

**UNIVERSIDAD DE VALENCIA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN**

**PROGRAMA DE DOCTORADO 335C**



**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**

**TESIS DOCTORAL**

**Presentada por:**

**M<sup>a</sup> LUCÍA BALLESTER PONT**

**Dirigida por:**

**DR. D. CRUZ PÉREZ PÉREZ**

**Valencia, noviembre 2018**



## **Agradecimientos**

Pararse a recorrer mentalmente este largo trecho, empleado a retazos para este cometido, me trae al recuerdo personas cercanas, que han ido entrando en escena en distintos momentos y han hecho posible culminar esta tarea.

El primero de ellos fue el Doctor Juan Escámez, mi profesor. Una vez más, como siempre, me brindó su ayuda y su persona con el estilo de entrega propio suyo. Con su espíritu entusiasta y sus extensos conocimientos me ayudó a crear los cimientos de esta tesis. Paralelamente, en aquellos comicios, tuve el apoyo incondicional de mi amigo Manolo que puso sus conocimientos de informática a mi disposición, facilitando mis primeros pasos.

Desde entonces muchas personas me han ayudado y sobretodo animado en distintas situaciones. Un buen número de ellos son compañeros de la UCV, entre los que destaco a Roberto, Germán e Inma que me han dado buenos consejos y dedicado su tiempo personal.

También he sentido a mi alrededor a una familia acompañante en el camino, cercana y silenciosa, aceptando mis tiempos de trabajo. Quiero destacar la ayuda incondicional y exquisita de mi hija Natalia, que ha sabido estar siempre que la he necesitado, incluso en la distancia. Otras personas que han entrado en nuestras vidas y que, sin percatarse, con el cariño puesto en el cuidado de nuestros ancianos han permitido poderme concentrar en el trabajo.

Como broche de este recorrido, mencionar a mi director de tesis el Doctor Cruz Pérez, que logró reavivar un fuego apagado. Su ayuda incondicional y su fe en mí son claros gestos de excelencia docente. He descubierto en él la grandeza intelectual y moral de un hombre sencillo.

En este momento no puedo olvidar a los que me transmitieron los ejes fundamentales de mi vida. De mi padre aprendí a amar apasionadamente la profesión que uno elige y de mi madre, a la que intento imitar, a vivir la vida con intensidad y juventud.

A todos, mi más profundo agradecimiento.



# ÍNDICE



<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	21
A. Justificación.....	23
B. Estructura de la tesis.....	27
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	29
<b>Capítulo 1. El profesorado de Educación Secundaria ante la excelencia profesional docente</b> .....	31
1.1. Introducción.....	33
1.2. El concepto profesión hoy.....	33
1.3. La excelencia profesional.....	40
1.4. El profesional docente.....	42
1.5. Identidad profesional docente.....	51
1.6.El docente de Educación Secundaria.....	55
1.7. La formación inicial del profesorado de secundaria: estado de la cuestión.....	60
1.8. En resumen.....	76
<b>Capítulo 2. La ética profesional docente como rasgo de excelencia</b> .....	79
2.1. Introducción.....	81
2.2. Las éticas aplicadas.....	81
2.3. Ética profesional docente: dimensiones.....	88
2.4. Bienes internos de la profesión docente a la luz de la ética.....	92
2.5. Los principios ético-profesionales del docente.....	95
2.5.1. Principio de beneficencia.....	97
2.5.2. Principio de autonomía.....	100
2.5.3. Principio de justicia.....	103
2.5.4. Principio de respeto a la dignidad, la igualdad y los derechos humanos.....	108
2.5.5. Principio de conciencia y responsabilidad profesional.....	111
2.6. Ética profesional del docente de Educación Secundaria.....	114
2.6.1. Consigo mismo.....	115
2.6.2. Como especialista en un área de conocimiento.....	117
2.6.3. En el encuentro con el alumnado.....	119

2.6.4. Como miembro de una institución.....	121
2.7. En resumen.....	123
<b>Capítulo 3. Las competencias profesionales como factor de calidad docente.....</b>	<b>125</b>
3.1. Introducción.....	127
3.2. Las competencias y su introducción en el ámbito educativo.....	127
3.2.1. Etimología del término competencia.....	127
3.2.2. Los inicios de las competencias en el ámbito educativo.....	128
3.2.3. Dimensiones de las competencias.....	130
3.2.4. Las competencias en la actualidad en el marco educativo.....	131
3.3. Las competencias profesionales.....	132
3.3.1. Competencias profesionales y Universidad.....	134
3.3.2. Clasificaciones de las competencias profesionales.....	136
3.3.3. El Proyecto Tuning.....	137
3.4. Las competencias profesionales docentes.....	140
3.5. La concreción de las competencias profesionales en el docente de Secundaria.....	148
3.6. La dimensión ética en las competencias profesionales docentes.....	155
3.7. En resumen.....	158
<b>SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA Y RESULTADOS.....</b>	<b>161</b>
<b>Capítulo 4. Método.....</b>	<b>163</b>
4.1. Introducción.....	165
4.2. Objetivos.....	165
4.3. Metodología de la investigación.....	166
4.3.1. Modelo teórico.....	167
4.3.2. Tipo de escala.....	169
4.4. Proceso de elaboración del instrumento de medida <i>AC-EPD</i> .....	169
4.4.1. Identificación de los rasgos de excelencia profesional.....	170
4.4.2. Categorización de los rasgos y cálculo de frecuencias.....	170
4.4.3. Valoración de los jueces.....	172
4.4.4. Construcción del Cuestionario-Escala Piloto.....	172
4.5. Aplicación del Cuestionario: análisis de resultados.....	177
4.5.1. Selección y redacción concluyente de los ítems.....	178



4.6. Cuestionario definitivo.....	181
4.7. En resumen.....	182
<b>Capítulo 5. Análisis de los resultados obtenidos en el Cuestionario-Escala AC-EPD: Universidad Católica de Valencia “S. Vicente Mártir”.....</b>	<b>187</b>
5.1. Introducción.....	189
5.2. Presentación de la población encuestada.....	189
5.3. Análisis descriptivo de los resultados atendiendo a las variables dependientes..	197
5.3.1. Rasgos vinculados a las competencias técnicas.....	199
5.3.2. Rasgos vinculados a las competencias metodológicas.....	200
5.3.3. Rasgos vinculados a las competencias participativas.....	203
5.3.4. Rasgos vinculados a las competencias personales.....	206
5.4. Análisis descriptivo de los resultados atendiendo a las variables independientes.	210
5.4.1. Diferencias y semejanzas en función del sexo.....	211
5.4.2. Diferencias y semejanzas en función de la edad.....	215
5.5. En resumen.....	221
<b>Capítulo 6. Análisis de los resultados obtenidos en el Cuestionario-Escala AC-EPD: Universidad de Valencia.....</b>	<b>225</b>
6.1. Introducción.....	227
6.2. Representatividad de la muestra.....	227
6.3. Presentación de la muestra encuestada.....	228
6.4. Análisis descriptivo de los resultados atendiendo a las variables dependientes...	235
6.4.1. Rasgos vinculados a las competencias técnicas.....	235
6.4.2. Rasgos vinculados a las competencias metodológicas.....	237
6.4.3. Rasgos vinculados a las competencias participativas.....	239
6.4.4. Rasgos vinculados a las competencias personales.....	242
6.5. Análisis descriptivo de los resultados atendiendo a las variables independientes.	247
6.5.1. Diferencias y semejanzas en función del sexo.....	247
6.5.2. Diferencias y semejanzas en función de la edad.....	252
6.6. En resumen.....	258

<b>Capítulo 7. Análisis comparado y discusión de los resultados obtenidos en el Cuestionario-Escala AC-EPD: Universidad Católica de Valencia y Universidad de Valencia</b> .....	261
7.1. Introducción.....	263
7.2. Perfil diferencial de las muestras.....	263
7.3. Análisis comparado atendiendo a las variables agrupadas en rasgos.....	267
7.3.1. Rasgos vinculados a las competencias técnicas.....	267
7.3.1.1. Diferencias y semejanzas en función de la edad y el sexo.....	269
7.3.2. Rasgos vinculados a las competencias metodológicas.....	270
7.3.2.1. Diferencias y semejanzas en función de la edad y el sexo.....	273
7.3.3. Rasgos vinculados a las competencias participativas: comprensión.....	277
7.3.3.1. Diferencias y semejanzas en función de la edad y el sexo.....	278
7.3.4. Rasgos vinculados a las competencias participativas: respeto.....	280
7.3.4.1. Diferencias y semejanzas en función de la edad y el sexo.....	281
7.3.5. Rasgos vinculados a las competencias personales: pensamiento.....	284
7.3.5.1. Diferencias y semejanzas en función de la edad y el sexo.....	285
7.3.6. Rasgos vinculados a las competencias personales: acción.....	288
7.3.6.1. Diferencias y semejanzas en función de la edad y el sexo.....	290
7.4. En resumen.....	293
<b>CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	299
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	311
<b>ANEXOS (CD Adjunto)</b> .....	2
Anexo 1. Recogida de datos.....	3
1.1. Cuestionario de declaraciones.....	4
1.2. Datos personales de la muestra seleccionada.....	5
1.3. Listado de respuestas de las declaraciones de la muestra.....	9
Anexo 2. Organización de los rasgos.....	20
2.1. Ordenación de rasgos por frecuencias.....	21
2.2. Agrupación de los rasgos.....	24
Anexo 3. Verificación de expertos.....	27
3.1. Datos personales de los jueces.....	28

3.2. Documentación entregada a los jueces.....	32
3.3. Valoración de los jueces.....	33
Anexo 4. Elaboración del Cuestionario-Escala AC-EPD.....	35
4.1. Primera redacción de ítems.....	36
4.2. Cuestionario-Escala Piloto AC-EPD .....	45
4.3. Análisis de fiabilidad - Cuestionario Piloto AC-EPD .....	51
4.4. Análisis de fiabilidad - Cuestionario AC-EPD.....	53
Anexo 5. Análisis estadístico: UCV.....	55
5.1. Datos de la población encuestada UCV: tablas de frecuencia.....	56
5.2. Análisis descriptivo de los ítems UCV: tablas de frecuencia.....	59
5.3. Análisis descriptivo de los ítems UCV segmentado por sexo.....	68
5.4. Análisis descriptivo de los ítems UCV segmentado por edad.....	90
Anexo 6. Análisis estadístico: UV.....	113
6.1. Datos de la población encuestada UV: tablas de frecuencia.....	114
6.2. Análisis descriptivo de los ítems UV: tablas de frecuencia.....	117
6.3. Análisis descriptivo de los ítems UV segmentado por sexo.....	126
6.4. Análisis descriptivo de los ítems UV segmentado por edad.....	148



# ÍNDICE DE FIGURAS



Figura 1. Especialidad Máster UCV.....	190
Figura 2. Datos del curriculum UCV.....	192
Figura 3. Aspectos biológicos UCV.....	193
Figura 4. Datos sociales y culturales UCV.....	194
Figura 5. Vínculos con la profesión docente UCV.....	196
Figura 6. Comparativa en función del sexo. Competencias técnicas - UCV.....	211
Figura 7. Comparativa en función del sexo. Competencias metodológicas - UCV.....	212
Figura 8. Comparativa en función del sexo. Competencias participativas: comprensión - UCV.....	212
Figura 9. Comparativa en función del sexo. Competencias participativas: respeto - UCV.....	213
Figura 10. Comparativa en función del sexo. Competencias personales: pensamiento - UCV.....	213
Figura 11. Comparativa en función del sexo. Competencias personales: acción -UCV..	214
Figura 12. Comparativa en función de la edad. Competencias técnicas - UCV.....	216
Figura 13. Comparativa en función de la edad. Competencias metodológicas -UCV...	217
Figura 14. Comparativa en función de la edad. Competencias participativas: comprensión - UCV.....	218
Figura 15. Comparativa en función de la edad. Competencias participativas: respeto - UCV.....	219
Figura 16. Comparativa en función de la edad. Competencias personales: pensamiento - UCV.....	220
Figura 17. Comparativa en función de la edad. Competencias personales: acción - UCV.....	221
Figura 18. Especialidad Máster UV.....	229
Figura 19. Datos del curriculum UV.....	230
Figura 20. Aspectos biológicos UV.....	231
Figura 21. Datos sociales y culturales UV.....	232
Figura 22. Vínculos con la profesión docente UV.....	234
Figura 23. Comparativa en función del sexo. Competencias técnicas - UV.....	247
Figura 24. Comparativa en función del sexo. Competencias metodológicas - UV.....	249
Figura 25. Comparativa en función del sexo. Competencias participativas: comprensión - UV.....	250

Figura 26. Comparativa en función del sexo. Competencias participativas: respeto - UV.....	250
Figura 27. Comparativa en función del sexo. Competencias personales: pensamiento - UV.....	251
Figura 28. Comparativa en función del sexo. Competencias personales: acción -UV..	252
Figura 29. Comparativa en función de la edad. Competencias técnicas - UV.....	253
Figura 30. Comparativa en función de la edad. Competencias metodológicas -UV.....	254
Figura 31. Comparativa en función de la edad. Competencias participativas: comprensión - UV.....	255
Figura 32. Comparativa en función de la edad. Competencias participativas: respeto - UV.....	256
Figura 33. Comparativa en función de la edad. Competencias personales: pensamiento - UV.....	257
Figura 34. Comparativa en función de la edad. Competencias personales: acción - UV.....	258
Figura 35. Comparativa datos biológicos: UCV- UV.....	265
Figura 36. Comparativa datos curriculares: UCV - UV.....	266
Figura 37. Comparativa vínculos profesionales: UCV- UV.....	266



# ÍNDICE DE TABLAS



Tabla 1. MFPS: Estado de la cuestión.....	70
Tabla 2. Rasgos de excelencia docente.....	171
Tabla 3. Ítems del Cuestionario-Escala Piloto AC-EPD.....	173
Tabla 4. Depuración de ítems.....	179
Tabla 5. Reformulación de ítems.....	180
Tabla 6. Rasgos del buen docente.....	198
Tabla 7. Estadísticos indicadores competencias técnicas - UCV.....	199
Tabla 8. Estadísticos indicadores competencias metodológicas - UCV.....	201
Tabla 9. Estadísticos indicadores competencias participativas: comprensión - UCV...	203
Tabla 10. Estadísticos indicadores competencias participativas: respeto - UCV.....	204
Tabla 11. Estadísticos indicadores competencias personales: pensamiento - UCV.....	206
Tabla 12. Estadísticos indicadores competencias personales: acción - UCV.....	208
Tabla 13. Estadísticos indicadores competencias técnicas - UV.....	235
Tabla 14. Estadísticos indicadores competencias metodológicas - UV.....	237
Tabla 15. Estadísticos indicadores competencias participativas: comprensión - UV...	239
Tabla 16. Estadísticos indicadores competencias participativas: respeto - UV.....	241
Tabla 17. Estadísticos indicadores competencias personales: pensamiento - UV.....	243
Tabla 18. Estadísticos indicadores competencias personales: acción - UV.....	244
Tabla 19. Análisis comparado competencias técnicas.....	267
Tabla 20. Análisis comparado competencias técnicas. Sexo.....	269
Tabla 21. Análisis comparado competencias técnicas. Edad.....	270
Tabla 22. Análisis comparado competencias metodológicas.....	271
Tabla 23. Análisis comparado competencias metodológicas. Sexo.....	275
Tabla 24. Análisis comparado competencias metodológicas. Edad.....	276
Tabla 25. Análisis comparado competencias participativas: comprensión.....	277
Tabla 26. Análisis comparado competencias participativas: comprensión. Sexo.....	279
Tabla 27. Análisis comparado competencias participativas: comprensión. Edad.....	280
Tabla 28. Análisis comparado competencias participativas: respeto.....	281
Tabla 29. Análisis comparado competencias participativas: respeto. Sexo.....	282
Tabla 30. Análisis comparado competencias participativas: respeto. Edad.....	284
Tabla 31. Análisis comparado competencias personales: pensamiento.....	285
Tabla 32. Análisis comparado competencias personales: pensamiento. Sexo.....	286
Tabla 33. Análisis comparado competencias personales: pensamiento. Edad.....	287

Tabla 34. Análisis comparado competencias personales: acción.....	289
Tabla 35. Análisis comparado competencias personales: acción. Sexo.....	291
Tabla 36. Análisis comparado competencias personales: acción. Edad.....	292

# **INTRODUCCIÓN**



## **A. Justificación**

La implantación del *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* en el curso académico 2009-2010, supuso un gran avance en el ámbito educativo y congratuló a muchos profesionales de la educación que veíamos con preocupación la realidad existente en la etapa de la Educación Secundaria, de manera especial, tras la puesta en marcha de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, en el año 1990, que había supuesto un cambio drástico en el Sistema Educativo. Pero pocos años después se empezó a corroborar, sino la ineficacia, si, al menos, las debilidades del nuevo modelo formativo que estaba impidiendo que diera los frutos esperados.

Frente a ello, hemos de reconocer que, la incorporación de los diversos estudios requeridos para ejercer la docencia al *Espacio Europeo de Educación Superior*, han suscitado interés entre los investigadores sobre la realidad de esta profesión. Diversos autores han planteado la repercusión que tiene en la calidad educativa la adquisición de una buena formación inicial por parte de los futuros profesionales del ámbito docente (Esteve, 1997, 2009a; Marcelo, 2007; Imbernón, 2007; Fernández Enguita, 2009; Pérez Gómez, 2009; Senent, 2011).

De manera concreta, en referencia a la docencia en la etapa de Educación Secundaria, se han generado líneas de investigación interesadas en descubrir la situación profesional de los docentes en la actualidad (Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014; Sanz y Hirsch, 2016), o bien en examinar modos de mejora del *Máster* establecido, a partir del análisis de algún aspecto influyente (Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Tomé, 2011; Yanes y Ríes, 2013; Manso y Martín, 2014; Serrano y Pontes, 2015; Martínez de la Hidalga y Villardón, 2015; Valdés, Bolívar y Moreno Verdejo, 2015).

Paralelamente, se constata que la sociedad no cesa de demandar la excelencia en sus docentes, cuya responsabilidad de su formación inicial, en este momento, recae sobre la Universidad. Como señala Miquel Martínez Martín (2016: 12), “*debemos ser capaces de hacer este análisis crítico con una honradez y un esfuerzo de rigor notable porque el*

*tiempo va pasando y la sociedad no deja de demandar mejores docentes, excelentes maestros”.*

La Universidad debe percatarse de que la reciente misión encomendada de formar a los docentes, futuros profesores de Secundaria, corre el peligro de perder relevancia, si no consigue formar buenos profesionales de la docencia. Al hilo de esta reflexión Santos Rego y Lorenzo (2015:276) apuntan:

*En los próximos diez años, Europa en general y España en particular tendrán que incorporar a miles de profesores en sus centros de educación secundaria. Y ya va siendo hora de que las universidades piensen en su preparación como una parte esencial de su prestigio social como referentes de excelencia científica y educativa.*

Partiendo de estos parámetros y con el afán de contribuir a la mejora en la formación inicial de los futuros profesionales de Secundaria, nace esta investigación. Este trabajo se ancla en la convicción de la importancia de descubrir el perfil de los estudiantes que acceden a nuestras aulas en cualquier etapa educativa, reconociendo tanto sus conocimientos como sus habilidades, opiniones y actitudes. Con otras palabras, descubrir de qué conceptos previos partimos para formar a los futuros docentes desde su “*zona de desarrollo próximo*” (Vygotsky, 1979:133), condición esencial para que se produzca el auténtico aprendizaje.

Es, por ello, que surgen los interrogantes: ¿cuál es el perfil de los graduados en las distintas áreas del saber?, ¿quiénes optan por realizar el *Máster*?, ¿qué les licencia para ser profesores en Secundaria?, ¿cuáles son sus creencias, afectos y proyectos de futuro para con la profesión docente? La finalidad desde luego no es puramente sociológica, sino promotora de conocimiento como punto de partida sobre el que favorecer el crecimiento de las actitudes encaminadas hacia la excelencia profesional entre los futuros docentes de Secundaria.

Así, desde esta investigación, pretendemos unirnos al elenco de estudios que actualmente se llevan a cabo, cuya finalidad es promover mejoras educativas, contribuyendo así a la búsqueda de la excelencia en el profesorado, auténtico reto en el mundo profesional docente. Estamos convencidos que iniciar la formación desde el conocimiento de las actitudes iniciales de los estudiantes del *Máster*, ante rasgos de excelencia docente, es un punto de partida facilitador para la planificación de un programa formativo sustentado en



la realidad, obteniendo así, como consecuencia, logros más exitosos en su formación inicial.

Para llevar a cabo este propósito, concretamos objetivos específicos que servirán de guía en esta investigación:

1. Analizar el concepto de excelencia profesional en el profesorado de Educación Secundaria y sus implicaciones para su formación inicial.
2. Examinar los principios éticos de la profesión, marco referencial en el análisis de los rasgos de excelencia docente.
3. Determinar las competencias profesionales propias del profesorado de Educación Secundaria, como indicadores de calidad docente.
4. Identificar los rasgos de excelencia profesional docente mediante un estudio sociológico exploratorio.
5. Elaborar un cuestionario-escala que facilite información sobre las actitudes ante los rasgos de excelencia docente de los estudiantes del *Máster de Secundaria*, a partir de las cualidades requeridas socialmente y verificadas por expertos.
6. Conocer los elementos personales, contextuales y profesionales más importantes de los estudiantes que acceden al *Máster de Formación del Profesorado*, para elaborar un perfil de los mismos.
7. Determinar y contrastar las actitudes ante la profesión docente de los estudiantes del *Máster* de la *Universidad Católica de Valencia (UCV)* y de la *Universidad de Valencia (UV)*, analizando las variables de edad y sexo.
8. Comparar y analizar los resultados obtenidos por los estudiantes de ambas Universidades, con los resultados de otras investigaciones relevantes.

La puesta en marcha de esta investigación nos traslada, en primer lugar, al estudio del fundamento teórico sobre el que se asienta, que iniciamos a partir de una búsqueda en distintas direcciones o temáticas: *profesión, excelencia profesional, ética profesional docente y competencias profesionales docentes*. Las fuentes utilizadas para la revisión bibliográfica han sido, en un primer momento, de carácter legislativo. Se han consultado aquellas consideradas influyentes en la constitución de la etapa educativa que nos concierne: la Educación Secundaria tal como existe en la actualidad. Se ha contado con la información proveniente de la *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*; la *Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de*

*Educación (LOE)*; y la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*, así como Reales Decretos y Órdenes provenientes de dichas Leyes Orgánicas, relacionadas con la formación universitaria y el *MFPS*. Posteriormente, se han examinado informes publicados o seleccionados por la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)*, así como documentación creada desde el *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* en materia de formación inicial en torno a las competencias profesionales. En tercer lugar, se ha recurrido al estudio de informes divulgados por fundaciones<sup>1</sup>, así como artículos científicos publicados en revistas de impacto<sup>2</sup>. En último lugar, la exploración de la bibliografía reseñada por estos autores nos ha acercado a otros escritos científicos afines.

Respecto al trabajo empírico llevado a cabo y presentado en la segunda parte de la investigación, se ha implementado una metodología no experimental, observando la realidad y analizando si había alguna asociación entre determinadas variables. Se han recogido datos en un único momento, al inicio de los estudios del *Máster en Profesorado de Educación Secundaria*, aportando un diseño transversal.

El cuestionario que se ha elaborado para llevar a cabo este estudio, atiende tanto al enfoque cuantitativo, a través de una escala *tipo Likert*, como al cualitativo, surgido de las entrevistas realizadas para la recogida de opinión. Se ha desestimado, de manera consciente, el acopio de información a través de grupos de discusión, por considerar que este modelo se alejaba del objetivo, ya que se pretendía escuchar un número de opiniones amplio y heterogéneo sobre rasgos de excelencia valorados actualmente en el docente. Consideramos que *“la decisión en cuanto a si emplear grupos de discusión o entrevistas individuales se tiene que sopesar en el contexto de cada estudio”* (Barbour, 2013: 86).

---

<sup>1</sup> Informes de La Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD, 2011) y de La Fundación Europea Sociedad y Educación en colaboración de la Fundación Botín (2013).

<sup>2</sup> Entre las líneas de investigación consultadas se encuentran: la Universidad de Santiago de Compostela, el grupo de investigación Escola-Cultura (ESCULCA-USC); la Universidad de Barcelona, el Grupo de Investigación de Educación Moral (GREM); el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV), el Grupo de Innovación Educativa para la Educación en Valores (GREVOL), así como líneas de investigación activas o que han dado sus frutos, de las universidades: Complutense de Madrid, Córdoba, Deusto, Internacional de Catalunya, Jaume I de Castellón, Navarra, Vic, Politécnica de Catalunya, Politécnica de Madrid, Murcia, Universidad de Valencia, Pontificia de Comillas, Granada, Jaen. Contamos también con investigaciones realizadas en colaboración entre universidades de México y España.

Conocedores de los diferentes listados exhaustivos existentes sobre cualidades requeridas a los docentes, se ha preferido partir de la opinión pública, entendiendo que los ciudadanos, en su totalidad, (como sujetos pacientes de los profesionales de la educación), pueden ofrecer opiniones sencillas, pero a menudo clarividentes. No podemos obviar que toda profesión tiene sentido si es fruto del reclamo de la sociedad (Cobo, 2003a) y es, por ello, conveniente reconocer la finalidad y estilo que esta demanda. Posteriormente, los rasgos obtenidos han seguido el curso de la supervisión de jueces, como voces expertas. A partir de las características recogidas, se ha elaborado un cuestionario *ad-hoc*, siguiendo la teoría de Fishbein y Ajzen (1980), tal como la interpretan los autores Escámez, García López, Pérez Pérez y Llopis (2007).

Tras la depuración de ítems y validación del cuestionario a partir de su aplicación a una selección de alumnos del *Máster de la Universidad Católica de Valencia*, se ha aplicado en cursos posteriores en la misma Universidad y en la *Universidad de Valencia* con el fin de analizar las actitudes de los estudiantes de dicho *Máster*. El tratamiento estadístico de los datos obtenidos se ha llevado a cabo con el programa *SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 19*.

## **B. Estructura de la Tesis**

Esta investigación consta de dos partes, que a su vez se subdivide en capítulos. El primer apartado recoge el marco teórico, dando comienzo, en su primer capítulo, con el estudio del recorrido histórico del concepto de *profesión* hasta llegar a nuestros días, examinando las características que lo conforman, así como las peculiaridades que le demanda el título de excelencia profesional. También se examina la realidad del docente hoy, desde los parámetros profesionales descritos en la primera parte y se concluye el capítulo realizando un análisis sobre el estado de la cuestión de la formación inicial del profesorado de Secundaria.

Tras este análisis, se realiza una búsqueda acerca de las propuestas que, sobre la excelencia docente, surgen desde dos instancias: la ética y las competencias. Este segundo capítulo aborda las aportaciones que surgen desde las éticas aplicadas, escuchando las voces de filósofos y pedagogos sobre la ética profesional docente, aproximándonos de nuevo al mundo de la Educación Secundaria y sus necesidades concretas, que demanda un perfil profesional que dé respuesta a las mismas. En el tercer y último capítulo del

marco teórico, consciente del compromiso adquirido con la participación en el *Espacio Europeo Educación Superior* y la formación en competencias profesionales, nos acercamos a su concepto y características, con el fin de analizar propuestas que se ofrecen, como senda que puede acercarnos a la excelencia.

En la segunda parte de esta investigación se presenta el estudio empírico, a través del cual se examina el perfil inicial de los estudiantes del *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Católica de Valencia* y de la *Universidad de Valencia*, referente a sus actitudes ante rasgos de excelencia profesional docente. Para ello se presenta, en el cuarto capítulo, el proceso seguido en la elaboración del instrumento de medida *Cuestionario-Escala AC-EPD (Actitudes de Excelencia Profesional Docente)*. En el quinto capítulo, se lleva a cabo el análisis descriptivo de los resultados obtenidos, tras la aplicación de dicho Cuestionario a la población de estudiantes del *MFPS* de la *UCV*. Así mismo, en un sexto capítulo, se expone, con la misma estructura seguida en el capítulo anterior, los resultados obtenidos en la muestra de estudiantes de la *UV*. En el séptimo capítulo, se ofrece el contraste entre los dos grupos analizados, así como la discusión establecida con otros estudios de interés predecesores, llevados a cabo con otros instrumentos de medida, a estudiantes del *Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)* y a profesorado de Secundaria en activo. Por último, se ofrecen las conclusiones a las que se ha llegado, así como futuras líneas de investigación.

**PRIMERA PARTE**

**MARCO TEÓRICO Y**

**ESTADO DE LA CUESTIÓN**



# **Capítulo 1**

## **El profesorado de Educación Secundaria ante la excelencia profesional docente**





## **1.1. Introducción**

En este capítulo se parte, en primer lugar, del estudio de las características que debe asumir cualquier tarea que aspire a tener el rango de profesión en el siglo XXI. Se perfilan las connotaciones básicas para elevar la actuación profesional al grado de excelencia. Desde estos parámetros se analiza el escenario actual de la profesión docente en general, para circunscribirse, a continuación, en el colectivo dedicado a la etapa escolar que nos concierne, la Educación Secundaria. Finalmente, se profundiza en la actual formación inicial de los docentes de Secundaria, analizando el estado de la cuestión a través de estudios realizados por diversas Universidades españolas que imparten el *Máster en formación del profesorado de Educación Secundaria (MFPS)*.

## **1.2. El concepto de profesión hoy**

A lo largo de la historia, el concepto de *profesión* ha ido adoptando distintas acepciones, algunas de las cuales se mantienen vigentes hoy, conviviendo juntas, y siendo consideradas como representativas de diferentes contextos históricos y sociales. Para captar los significados actuales resulta esclarecedor remontarse a sus inicios, cuando el concepto quedaba reservado a tres actividades, que hoy en día se mantienen y forman parte de las profesiones clásicas: sacerdocio, medicina y derecho. El resto de las tareas constituían un amplio bloque consideradas, todas ellas, *oficios*.

La característica que distanciaba fundamentalmente una profesión de un oficio era el carácter liberal de aquélla; no en el sentido que actualmente se le da al término, sino como tarea que quedaba liberada de *trabajar con las manos*, siendo básicamente un trabajo intelectual, frente a las tareas manuales propias de los oficios (Martínez Navarro, 2010).

En sus inicios, el ingreso en el grupo de profesionales estaba condicionado a la posibilidad de reunir ciertas peculiaridades personales, lo que provocaba la inclusión de un número muy reducido de individuos. En primer lugar, el acceso a estas profesiones estaba solo abierto a los niveles sociales privilegiados. También se requería del aspirante vocación, entendida ésta como llamada de Dios a cumplir una misión a través de dicha profesión. Cumplidos esos requisitos, se exigía un largo y estricto proceso de aprendizaje que

finalizaba con algún tipo de juramento público del nuevo profesional, a través del cual se comprometía a ser fiel a las virtudes propias de su nuevo estatus.

La pertenencia al grupo de profesionales otorgaba, a cambio, una máxima categoría social, llegando a alcanzar inmunidad jurídica en sus actuaciones profesionales, de forma que sólo podían ser juzgados por sus propios colegas, como únicos capaces de calificar sus decisiones y responsabilidades. Es aquí donde se refleja la existencia de un *collegium* o colectivo profesional que alimentaba la formación del *ethos profesional*. Era tal el valor que la sociedad daba a su trabajo, que consideraba que el tributo que se le pagaba por el cumplimiento de sus actividades no se podía considerar un salario, sino unos honorarios que mostraban más el agradecimiento por el servicio recibido, que la consideración de estar siendo justos con el pago. La labor del profesional era impagable.

El término profesión también está vinculado a la consagración a la vida religiosa. Así pues, se observa, que este término como el de vocación son en sus orígenes religiosos. El cambio más influyente en estas concepciones se produjo a raíz de la interpretación de Lutero de los términos *beruf* (que significa a la vez llamamiento divino y profesión humana) y *calling* (que significa profesión) en sus traducciones protestantes de la Biblia. Es así como el término trasciende a la vida cotidiana, manteniendo su trasfondo religioso, pero revalorizando cualquier trabajo bien realizado y considerando que todas las ocupaciones poseen ante Dios el mismo valor (Hortal, 2002).

Este giro que provoca la Reforma, revalorizando la *vida corriente*, seguido de las revoluciones liberales, que a partir del siglo XVII han configurado la cultura occidental, acrecentando la igualación entre profesiones y oficios, haciendo cada vez más difícil mantener una diferenciación clara entre los dos términos.

En el momento actual, el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (RAE, 2017) define el vocablo profesión, en su primera acepción, como “*acción y efecto de profesar*”. A su vez, en su primer significado, define profesar como “*ejercer una ciencia, un arte, un oficio, etc.*”. Tras esa designación genérica de profesión, aparece, en segundo lugar, la acepción “*ceremonia eclesiástica en que alguien profesa en una orden religiosa*”. Este significado, referido a la manifestación pública del compromiso con el estado clerical o monacal, se mantiene en vigor desde antes del siglo XVI y es el origen del actual término profesión (Altarejos, 1998). El tercer significado que dicho

Diccionario ofrece del término es: *“empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución”*. Esta acepción trae al recuerdo la definición que aporta Weber (1985: 82) sobre profesión como *“actividad especializada y permanente de un hombre que, normalmente, constituye para él su fuente de ingresos y, por tanto, un fundamento económico seguro de su existencia”*. Por último, se encuentra en él también la expresión *“hacer profesión de una costumbre o habilidad”*. Esta locución se aproxima a la característica peculiar de toda profesión que es la estabilidad y cotidianeidad de su ejercicio.

De esta manera, dado el dinamismo del término y sus variadas acepciones desde perspectivas religiosas, sociales o filosóficas y considerando que en la actualidad el término asume su propia historia, este estudio se centra en el análisis de las características que hoy configuran el término, conscientes de la rapidez vertiginosa con la que éste evoluciona. Es, por ello, que se enmarca en la realidad vigente de comienzos del siglo XXI y con exclusividad de la Unión Europea.

Comenzando por las características básicas del concepto, resulta actual la idea de Weber considerando la profesión como el medio de vida que toda persona, inserta en una sociedad, aspira a tener. Es así como la aportación económica recibida le brinda al individuo una estabilidad, que a su vez facilita planteamientos de vida organizada y proyectos de futuro. A este primer rasgo constitutivo de la profesión como medio de vida, no se le puede distanciar en importancia el reconocimiento de que, a través de dicha actividad, el profesional ofrece un servicio a la sociedad, que ésta considera como un bien deseable.

Aunque estas dos primeras características no conviene separarlas, quizá sea interesante asomarse a ciertas problemáticas que hoy se están produciendo en relación con estas cuestiones. La situación actual, de profundos y vertiginosos cambios, está distanciando a muchas personas de una estabilidad económica anhelada, que desemboca en desequilibrio personal, familiar y social. Esta realidad está influyendo, en el intento de considerar como elemento más expresivo de toda profesión, la aportación de un bien social con un fin en sí mismo. La urgencia de cubrir el aspecto económico empaña frecuentemente esta dimensión. Por así decir, la relación conmutativa entre el bien económico que el profesional percibe y el bien social que oferta, si se estabiliza, logra poner la mirada en el

bien que se produce, llegando a convertirse esa característica en el centro y fin fundamental.

Profundizando en este rasgo y, más concretamente, en los aspectos actuales de las ofertas que las distintas profesiones brindan, resulta patente que los cambios económicos, sociales y de progreso también afectan a lo que en cada momento se considera como bien urgente y necesario, o simplemente conveniente y deseado. Es así como surgen actualmente nuevas profesiones, con un campo de acción poco delimitado o excesivamente novedoso, lo que provoca que la sociedad desconozca el bien que ofrecen a través de la prestación de sus servicios.

No se puede perder de vista que una profesión sólo existe si la sociedad reconoce las conveniencias del bien que ofrece dicho colectivo, y no surge del azar o del interés de un grupo de personas (Cobo, 2003a). De ahí la importancia de institucionalizar el servicio que ofrece la actividad que aspira a ser considerada profesión y conseguir el monopolio en la aportación social de un beneficio, dejando claramente delimitados sus campos y diferenciándolos de otras profesiones limítrofes.

La particularidad que va a favorecer el monopolio mencionado es el grado de preparación que el acceso a dicha actividad exija. Así, en el fondo de muchas opiniones sobre la categoría profesional, está el grado de preparación teórico-práctico que requiere su ejercicio. Hasta hace relativamente pocos años, se valoraba la riqueza en conocimientos técnico-científicos propios de la especialidad, pero dado el fácil acceso que la sociedad actual tiene a dichos conocimientos, lo que ahora se espera del profesional no es sólo este dominio, sino la capacidad de aplicar dichos conocimientos a las situaciones concretas en las que se requiere pericia. De ahí que surja el nuevo reto de conseguir formar profesionales competentes, cuya calidad implica que sean capaces de actualizar constantemente sus saberes, abandonando con rapidez los aprendizajes que pasen a ser obsoletos (Martínez Martín, Buxarrais y Esteban Bara, 2002).

Así, este constante cambio de escenario y la urgencia de una puesta a punto promueven con gran fuerza que, tras la formación inicial, sea imprescindible sumar una formación continua y, más aún, en aquellos casos en los que el puesto de trabajo al que se accede no concuerde con la formación inicial recibida (Cobo, 2001).

Estos tres rasgos considerados básicos: un medio de vida estable, la actividad social que ofrece un bien y la preparación teórico-práctica para llegar a ser un profesional competente, se convierten en un reto a superar por cualquier trabajo, oficio o tarea social. La aspiración a *profesionalizar* la actividad que se realiza está en el ánimo de todos los ciudadanos. Es por eso que la palabra *profesión*, hoy se ha generalizado, y fácilmente se utiliza como sinónimo del medio de vida que uno tiene. Pero en la sociedad se reconoce que no todas las profesiones tienen la misma categoría. Hay profesiones que se consideran con cierta *aristocracia* como son las *profesiones clásicas*. Requieren un título universitario, sus metas son conocidas y reconocidas socialmente y gozan de mayor poder, aunque nadie discute que dicho privilegio les viene acompañado de una fuerte carga de responsabilidad reclamada socialmente (Cortina, 2005). En un segundo nivel están los estudios que se realizan a través de la formación profesional, cuya aspiración a ser considerados como profesión queda reflejada incluso en su propio título académico.

Esta pugna en la consecución del título *profesión* está conllevando a una exigencia cada vez más elevada a nivel preparatorio, llegando a aunar criterios de duración de los estudios universitarios en los nuevos planes de estudio, dando lugar a la categoría de Grado. Serán los estudios posteriores (Máster, Posgrado...) los que de nuevo distancien en categorías a las profesiones y a los profesionales.

La generalización del concepto de *profesión* ha provocado que se dé un sentido más discriminatorio al vocablo con el que se designa al ejecutante de la profesión, es decir al profesional. A menudo, con este sustantivo, se manifiesta el grado de calidad del servicio prestado. Reconocer que *estoy ante un profesional* es indicativo de unas características que hablan de calidad en la prestación del servicio.

En esa búsqueda de un nivel profesional más elevado, surgen otros rasgos más sutiles, pero que su presencia son clave para ser valorados socialmente como grupo profesional con prestigio. Así, si el conjunto de profesionales forma un colectivo aunado, fundamentalmente por un *ethos profesional* que imprime un carácter observable socialmente, si se sienten los que aportan el mismo servicio a la ciudadanía, no como individuos aislados, sino como *collegium*, sin lugar a duda esto aflora y se percibe, lo que

redunda en un reconocimiento social de dicha profesión. Consiste pues en concebir la profesión como “*actividad social cooperativa...*” (Cortina, 2000: 15)<sup>3</sup>.

Lo que resulta obvio es que, el mero hecho de ejercer una profesión, se quiera o no, introduce a los individuos en un colectivo que tiene su propia historia e identidad. Se convierte además dicha actividad en la aportación de un bien a la ciudadanía, lo que debe conllevar a los profesionales a desear que sus posibles clientes tengan confianza en ellos, como colectivo que ejerce su actividad con máxima calidad y ética. Esta realidad ha fomentado la creación, por parte de los colectivos de mayor prestigio, de códigos éticos, donde establecer normas claras, tanto para los profesionales como para el público en general. Dichos códigos deontológicos son elaborados por los Colegios Profesionales que son los que pretenden asegurar la calidad de los servicios prestados por sus miembros. Pero paralelamente a esta sana intención, hay un claro interés en lograr el monopolio de su actividad en la sociedad, en una etapa de expansión de las profesiones. Ante las nuevas y masivas generaciones de profesionales, la mayoría de ellos trabajando como asalariados y no sintiéndose representados de una manera real por esta estructura, surgen nuevas formas de asociacionismo, vinculado tanto a sindicatos como a asociaciones sectoriales. La pérdida de fuerza y control de los Colegios Profesionales ha repercutido en el reconocimiento, tanto dentro del colectivo como entre el público, de los códigos deontológicos existentes. Pero en la realidad social, son muchos los códigos ético-profesionales que no están escritos, pero socialmente son reconocidos y exigidos por la propia presión que ejerce el grupo y la tradición, lo que sirve de orientación a la conducta de los profesionales (Sarramona, Noguera y Vera, 1998).

Queda patente pues, que la crisis de los Colegios Profesionales actualmente, al entrar en contradicción con el estilo de libre competencia propio de las democracias modernas y con el espíritu altruista que se le supone a las profesiones (Sarramona y otros, 1998), desarraiga a esas instituciones de los rasgos representativos de las profesiones, manteniéndose vigente como característica, la existencia de una identidad colectiva

---

<sup>3</sup> Cortina define profesión como “una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa del concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad” (Cortina, 2000: 15).

profesional, así como de un código ético avalado por la tradición, la sociedad y el propio grupo.

No obstante, el intento de evitar caer en el profesionalismo colegial no significa que no se mantenga el interés mencionado anteriormente, de profesionalizar el mayor número posible de trabajos, con el motivo de pretender aspirar a mejorar ciertos derechos sociales, como pueda ser el status económico-social y la autonomía profesional. No se puede negar que todo colectivo, que ha conseguido el monopolio en una prestación social, se convierte en un grupo de poder frente al cliente, a otros grupos profesionales y a la sociedad (Fernández Enguita, 2001). Es precisamente el convencimiento y la aceptación por parte del colectivo profesional, de la legitimidad de la sociedad para exigir a éstos el cumplimiento de su tarea con calidad, lo que va a favorecer que la sociedad conceda prestigio al colectivo. Es una buena táctica para evitar así que se les perciba sólo como grupo de poder (Cortina, 2005). Y es este uno de los elementos que redundan en su propio beneficio, favoreciendo la aproximación al status social deseado.

Otra cuestión reclamada y a la vez polémica entre los profesionales es su grado de autonomía a la hora de tomar decisiones en su tarea. Si se pretende ser congruente con la legitimidad que otorga la sociedad, como controladora de la calidad del ejercicio profesional, habrá que buscar jueces expertos en la materia que clarifiquen aquellas situaciones de enfrentamiento entre profesional y usuario (Cortina, 1997). O simplemente hay que plantearse si la autonomía es en realidad un rasgo decadente, propio de las profesiones liberales. Fernández Enguita (2001) plantea una clasificación de las profesiones, distinguiendo entre liberales, burocráticas y democráticas. Considera que la característica de la autonomía es sólo propia de las profesiones liberales, que son las que se han tomado por modelo de profesión. Por otra parte, se observa cómo, dentro de una misma profesión, surgen dos tipos de profesionales, que aparentemente gozan del mismo *status*, pero que en la realidad logran distinto nivel de libertad. Mientras hay un pequeño equipo, fijo en las empresas, que se dedican fundamentalmente a investigar y elaborar sistemas de actuación estándares, hay un segundo grupo de profesionales cuya misión es aplicar en su tarea los esquemas ya elaborados por otros (Freidson, 2003).

A pesar de estas opiniones, sin lugar a duda veraces, se advierte que sólo desde el ejercicio profesional llevado a cabo con autonomía, en algunas ocasiones de manera individual y

en su mayoría desde la participación en proyectos compartidos, se pueden tomar decisiones que generen mejoras en los resultados profesionales. Como señalan Sanz y Escámez (2013: 211) refiriéndose al profesional, “*en las posibilidades de su autonomía encontramos la fuerza creativa e indomable, las intuiciones rompedoras e inesperadas que nos muestran las expectativas, siempre abiertas, de lo posible y de lo mejor para él y para la comunidad*”.

Como se puede concluir, los criterios para otorgar la categoría de profesión a un trabajo no están totalmente claros y definidos. Más que responder a unos rasgos concretos, este título está a merced del marco social, cultural e ideológico en que se le sitúe. Así pues, no resulta fácil estratificar los trabajos en profesiones, semiprofesiones y otras tareas. Por otro lado, esforzarse en reunir ciertos requisitos propios del perfil profesional clásico, es apostar por una línea que muy probablemente no sea el curso de la historia. La tendencia en alza es la calidad, el planteamiento de la profesión como un proceso cultural de mejora permanente (Sarramona y otros, 1998).

### **1.3. La excelencia profesional**

En este ambicioso intento de revitalizar las profesiones, surge en la actualidad un empuje a través del término *excelencia*, en absoluto novedoso el concepto, pero que al hilo de las circunstancias está sirviendo de espoliador. La aspiración y posibilidad real de un número cada vez más elevado de estudiantes de acceder a estudios superiores, ha originado un aumento considerable de profesionales a los que hay que buscar modos de interpelación para que, desde una vida corriente y no por ello mediocre, intenten alcanzar las más altas cotas en su tarea profesional.

Pero ¿qué connotaciones aporta la denominación *excelencia* en este ámbito? Para entrar en las raíces del término hay que remontarse a la palabra griega *areté* que, bajo la influencia de Aristóteles, se traduce como *virtud* o *excelencia de una cosa*. Dada pues la relación, desde el ámbito de la filosofía, entre excelencia y virtud, se impregna como consecuencia dicho concepto de un significado moral ineludible. Así pues, la profesionalidad entendida como búsqueda de la excelencia profesional, exige analizar las



virtudes o cualidades que determinan dicha excelencia (Camps, 2007; Cortina, 2005, 2013).

Desde otro ángulo de análisis como es la definición que aporta la Real Academia de la Lengua (2017), se advierte que *excelencia* indica “*superior calidad o bondad que hace digno de singular aprecio y estimación algo*”. Se deduce de esta definición que la excelencia no se origina por el mero hecho de que algo sea de buena calidad, sino por sobresalir, ser superior entre otros. Recurriendo de nuevo a la RAE, con la intención de perfilar la ambigüedad de la definición del término, se analiza la puntualización que da del vocablo *calidad* como “*la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor*”. De nuevo el juicio valorativo que propone se ancla en el contraste con otros de su misma especie. Surge la duda de si entrar en el juego de sobresalir por encima de los colegas, aunque sea en aspectos positivos, pueda ser un marco referencial idóneo.

Así pues, desde un prisma menos competitivo emerge la definición de excelencia como “*el que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto profesional*” (Cortina 2000: 28). Esta definición que parte del esfuerzo continuado por mejorar, de nuevo traslada al pensamiento aristotélico, cuando este confirma que somos lo que hacemos día a día, que la excelencia no es un acto sino un hábito. En esta línea, también la filosofía japonesa del *kaizen* invita a convenir que las transformaciones profundas en el ámbito personal y profesional se inician desde la suma de mejoras muy pequeñas, pero continuadas (Suárez-Barraza y Miguel-Dávila, 2009).

Se parte pues, para conseguir la excelencia profesional, del esfuerzo constante por adquirir las competencias que deben ser inherentes a la profesión que se ejerza. Pero ¿hacia dónde encaminar los esfuerzos para conseguir la excelencia deseada? Es a partir del Informe Delors (1996), cuando el pensamiento educativo establece claramente los ámbitos que deben abarcar las competencias a conquistar: *saber, saber hacer, saber estar y saber ser*. De esta manera, se entremezcla lo ético con lo técnico, lo personal con lo profesional, lo individual con lo organizacional, favoreciendo así la posible combinación de todas ellas desde una visión holística de la actuación profesional excelente.

Camps (2007) señala la tendencia que sigue habiendo de relacionar el concepto de excelencia con la de persona experta en un determinado campo del saber y las destrezas

y habilidades que conlleva la ejecución de su tarea, olvidando la dimensión ética del profesional, que además está moralmente comprometido con su profesión y, por ende, con la sociedad. En la misma línea, Cobo (2003b) conviene que la categoría profesional que se logra, excelente o no, es la sociedad quien la evalúa a través de dos parámetros: la calidad técnica del servicio y la actitud ética de la prestación.

En términos parecidos, Cortina (2000) apunta que no sólo hay que hablar de excelencia, sino de anhelo de excelencia, lo que conlleva una búsqueda constante en la mejora profesional en todos los ámbitos, introduciéndose así la virtud moral de la profesionalidad, tanto en el campo del *saber y saber hacer*, como en el del *saber ser y estar*. Así es como se gesta el profesional excelente al que definimos como:

*Aquel profesional 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, Jover y Escámez, 2010: 14).

Desde este prisma, la excelencia profesional no queda reducida a una actitud de superación personal, con el consiguiente peligro de adquirir motivaciones elitistas, sino que se complementa con el pensamiento puesto en la comunidad a la que se destina el bien intrínseco que ofrece la profesión elegida (Cortina, 2013; Sanz y Escámez, 2013).

En consecuencia, para encaminarse hacia la excelencia profesional, se debe partir del análisis de la situación vigente de la profesión en cuestión. Desde dicha premisa, ahondar tanto en los estudios realizados desde el campo de las éticas aplicadas como desde el ámbito de las competencias profesionales. Ambas darán luz al perfil profesional excelente al que se aspira llegar.

#### **1.4. El profesional docente**

A la luz de los rasgos que actualmente enmarcan las profesiones, se procede a analizar la figura del profesional considerado nuclear en el sistema educativo formal: el profesor. Conscientes de que es una pieza dentro del engranaje de la educación, conviene comenzar ubicándolo en el conjunto de educadores, grupo al que pertenece.

En una visión abierta del término educador, quedan incluidas todas las personas que, de una manera intencional, colaboran en la formación del discente. Esta tarea se realiza en distintos contextos y abarca ámbitos de la educación formal –regido por la normativa establecida por la Administración pública-, ámbitos de la educación no formal – regido por la normativa propia de una institución o colectivo- y ámbitos de la educación informal – integrado por el medio físico, social y cultural en que se desenvuelve el individuo-.

Este estudio se centra en la educación formal y, por lo tanto, en los profesionales del sistema escolar. Pero dentro de este amplio bloque de profesionales, no todos son expertos en educación, puesto que hay otros profesionales –médicos, psicólogos, sociólogos...- que aportan desde sus áreas de conocimiento, luz en aspectos que pueden favorecer el proceso educativo.

Cuando se habla de profesionales de la educación se entiende que son aquellos a los que les competen la función pedagógica y la toma de decisiones en este campo. Pero a su vez hay que observar los tres tipos de funciones a llevar a cabo por estos profesionales: por una parte, la labor docente, cuyo desarrollo se produce fundamentalmente en el aula en contacto directo con el alumnado; por otra parte, la tarea de apoyo al sistema educativo, realizando funciones vinculadas con la gestión y asesoramiento de los centros educativos y, por último, funciones de investigación en el ámbito pedagógico-didáctico. A su vez, cada una de estas funciones se diversifica en multitud de situaciones muy diferentes, ya que no es lo mismo impartir docencia en una etapa u otra del sistema escolar; u ocupar cargos directivos en un centro escolar reducido o en la Administración de la educación. Conocedores de estos tres ámbitos de posible actuación de los profesionales de la educación, cuyo denominador común es la función pedagógica, no obstante, se circunscribe este análisis a la función docente y, por ende, al profesorado que lleva a cabo su labor en el Sistema Educativo.

Comenzando pues el análisis del docente actual, lo primero que llama la atención es la proliferación de estudios que, a partir del año 2000, se realizan relacionados con la profesión docente en Europa (Eurydice, 2015) y aunque las razones que justifican dichas publicaciones son variadas, su denominador común es la manifestación de la complejidad de la tarea que desempeñan en la actualidad (Imberón, 2006; Hargreaves y Fullan, 2014).

Multitud de expectativas, desde distintos ámbitos, recaen sobre esta profesión, que mantiene entre abrumados y desorientados a sus miembros. Mientras que otras profesiones no terminan de hacerse hueco y no se sabe muy bien si responden a una necesidad social o al deseo de un grupo de nuevos profesionales, la docencia tiene un ámbito excesivamente amplio y difuso, por lo que ella misma reclama a menudo la ayuda de otros profesionales de la educación que colaboren en los logros que se pretenden alcanzar.

Ahondando en el rasgo promotor de cualquier profesión, que es el bien que ofrece a la sociedad, surgen a primera vista interpelaciones básicas: ¿qué brinda el docente como profesional? Y la escuela, ¿qué finalidad tiene? Estas dos cuestiones, que no son nuevas, están sufriendo un cambio de respuesta en este momento histórico. Al hilo del primer interrogante se recuerda el giro que el constructivismo ha provocado en el campo pedagógico, considerando que la función del docente deja de estar centrada en la tarea llevada a cabo por éste, -enseñanza-, para centrarse en el proceso seguido por el discente, -aprendizaje- auténtico protagonista del acto educativo. Así pues, la misión del profesional no es tanto la enseñanza, como el logro de las evidencias indicadoras del aprendizaje del alumnado, gracias a los procesos creados por éste. Fernández Enguita (2001: 59) ratifica esta opinión considerando, que ser especialista en crear procesos de aprendizaje desde la diversidad, tanto de contextos como de individuos, es la máxima expresión de tener conocimiento profesional:

*Pero si algo puede hacer de los docentes una profesión en sentido estricto, es lo que hemos denominado conocimiento profesional, esa capacidad diagnóstica de encontrar las formas de aprendizaje y de enseñanza adecuadas para diferentes problemas e individuos. ¿De dónde vienen los diferentes problemas? De la variación y diversidad de los objetivos de la educación. ¿Y los diferentes individuos? De la creciente diversidad social y del acceso de nuevos grupos a los distintos niveles y ramas escolares.*

En esta línea y bajo la influencia de los cambios drásticos que la nueva era del conocimiento está propulsando en la enseñanza, hay que plantear la importancia, no sólo del logro del aprendizaje del discente, sino del objetivo clave, que es enseñarle a aprender (UNESCO, 2013). Los cambios que en materia científica se están produciendo de una forma rápida, exigen que el docente centre su misión en lograr que el individuo sea capaz

de actualizar sus aprendizajes con autonomía. Así pues, lo realmente importante es *aprender a aprender*. Y esta es la misión del profesorado: “*La eclosión y aparición constante de nuevos conocimientos nos conduce a otorgar centralidad al metaprendizaje como paradigma docente*” (Tribó, 2008: 187).

Tras la clarificación hecha al primer interrogante, se centra la reflexión en la aportación que la educación formal ofrece al individuo, buscando así respuesta a la siguiente cuestión planteada en el comienzo: ¿Qué aprendizajes debe fomentar la escuela? ¿Con qué finalidad? Los profesionales de la educación formal escuchan las solicitudes que desde distintos ámbitos le reclaman y es así que, desde el macrocontexto socio-político-financiero se demanda al Sistema Educativo constantes adaptaciones a los cambios sociales y de mercado que van surgiendo (Esteve, 2006). Debido a las continuas transformaciones de la sociedad del conocimiento, de la globalización, de los flujos migratorios y del envejecimiento de la población europea, el mercado laboral se resiente de las desigualdades que se producen entre los individuos. Es, por ello, que, desde estas instancias, se reclama una educación de calidad que garantice una igualdad de oportunidades de acceso al mundo del trabajo.

El Informe elaborado por el *Consejo Económico y Social de España* del año 2016, indica que la situación en el ámbito educativo sigue siendo mejorable, dado el elevado índice de fracaso escolar, lo que ocasiona un destacado número de alumnos que repiten curso, fundamentalmente en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y que trae como consecuencia la tasa más elevada de abandono escolar de la Unión Europea<sup>4</sup>.

Así pues, la escuela ha llegado a todos los rincones, pero no ha conseguido el nivel de satisfacción deseado. Ante esta realidad en la que el docente parece ser el causante del fracaso, el profesor Esteve habla en su defensa, haciendo la reflexión del mérito de los profesores ante el logro de escolarizar a toda la población, considerando que el fracaso ha sido fruto del avance económico que, de la misma manera que ha facilitado una

---

<sup>4</sup> Sólo el 77,6% de los estudiantes termina la ESO con la obtención del Título de Graduado. El 31% de los alumnos de 15 años repite por primera o segunda vez algún curso de la ESO. Esta realidad provoca una tasa de abandono escolar del 19% encontrándose por encima del objetivo nacional de la Estrategia Europa 2020, fijado en el 15%.

escolarización de toda la población, ha provocado en ésta cambios de valores y modos de vida:

*...la supuesta crisis de nuestros sistemas educativos aparece como una crisis de crecimiento, producida precisamente al conseguir metas educativas antes nunca alcanzadas y, al mismo tiempo, como una crisis subjetiva, fruto del desconcierto individual de los mismos profesores que han hecho realidad esos logros (Esteve, 2006: 24).*

No obstante, conscientes de las dificultades de la enseñanza formal hoy para aportar los aprendizajes que preparan para la vida contemporánea, surge desde la Administración, animada por sus vínculos europeos, nuevos cambios en el sistema educativo, con el fin de paliar los desajustes entre éste y el sistema productivo.

Y es así como las nuevas reformas educativas siguen el discurso de las competencias nacidas en el mundo empresarial y en la formación profesional. Este concepto, que aparece tanto en la educación superior como en las enseñanzas básicas y permanentes, tiene finalidades diferentes, que confluyen en la idea de proponer aprendizajes más útiles, con posibilidad de transferencia fuera del contexto escolar (Bolívar, 2008).

Esta nueva perspectiva educativa revoluciona la figura del docente y lo que se espera de él. Su objetivo ya no es sólo lograr el aprendizaje de contenidos, sino conseguir que el discente sea competente. La educación se evidencia con los logros del estudiante para transferir lo aprendido a situaciones reales. De este modo, el rol del docente deja de ser el de transmisor del conocimiento para ser facilitador y mediador en el proceso de aprendizaje, así como diseñador de situaciones que lo favorezcan. Esta idea, en base positiva, sigue siendo de dudosas prestaciones dado que el propio curriculum oficial impuesto no facilita el desarrollo de todas las capacidades, haciendo prevalecer unas sobre otras una vez más. Siguiendo estos cánones la escuela no prepara para la vida ni desarrolla las capacidades que ayudan a orientarse en el mundo laboral (Perrenoud, 2012; Robinson, 2015).

Quizá en todo este recorrido y propuestas de la Administración Educativa se ha cometido el error de no contar con los profesionales, escuchar sus opiniones y su experiencia. Todos reconocen que el papel del profesor y los cambios que sobre él se realicen deben estar presididos por su presencia y decisión, entre otras razones porque si no será una falacia

el cambio. Como sugiere Esteve (2006), cualquier intento de reforma que no tenga presente tanto el contexto financiero y administrativo como el del profesional, está abocado al fracaso.

Aunque no se puede dudar de los cambios que este nuevo paradigma genera en la figura del docente, puede todo quedar en un mero intento si no se subsanan ciertas cuestiones. Persuadir a los profesores de que este cambio es más radical y profundo para su profesión resulta difícil, puesto que son profesionales abrumados por la sucesión tan rápida y continua de leyes educativas, que no han permitido el asentamiento de las leyes propuestas con anterioridad. Por otra parte, aunque se reconoce las mejoras económicas que los últimos años se producen en educación, se continúa estando por debajo de otros países vecinos<sup>5</sup>, lo que crea en el ánimo del docente la sospecha de que en el fondo no debe tener demasiada importancia el tema de su labor social (Camps, 2008).

Unido esto a la incoherencia de querer mantener la organización escolar exactamente igual, cuando se observa la ineficacia de su estructura para llevar a cabo los nuevos planteamientos educativos, provoca que la cuestión del cambio de prestación social por parte del docente parezca inviable. Como dato, baste recordar que hace ya años que se viene planteando la necesidad de la diversificación de las trayectorias educativas como solución a los fracasos escolares (Delors, 1996), pero seguimos con una gran rigidez por parte de la Administración, que aboga por un modelo educativo que agrupa a los estudiantes de las etapas obligatorias en función de caracteres económicos, ideológicos y de resultados académicos. Esta estructura dificulta conseguir los objetivos propios de la educación (Martínez Martín, 1998).

Paralelamente a estos reclamos provenientes de las esferas financieras y administrativas, surge, desde el contexto social y ciudadano, otras demandas a los docentes. Además de confiar en que los estudios abran puertas en el mercado laboral en los niveles más

---

<sup>5</sup> “En porcentaje del PIB, según los últimos datos comparados disponibles, el gasto público y privado en instituciones educativas en España en 2013 (4,3 por 100 del PIB) se sitúa algo por debajo del promedio de los veintidós países europeos cuyos datos considera la OCDE en sus informes (en adelante UE-22) (4,9 por 100). Por niveles educativos, el gasto en educación primaria y secundaria representa un 3 por 100 del PIB, y en educación terciaria, un 1,3 por 100, mientras que la media de los países de la UE-22 se situaba en 3,4 por 100 y 1,4 por 100, respectivamente” (Consejo Económico y Social de España, 2016: 513).

elevados posibles a los estudiantes, hay un convencimiento de que la educación se va a comprometer con la formación del individuo, en base a los valores democráticos.

Así pues, como queda expresado en los cuatro pilares de la educación que dejaron como legado los miembros de la Comisión de la UNESCO en su Informe sobre la educación para el siglo XXI, se espera que el docente logre que el discente “*aprenda a conocer*”, “*aprenda a hacer*”, “*aprenda a vivir con los demás*” y “*aprenda a ser*” (Delors, 1996: 95-109). Existe la confianza en que el docente ofrezca su servicio en la formación integral del individuo. Pero, aunque se reconoce que, en esta formación integral pretendida, hay otros círculos (familia, ámbitos de la educación no formal, sociedad civil, medios de comunicación...) que comparten o deben compartir dicho compromiso, hay una fuerte tendencia a hacer recaer sobre los profesores la tarea de mejorar todos aquellos aspectos de la educación del individuo que otros ámbitos no se comprometen o incluso entorpecen. Conforta en este aspecto escuchar, tanto en el Preámbulo de la *LOE*, como en el de la *LOMCE*, el recuerdo de que el logro de la educación es un compromiso compartido por toda la Comunidad Educativa, aclaración que alivia a los profesores, que a menudo se sienten solos ante su labor formativa.

Así, en el esfuerzo compartido por lograr la formación integral del individuo, la familia juega un papel estelar, siendo la primera responsable de la educación de sus hijos. Es, por ello, que el Sistema Educativo debe contar con la familia, como múltiples experiencias compartidas de éxito corroboran. No obstante, existe hoy en día, un repunte de resistencia educativa por parte de las familias, que a menudo parecen no solo no colaborar, sino incluso no desear que el docente desarrolle su compromiso profesional. Hay una valoración de la educación excesivamente pragmática que lleva a reclamar del docente que se preocupe principalmente en lograr en el discente, el desarrollo de la capacidad cognitiva -aprendizaje éste más valorado socialmente-, infravalorando el desarrollo de otras capacidades constituyentes del ser humano como pueden ser las afectivas, sensoriales, sociales y volitivas (Martínez Martín, 1998).

O quizá, simplemente, en el trasfondo, la familia intuya que resulta un tanto utópico que la educación pueda responder a la vez al reclamo del mercado y a los valores que la sociedad ve como buenos, sospechando que: “*una persona que respete los valores va a ser víctima de la sociedad*” (Santos Guerra, 2010: 25). Parece que los valores que se



pretende que la escuela promulgue, no son de verdad los que cotidianamente están en circulación. A esta situación se suma el flaco favor que los medios de comunicación aportan a la educación, poniendo a menudo su técnica al servicio de la propagación de contravalores.

Así pues, el propósito de la escuela no debe consistir tanto en educar en valores, como proporcionar al alumnado las claves que le ayuden a interpretar lo que sucede en la sociedad. Esto facilita el desarrollo del pensamiento crítico, impulsor de la toma de compromisos efectivos (Santos Guerra, 2010). En esta misma línea de opinión, otros expertos consideran que el bien general del profesional docente debe ser ofrecer un servicio a la sociedad consistente en “*la transmisión de la cultura y la formación de personas críticas*” (García López y otros, 2010: 17).

Desde este prisma se concluye, que la labor del docente consiste en desarrollar en los alumnos las competencias propias de la sociedad del conocimiento, desde un pensamiento crítico, facilitando así su inserción laboral y social en el contexto cultural en el que vivan e incentivando en ellos ser ciudadanos comprometidos. Así pues, la docencia es una profesión, que tiene entre sus misiones la formación de personas competentes y éticas.

Llegados a este punto surge un nuevo interrogante: ¿dónde y cómo se forma a los futuros docentes de las distintas etapas en las que se imparte docencia? A diferencia de otras profesiones, el recorrido formativo establecido varía según las etapas educativas en la que se ejerza la profesión. El acceso a la docencia en la etapa de Secundaria se lleva a cabo a través de un modelo consecutivo, donde el primer requisito es la posesión de una titulación de grado en cualquier rama del saber, seguido de la realización del *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria*, a través del cual se ofrece al profesional conocimientos pedagógicos, así como encuentro con la realidad profesional a través de prácticas escolares.

A diferencia de los estudios requeridos al profesorado de Secundaria, los futuros docentes de las etapas de Educación Infantil y Primaria reciben formación desde un estilo simultáneo, logrando cotas más elevadas en formación pedagógica. La implementación del nuevo plan de estudios, elevándolo a la categoría de Grado, ha repercutido en una mejora, tanto en su preparación profesional como en su status social.

Tanto en un caso como en otro, el proceso exigido para convertirse en profesional de la educación conlleva un nivel plausible en cuanto a su preparación, visto como mejora por la sociedad. Es cierto que “*el reconocimiento social de una profesión depende sin duda del nivel de cualificación exigida a quienes la practican*” (Esteve, 2006:19).

En cuanto a la importancia que en este momento adquiere la formación práctica en todas las profesiones, también en la docencia, obliga a replantearse su nivel de eficacia. El modelo teórico-práctico, legado de la formación profesional (Delors, 1996), debe ser imitado también en su calidad, estableciendo mecanismos de coordinación que garanticen la complementariedad entre la teoría pedagógico-didáctica aprendida y la aplicación práctica en el aula. Todavía queda mucho trecho por caminar en esta dirección. Se sigue luchando por vincular la formación inicial universitaria del profesorado con la realidad de las escuelas y estas dos con la investigación académica (Hargreaves y Fullan, 2014).

Aceptando que ambos modelos formativos pueden y deben mejorar, no obstante, se observa diferencias notables entre el número de estudiantes que acceden a dichos estudios con la finalidad de ejercer la profesión docente y la demanda existente en el mercado laboral. Vistas las ventajas que revierte el exceso de oferta, es conveniente analizar modos de selección en las condiciones de ingreso a la formación inicial de los nuevos estudiantes, más allá de la nota de corte conseguida en los estudios previos en el mejor de los casos (Imbernón, 2006; González Bertolín y Sanz, 2016), o simplemente los estudios requeridos con calificaciones mínimas en otras situaciones. Resulta conveniente observar las tendencias europeas respecto al modelo simultáneo implantado, así como a la restricción en el acceso a la formación inicial (Barberá, 2010). Sin lugar a duda el objetivo conlleva el interés por atraer a los mejores estudiantes, que a su vez se muestren interesados por ejercer la docencia (OCDE, 2002; Vaillant, 2006; Marcelo, 2009).

Al margen de la formación inicial exigida en este momento, cualquier profesión que pretenda ser valorada como tal, no pone en duda que se requiere una formación continuada que facilite la actualización y mejora profesional. Exactamente igual ocurre en la profesión docente. Resulta imprescindible una actualización constante, que ya la *LOGSE* la formula como derecho y deber del docente, la *LOE* mantiene con las mismas

palabras y la *LOMCE* no enmienda<sup>6</sup>. Se constata que está en el ánimo de muchos docentes el convencimiento de la necesidad de su formación continua, aunque se deben pulir ciertas prácticas que no favorecen la validez de dicha actualización. Hechos como, considerar la formación un simple requisito exigido por la Administración o como sistema de promoción personal, invalidan los esfuerzos al menos para la finalidad que se pretende. Al igual que ciertas formaciones exigidas por la empresa y de obligada aceptación del docente asalariado, aunque dicha preparación no responda a necesidades reales, ni personales ni del equipo de profesionales.

Por último, siguiendo el análisis de los rasgos propios de una profesión, se recuerda que esta lo es, si es el medio de vida del profesional, en nuestro caso del docente. Todas estas exigencias que acarrea hoy la profesión docente deben ir acompañadas de unas mejoras sociales y económicas que hagan atractiva la profesión. A menudo se ha abusado de las motivaciones intrínsecas de estos profesionales, reduciendo los premios a sus esfuerzos, a galardones:

*Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren (Delors, 1996: 162).*

## **1.5. Identidad profesional docente**

A este segundo bloque de rasgos constitutivos de las profesiones, hilo conductor del análisis de la tarea docente, se vincula con la expresión *identidad profesional*, por lo que concierne al término como unificador del conjunto de características.

---

<sup>6</sup> *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. (B.O.E. de 4 de octubre de 1990), dice en su Art. 56.2: “la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros”.

El Art. 102.1 de la *Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación*. (B.O.E. de 4 de mayo de 2006) coincidente con la misma formulación.

En esta expresión se valora, en primer lugar, lo que de individual y singular tiene el término, que en el caso del docente se forja en función de la construcción que el propio sujeto haga de sí mismo desde el punto de vista profesional. Es decir, cómo el docente viva su trabajo. A su vez esta identidad queda unida a una identidad colectiva, a través de la cual el conjunto profesional tiene una percepción de su tarea social. La identidad profesional individual se construye a través de un largo proceso de socialización, donde el conjunto de docentes que le rodean juega un papel crucial. En cualquier tarea, esa identidad individual que da lugar a la manera de vivir la profesión se sustenta sobre una formación inicial, seguida del propio ejercicio profesional. En el caso de la profesión docente, a esta suma se añade toda una larga etapa vivida como estudiante, a través de la cual se forja una percepción del docente. Observar que esta larga etapa no se construye sólo desde la reflexión, sino más bien desde la influencia en aspectos emocionales importantes, que intervienen en la cristalización de la identidad profesional (Marcelo y Vaillant, 2009).

Aunque es cierto que la inclusión en un colectivo profesional obliga a asumir su historia y tradición, en el momento actual la educación ha hecho desaparecer rasgos de identidad que deben reconstruirse de nuevo (Tedesco, 1995). Hay que “*promover una nueva representación social de los docentes acorde con los nuevos roles de la institución escolar y la profesión docente*” (Kepowicz, 2006: 399). Y esto sólo se logra si el colectivo camina por delante del individuo, de manera que al acoger al neófito éste percibe en ellos la nueva representación social que ésta debe tener en función de la realidad actual. La puesta en marcha del *mentorazgo* en sus distintos estilos, durante los primeros años de actividad profesional, es una interesante propuesta para desarrollar la identidad colectiva (Marcelo y Vaillant, 2009; Pérez Gómez, 2010b; Barba y González Calvo, 2013)

Conscientes de que la identidad profesional se constituye también en función de la percepción que la sociedad tenga del colectivo, surge el interés de elaborar códigos éticos o deontológicos indicadores de su compromiso social. Dichos códigos se elaboran tras la

constitución del Colegio Profesional propio del colectivo como manifestación del control que éstos van a ejercer sobre los profesionales<sup>7</sup>.

En el colectivo docente, dada la diversidad de proveniencias respecto a los estudios realizados por sus miembros, unido al carácter no liberal del ejercicio de la profesión, no ha cristalizado la creación de un Colegio propio, del mismo modo que otros tipos de asociacionismo han tenido un bajo nivel de acogida. No se puede negar la función que los sindicatos han desempeñado a favor de la docencia. Su esfuerzo los ha llevado a negociar con éxito mejoras laborales y han sido instrumento de información y formación de los profesionales de la educación (Sarramona y otros, 1998).

El *Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, que aglutina en este momento a todas aquellas titulaciones universitarias que no han creado su propio Colegio, dado el número elevado de miembros que comparten la profesión docente, ha mostrado siempre sensibilidad con el colectivo. Es, por ello, que crea una rama dentro del conjunto, a la que denomina “*Colegio Profesional de la Educación*”, elaborando un *Código Deontológico de los Profesionales de la Educación* (1996). El 6 de noviembre de 2010, el pleno del Consejo General de dicho Colegio aprueba el *Código Deontológico de la Profesión Docente*, con el ánimo de acoger a todo el colectivo (Jover, 2013), incluido a los maestros que hasta ahora no han gozado de la posibilidad de pertenecer a ningún Colegio.

No obstante, hay que aceptar que la realidad de la docencia respecto a este asunto ha sido un tanto decepcionante. Los intentos de aunar criterios a través de un código no han conseguido de momento sus objetivos y se han convertido en puro formulismo. Así pues, ni hay historia, ni parece haber demasiado interés ni conocimiento sobre este asunto (Altarejos, 1998; Jover, 2013).

Aunque no se duda de que el colectivo docente posee un código no escrito, que se transmite a través del largo proceso de formación de la identidad individual profesional, es un asunto pendiente, dadas dos características de envergadura que pesan sobre él: en

---

<sup>7</sup> De esta forma dan cumplimiento a la *Ley 2/1974, de 13 de febrero sobre Colegios Profesionales* en su art.5 i: “ordenar en el ámbito de su competencia la actividad profesional de los colegiados, velando por la ética y dignidad profesional y por el respeto debido a los derechos de los particulares, y ejercer la facultad disciplinaria en el orden profesional y colegial”.

primer lugar, la dimensión moral de la profesión, no ya sólo porque actúa sobre personas, sino porque lo hace sobre la propia dimensión moral del discente (Sarramona y otros, 1998), y, en segundo lugar, porque es la única profesión que beneficia a la totalidad de la población (Marchesi, 2007) durante un largo período de tiempo.

Al margen de este asunto, el logro de la profesionalización del docente actualmente está íntimamente vinculado a la mejora de la calidad educativa. Esta evidencia es el detonante social exigido, que a su vez revierte en autonomía profesional y respeto social (Hargreaves y Fullan, 2014). No obstante, el profesorado hoy siente que su status social es bajo<sup>8</sup>, y aunque hay un reconocimiento y valoración de la importancia de la institución escolar y la educación, la identidad del docente está desdibujada, el rol del profesional ya no es tan nítido como antaño y esto origina un deterioro de su imagen (Marcelo y Vaillant, 2009). Ni del docente se espera lo mismo, ni la sociedad receptora de la educación responde a los mismos patrones.

En medio de esta situación espinosa, aparecen dos estilos de respuesta entre el profesorado: los que perciben que su trabajo se puede mejorar y afrontan como reto las mejoras educativas y la búsqueda de su identidad profesional, tanto individual como colectiva; y los docentes que pretenden simplemente que se les suponga que lo hacen bien sin dar explicación a nadie de su cometido. Mientras unos están construyendo profesionalidad, los otros se aferran a un profesionalismo (Fernández Enguita, 2006) que mina más la imagen social del colectivo, ya debilitada.

Intentando reforzar la postura de los docentes que luchan por mejorar la calidad educativa y su compromiso profesional, resulta interesante la propuesta de Marcelo y Vaillant (2009: 40) de *re-profesionalizar* la labor docente, ampliando las funciones tradicionales de estos profesionales: *“Innovaciones tales como la enseñanza en equipo, la planificación colaborativa, el coaching entre compañeros, el mentorazgo, o la investigación-acción colaborativa, son iniciativas que pueden favorecer la creación de un ambiente escolar que propicie el aprendizaje”*.

---

<sup>8</sup> Aunque esta autopercepción no coincide con los estudios de la Fundación Europa Sociedad y Educación, sobre la visión social de los docentes (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2012).

En esta dirección Hargreaves y Fullan (2014) invitan a invertir en lo que llaman *capital profesional* en el ámbito educativo. Lo consideran la mayor inversión a largo plazo en capital humano generador de productividad económica y cohesión social. Para desarrollar dicho capital aconsejan potenciar tres ámbitos en el docente: el personal, como formación individual del profesional; el social, desarrollando las relaciones interpersonales basadas en la confianza y fiabilidad entre los agentes educadores y, por último, el capital decisorio como capacidad para emitir juicios acertados. Este último rango se adquiere tras años de experiencia, de ahí la conveniencia de invertir en profesionales que queden arraigados en la docencia.

Siguiendo estas directrices, la identidad tanto individual como colectiva, se ve enriquecida, dejando de ser una actividad individual para dar paso a una profesión colaborativa llevada a cabo a través de redes docentes (UNESCO, 2015). Sin lugar a duda todos los avances en esta dirección desarrollan la profesionalidad.

## **1.6. El docente de Educación Secundaria**

Dado que esta investigación se centra en el profesorado de la etapa de Educación Secundaria, se ahonda en la realidad que se vive en ella hoy, como resultado de su historia reciente. Se está ante la etapa más joven del Sistema Educativo, y aunque lleva existiendo algo más de 25 años tal como hoy se le conoce, sigue todavía bajo el influjo de las connotaciones que surgieron al comienzo de su creación.

Para entender los problemas de identidad de los profesionales de esta etapa, hay que remontarse a la *Ley General de Educación y Financiamiento del Sistema Educativo* (LGE, 1970). En ella se estableció la Enseñanza General Básica (EGB), etapa obligatoria y gratuita que abarcaba hasta los 14 años, seguida del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), posobligatorio, de tres años de duración, al que tenían acceso los estudiantes evaluados positivamente en la etapa obligatoria. El resto de los educandos recibían un certificado de escolaridad con el que podían acceder a la Formación Profesional de primer grado.

Existe un alto consenso acerca de las mejoras que supuso para el Sistema Educativo español esta ley, fundamentalmente por su aportación al establecimiento de la Enseñanza General Básica con novedosas características pedagógicas. Respecto a la figura del docente, esta ley también entrañó un cambio notable, dado que desgajó las enseñanzas medias de las universitarias, que siempre habían caminado unidas, considerándose antaño como un primer nivel universitario. La aparición de la figura del profesor de Secundaria exigía la definición de su perfil y funciones, lo que generó el compromiso con la formación del profesorado de Secundaria, cuestión que dio lugar a la creación de los *Institutos de Ciencias de la Educación* (ICE), que entre sus misiones abarcaba la formación del profesorado de Bachillerato. De este modo nació el *Certificado de Aptitud Pedagógica* (CAP), título exigido para poder impartir enseñanza en el Bachiller.

No obstante, la función del docente de Secundaria se mantenía bastante acorde con las prestaciones que este colectivo había tenido en legislaturas anteriores. La finalidad de la etapa seguía siendo propedéutica, es decir, preparatoria para la enseñanza universitaria, o en algunos casos profesionalizante para el desempeño de ciertos trabajos. Gozaba de un carácter selectivo del alumnado que accedía y la preparación del docente era fundamentalmente propia de la disciplina universitaria de la que provenía. Así, la función del docente era la transmisión de un saber culto de la especialidad originaria (González Bertolín y otros, 2011). Estas características de la etapa promovieron durante muchos años un perfil profesional del docente de Bachillerato acorde con dicha realidad (Marchesi, 2000).

Veinte años después de la *LGE* se produce un nuevo cambio legislativo de hondo calado: la *LOGSE*. La puesta en marcha de esta Ley requirió la prolongación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, lo que desencadenó una nueva estructura en la etapa de Secundaria.

Los motivos que dieron lugar a esta ampliación de la etapa fueron diversos. Por una parte, cuestiones laborales exigían cada vez más una preparación:

*Bajo la presión del mercado de trabajo, la duración de la escolaridad tiende a alargarse. Si se examina el aumento de los índices de escolarización en todo el mundo, la enseñanza secundaria es, de todos los sectores de la enseñanza escolar, la que tiene una expansión más rápida* (Delors, 1996: 142).



Otras razones provenientes de la psicología del desarrollo corroboraron que los razonamientos lógicos no comienzan a arraigar hasta la edad de catorce, quince años (Santrock, 2006). En esta línea las investigaciones de Piaget (1972) dieron pie a afirmar que hablar del derecho a la educación conllevaba la participación social, como elemento indispensable para el desarrollo de las capacidades lógicas. Es, por ello, que ampliando la etapa de la educación obligatoria, se cumplía con la proposición del artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948)<sup>9</sup>. Así pues:

*...todo ser humano tiene derecho a estar en un contexto escolar en el que se pueda elaborar, hasta su plenitud, en interacción con compañeros y profesores, esos instrumentos indispensables de adaptación que son las capacidades intelectuales para las operaciones de la lógica* (González Bertolín y otros, 2011: 18).

A estos argumentos cabe añadir la realidad del contexto del alumnado, que aun siendo sabedores de que las familias son las primeras responsables de la educación moral de sus hijos, por diversos motivos existe una dejación generalizada de dichas funciones. Así surgió una nueva razón que justificaba prolongar la escolarización hasta la edad mencionada, como medida de justicia social (Cortina, 2009), ya que la escuela, en su contribución al desarrollo de la personalidad, debe implicarse tanto en las capacidades intelectuales como en las afectivas, sociales y morales (González Bertolín y otros, 2011).

Aunque nadie pone en duda las poderosas razones que provocaron el nuevo marco que ofreció la *LOGSE*, a nivel organizativo supuso un cambio drástico en la estructura de la Secundaria, así como en sus funciones. En dicha Ley se anunció que la Educación Secundaria comprendería una etapa obligatoria compuesta por 4 cursos con sentido de complemento de la Educación Primaria, un Bachillerato, constituido por dos cursos y una

---

<sup>9</sup> *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948). Art. 26:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Formación Profesional de grado medio<sup>10</sup>. Esta nueva estructura exigió desgajar, en la antigua Enseñanza General Básica, los cursos de 7º y 8º, convirtiendo a éstos en los cursos 1º y 2º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Es así como se incorpora a los Institutos de Enseñanza Secundaria el alumnado de este ciclo, desligándolos de la etapa de Primaria. Este cambio no solo afectó a la ubicación de estos educandos, que pasaron de una estructura escolar a la organización propia de un Instituto, sino que su profesorado dejó de ser diplomados en Magisterio para ser licenciados en las distintas áreas del saber<sup>11</sup>. Así pues, como consecuencia de esta nueva distribución, se duplican los cursos que quedan bajo la tutela de los docentes de Secundaria.

Esta estructura conllevó cambios, tanto en el contexto organizativo como de recursos humanos. En cuanto a elementos estructurales requirió de espacios flexibles con tamaños adecuados, construcciones habitables y recursos materiales que facilitasen esta nueva organización originaria del aumento de estudiantes de una misma promoción. Respecto a los elementos humanos, la nueva estructura obligó a ampliar el número de profesionales de la educación, resultando conveniente que dicha plantilla gozara de una cierta estabilidad, animada a su vez por una dirección participativa (Santos Guerra, 2010).

Quedó patente que el cambio de perfil profesional del docente de Secundaria, impulsado por la *LGE* era, en el momento de la implantación de la *LOGSE*, cuando urgía de manera inminente. Esta realidad sigue vigente hoy y aunque el paso de estos años ha tranquilizado los ánimos y se han ido buscando soluciones ante el Sistema Educativo imperante, se puede considerar que la realidad vivida en el pasado persiste. El perfil vigente que se requiere del profesorado debe estar al servicio de las funciones y alumnado de la etapa. El desglose de la Secundaria en el Sistema Educativo, en un intervalo obligatorio y otro no obligatorio, conlleva el cumplimiento de funciones dispares en el mismo profesorado, según donde se encuentre impartiendo docencia. Mientras en la ESO, con cariz comprensivo, el profesional debe educar a ciudadanos para la vida, en el Bachiller, con carácter propedéutico, debe formar a los futuros universitarios (González Gallego, 2010).

---

<sup>10</sup> LOGSE, título I, cap.3, art.17

<sup>11</sup> Cabe especificar que los diplomados en Magisterio que en el momento del cambio estaban ejerciendo la docencia en los cursos de 7º y 8º de EGB se les permitió ejercer la docencia en el nuevo 1º y 2º de la ESO hasta su jubilación, cediendo el puesto a continuación a licenciados o graduados en áreas específicas del saber.

Difícil situación para aquellos docentes que compaginan los dos mundos, la mayoría aprendiendo la profesión desde el juego ensayo-error (Gauthier, 2006; Esteve, 2009a).

En cuanto al perfil del alumnado, se perciben diferencias significativas. Hay dificultades inherentes en el primer tramo de la etapa, entre las que se encuentra, el tinte de obligatoriedad con el que sigue siendo vivido por un sector del alumnado, que lo perciben como situación contraria a libertad más que como derecho, el desinterés por el aprendizaje por parte de un sector de estudiantes, así como las desigualdades, tanto de capacidades como de culturas<sup>12</sup>. Se añade a estas cuestiones, la etapa psicológica en la que se encuentra el alumnado -preadolescencia y adolescencia- que a menudo añade dificultad a la tarea educativa (Moreno Aparisi, 2006; García López y otros, 2010).

A estas realidades a las que se enfrenta el docente de Secundaria, hay que añadir los cambios legislativos que se han ido produciendo a lo largo de estos años. En el año 2006 hace su aparición la *LOE*, que introduce en su definición de currículo el elemento *competencias básicas*<sup>13</sup>, haciendo con ello más hincapié en la necesidad de que los saberes que proporciona la escuela deben tener la característica de poder ser movilizados y utilizados en nuevas ocasiones, ayudando a comprender el mundo y saber actuar (Perrenoud, 2012). En medio del esfuerzo que el profesorado en su conjunto estaba haciendo por introducir este cambio educativo y cuyos logros estaban todavía por madurar, surge la nueva *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)* en 2013, aportando permutas en la nomenclatura de las competencias, así como nuevos modelos de evaluación, sin duda con afán de mejorar, pero que su rápida sucesión temporal y el vínculo político, aparente promotor de los cambios, deteriora el interés y fomenta el desánimo de los docentes.

Al hilo de estos hechos viene al recuerdo la metáfora que el profesor Esteve utilizó ya en el año 87 en su libro *El malestar docente*, para describir la situación del profesorado de Secundaria. Lo comparó con un actor que lleva años representando a Hamlet para un

---

<sup>12</sup> “El porcentaje de repetidores va desde el 53 por 100 entre los estudiantes más desfavorecidos y menos del 9 por 100 entre los más favorecidos” (Consejo Económico y Social de España, 2016: 507).

<sup>13</sup> La *LOE* define currículo como el “conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (Art. 3).

público selecto y de repente le cambian el decorado sin percibirlo éste, produciendo la carcajada de los espectadores, dado el contraste que se produce entre la representación y el fondo o contexto. Y aunque esta alegoría fue descrita hace tiempo, todavía sigue vigente y sigue siendo mencionada por distintos estudiosos del tema educativo en la actualidad. Parece que los esfuerzos por adaptarse al nuevo escenario resultan desilusorios para el profesorado, dada la facilidad con que de nuevo le cambian el escenario al *actor* sin contar con él y sin previo aviso.

### **1.7. La formación inicial del profesorado de Secundaria: estado de la cuestión**

Aunque con anterioridad existieron diversos modelos de cualificación para ejercer la docencia en la Educación Secundaria en España, guiados en cada momento por las necesidades sociales, culturales y políticas (Martínez Bonafé, 2004), fue en el año 1970 cuando se puso en marcha el *CAP* regulado por la *LGE* (ya mencionado en este estudio), que aportó una cierta formación didáctica y psicopedagógica a los futuros profesionales de dicha etapa. Posteriormente surgieron otros modelos de formación inicial, vinculados a nuevas leyes educativas que no se llegaron a implantar<sup>14</sup>. La insuficiencia, no obstante, en cuanto a la preparación que brindaban (Esteve, 1997; Moreno Aparisi, 2006; Imbernón, 2007), unido a las múltiples aportaciones que la investigación y la innovación educativa fueron ofreciendo a lo largo de este periodo, invitaba a un cambio en la formación inicial de dichos profesionales.

Argumentos tales, como el convencimiento, por una parte, de que una educación de calidad repercute en la sociedad y conlleva mejoras tanto económicas como de bienestar social e individual de los ciudadanos (Hargreaves, 2003) y, por otra, la conclusión que formula la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005)*,

---

<sup>14</sup> La *LOGSE* en 1990 incluyó el Certificado de Cualificación Pedagógica (*CCP*) como modelo de formación inicial para el profesorado de secundaria. Desencuentros entre ministerio central y autonomías retrasaron su puesta en marcha al año 1995 por lo que fue promulgada inútilmente. El cambio político que se produjo seguidamente anuló la propuesta anterior y provocó un cambio de leyes, haciendo su aparición en 2002 la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)* que aportó otro modelo formativo: Título de Especialización Didáctica (*TED*). De nuevo cambios políticos provocaron que no entrara en vigor dicha ley (Barberá, 2010).

señalando que los profesores son la variable que mayor influencia tienen sobre la calidad educativa y los resultados académicos de los estudiantes<sup>15</sup>, interpellaron al modelo de formación, tanto de los maestros de Educación Infantil y Primaria como de los profesores de Educación Secundaria y Universidad.

El interés por la formación de los docentes ha sido un tema recurrente como ya afirmaba el profesor Rodríguez Diéguez (1998) y son muchos los estudiosos actualmente que inciden en la importancia de su formación inicial como aspecto que repercute en la calidad de los aprendizajes del alumnado y en el propio sistema educativo (Esteve, 1997; Vaillant, 2005; Marcelo, 2007; Imbernón, 2007; Medina, 2010; Rosales, 2012; Hargreaves, 2009). Estos planteamientos, unido a los requerimientos del *EEES*, dieron sus frutos y se materializaron en la propuesta de la *LOE* sobre la formación del profesorado de Educación Secundaria<sup>16</sup>.

En el curso 2009/10, siguiendo la normativa de la *ORDEN ECI/3858/2007, 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 las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*, se pone en marcha dichos estudios, con la esperanza de que el nuevo perfil de profesorado de Secundaria que se requería, podría lograrse gracias a este nuevo modelo de preparación realizado desde la Universidad, consiguiendo de este modo una formación psicopedagógica, un replanteamiento de la finalidad de dicho periodo, un conocimiento de las competencias propias del profesional docente de Secundaria y un encuentro con la realidad profesional a través de las prácticas en dicha etapa educativa.

En ese mismo curso en el que se pone en marcha a la par el *Máster de Secundaria* y el *Grado de Infantil y Primaria*, la *Fundación del Hogar del Empleado* (2010) presenta los resultados de una encuesta en la que participan 1059 docentes de Educación Primaria y

---

<sup>15</sup> Años después el Informe Mckinsey confirma esta misma opinión (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

<sup>16</sup> La *LOE*, en sus artículos 94, 95 y 97, conforma las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas como profesiones reguladas, cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título oficial de Máster, obtenido, en este caso, de acuerdo con lo previsto en el artículo 15.4 del referido Real Decreto 1393/2007, conforme a las condiciones establecidas en el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, publicado en el «Boletín Oficial del Estado» de 21 de diciembre de 2007 (*ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre*).

Secundaria, tanto de centros públicos como privados. El objetivo del cuestionario es conocer la opinión del profesorado en activo acerca de la calidad de la formación pedagógica y didáctica recibida, tanto inicial como permanente, de las nuevas propuestas de formación que se implantan a partir de ese curso, de sus condiciones laborales y de las vías para desarrollarse profesionalmente. Los resultados obtenidos señalan diferencias entre la valoración dada a la formación inicial recibida por parte de los maestros de Primaria y los profesores de Secundaria. Estos últimos la valoran negativamente (todos ellos son provenientes del *CAP*) y de manera mayoritaria consideran necesario un Máster que aporte, sobretodo, una formación didáctica específica de cada disciplina. Sin embargo, la formación permanente en centros es mejor valorada por la mayoría. No obstante, consideran necesaria la evaluación de los docentes, aunque no pretenden que los resultados repercutan en el salario, así como la vocación para ejercer con calidad la profesión.

Así, tras la puesta en marcha del *Máster*, desde distintas universidades españolas surgen grupos de investigación que analizan aspectos vinculados a la nueva formación inicial del profesorado de Secundaria. A través de sus estudios pretenden profundizar en la realidad del contexto educativo y de los propios discentes, o bien detectar posibles problemas y necesidades existentes, siempre con el fin de contribuir a la mejora de la formación de los docentes (Hernández Amorós y Carrasco, 2012; Serrano y Pontes, 2017).

Las primeras investigaciones se centran en el alumnado del nuevo *Máster* profesionalizante con la intención, en un primer momento, de analizar la opinión que a estos les merece los estudios efectuados. Hay que tener en cuenta que el nuevo marco educativo creado en el año 2007, donde se establecieron los *Principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones del profesorado* y que quedaron enmarcados en el *Programa de Educación y Formación para el 2010*, dio lugar en España a la *Orden ECI/3858/2007* donde se promulgan las competencias a desarrollar en el *MFPS*. Desde este marco se lleva a cabo un estudio en la *Universidad de Granada* (Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Tomé, 2011) que tiene por objetivo analizar los logros vinculados a las competencias, según opinión del alumnado al finalizar sus estudios. A través de una encuesta y con una muestra aleatoria constituida por 334 estudiantes, se concluye que todas las competencias, tanto generales como específicas, adscritas a las materias y módulos, el alumnado considera que contribuyen de forma significativa a la

formación del futuro profesional. Sin embargo, la mayoría de los encuestados se muestran críticos con respecto a la contribución del *Máster* a la adquisición de bastantes de las competencias propuestas.

Otro estudio de opinión realizado desde la *Universidad de Alicante* (Hernández Amorós y Carrasco, 2012) centra su objetivo en conocer qué piensa el alumnado del referido *Máster* sobre la formación didáctica impartida. En la investigación participan 227 estudiantes, que manifiestan no estar demasiado satisfechos con el tiempo establecido para su formación didáctica. Su descontento apunta, no tanto a la insuficiente carga lectiva del *Máster*, sino a la distribución de los módulos formativos y a la organización de los aspectos docentes. Como indican los propios autores de la investigación, la calidad de los planes de estudio depende, por una parte, de la coherencia del diseño y su buena coordinación, pero también del entusiasmo con el que se lleve a cabo por parte de los responsables. No obstante, se considera, que diseñar un plan de formación que concilie los saberes científicos, didácticos y profesionales resulta complejo (Hernández Abenza y Hernández Torres, 2011). En cuanto a los aspectos positivos que emergen de la investigación, cabe destacar la visión de la educación que han adquirido los estudiantes del *MFPS*. Aprecian que es un proceso holístico, que combina aspectos académicos y de desarrollo personal, social y cívico.

Algunas de estas apreciaciones, probablemente fueran la realidad vivida también en otras universidades españolas. Tras dos años de implantación del *MFPS* (2012), la *ANECA* presenta un Informe haciendo balance, donde indica los problemas existentes como resultado de su puesta en marcha y ofreciendo propuestas de mejora. Entre las recomendaciones hechas se abordan aquellas que son de interés y que manifiestan la existencia de ciertos problemas que repercuten en la calidad formativa de los futuros profesionales. Así, se insta a la formación de equipos de docentes estable, con la intención de contribuir a la coherencia metodológica y de evaluación, evitando solapamientos o lagunas en la formación de las competencias establecidas. Se invita a fomentar el diseño, desarrollo y evaluación de tareas multidisciplinares que favorezcan la adquisición de las competencias transversales, y el encuentro entre teoría y práctica creando vínculos con los centros de Secundaria. Por último, se recoge, que el profesorado del *Máster* debe preparar a los futuros docentes para aplicar el paradigma de las competencias básicas, desde actividades referidas a las competencias indicadas en la *Orden ECI/3858/2007*. Se

deduce de estas encomiendas hechas por la ANECA, la confirmación de los problemas detectados en los anteriores estudios expuestos.

Otra línea de investigación interesante es aquella que se centra en analizar las expectativas con que los alumnos comienzan sus estudios del MFPS. Algunos de estos estudios realizan también una comparativa entre dichas expectativas iniciales y las opiniones del mismo alumnado al respecto al terminar sus estudios.

En esta línea de investigación se cuenta con el trabajo realizado desde la *Universidad de Jaen* (Zagalaz, Molero, Campoy y Cachón, 2011), en la que participan los estudiantes del MFPS matriculados en el curso 2010-11, segundo año de su aplicación. Toda la población fue invitada (N=158), y la muestra que responde es de 147 sujetos. Los resultados que se obtienen indican preferencia entre los estudiantes de métodos y vías de aprendizaje donde el discente juega un papel activo en el proceso. Como punto débil se percibe, desinterés por el proceso de tutorización que recibe el alumnado, cuestión que exige, según opinión de los autores, una reflexión de cómo lograr que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad del seguimiento tutelado, en el funcionamiento requerido por el *EEES*.

Otro estudio en esta línea llevado a cabo en la *Universidad de Sevilla* (Yanes y Ríes, 2013), tiene como finalidad identificar en qué medida el programa formativo debe dar respuesta al desarrollo de competencias más enfocadas al conocimiento teórico (contenidos) o bien al desarrollo práctico de los mismos (habilidades, destrezas, o actitudes). A partir de una muestra de 244 estudiantes que inician sus estudios del *Máster*, se analizan las necesidades formativas que los estudiantes perciben tener previamente. Los participantes manifiestan tener más carencias en los aspectos prácticos y en aquellos aspectos normativos que regulan dicha práctica. Es, por ello, que demandan la adquisición de determinadas habilidades y competencias enfocadas básicamente al ejercicio sobre la práctica.

A la búsqueda también de las expectativas de los alumnos del MFPS, pero con la intención añadida de conocer los logros de estas al finalizar sus estudios según su propia opinión, se realiza otro estudio (Solís, Martín, Rivero y Porlán, 2013) cuya muestra está compuesta por una representación de alumnado de la mayoría de las *universidades públicas de Andalucía* y de la *Universidad Complutense de Madrid*. En total son 190 estudiantes del *Máster* en las especialidades de Ciencias. Entre los objetivos que se



proponen se encuentra el comparar las expectativas de los estudiantes antes de comenzar el módulo específico y al terminar dicho módulo. Se concluye que el alumnado espera encontrar una metodología apropiada y variable según el tema que se proponga en el aula. Confían en realizar tareas en grupo y debates. Una vez finalizado el módulo específico, las contestaciones siguen manteniéndose prácticamente en los valores iniciales sobre sus expectativas metodológicas. En cuanto a las posibles competencias desarrolladas, sus valoraciones se desplazan hacia la zona de inseguridad, independientemente de la Universidad donde se ha desarrollado el *Máster*, a excepción de los logros conseguidos en cuanto a su preparación para la programación de las asignaturas del área.

En esta misma dirección, desde la *Universidad de Córdoba* (Serrano y Pontes, 2015; 2017), se llevan a cabo dos estudios, fruto de una línea de investigación que se mantiene abierta. En el primero de ellos presentan las expectativas del alumnado del *MFPS* en dicha Universidad y en el segundo muestran los resultados obtenidos en el análisis de las diferencias entre las expectativas y logros alcanzados en torno a los objetivos formativos y competencias generales del *Máster*. Insisten en la finalidad de que dicho estudio es un medio para detectar aspectos de la formación inicial docente a subsanar. La muestra de las dos investigaciones está constituida por 353 estudiantes de la *Universidad de Córdoba* de los cursos 2009-2010 y 2010-2011. Dado que la encuesta se ofreció a toda la población con carácter voluntario, los datos analizados corresponden al 92% de los matriculados que optan por participar.

Los resultados obtenidos en dicha investigación hablan de expectativas en los comienzos de sus estudios encaminadas fundamentalmente a favorecer la promoción de valores sociales, culturales y educativos, quedando en su segundo plano los contenidos curriculares. Los autores llegan a la conclusión de que los futuros docentes parten de una motivación intrínseca hacia la profesión. El análisis de opinión del segundo estudio, explicita que las competencias menos desarrolladas, según el alumnado, apuntan a aspectos prácticos importantes para la formación docente, muy relacionados con la actividad cotidiana del docente en el aula. Se observan semejanzas en las conclusiones obtenidas con el estudio de Yanes y Ríes (2013) comentado anteriormente. Queda patente que el alumnado reclama y espera una formación inicial más práctica y cercana a la realidad con la que se va a encontrar en el aula.

Se analiza a continuación otro tipo de estudios más holísticos cuya pretensión es evaluar la implantación del *MFPS* en su conjunto. Se presentan las dos investigaciones de mayor interés.

El estudio realizado por Manso y Martín (2014), tiene por objeto evaluar aspectos constituyentes del *Máster de Secundaria en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM)* y en la *Universidad Pontificia de Comillas (UPC)*. Dos cuestiones resultan enriquecedoras en su investigación. En primer lugar, el esfuerzo por analizar aspectos propios de la estructura del *Máster*, como son: el modelo de gestión llevado a cabo, el equilibrio mantenido entre lo teórico y lo práctico y el sentido otorgado al Prácticum y al Trabajo Fin de Máster. Y también, con la pretensión de ir más allá en la formación de los futuros profesores, se proponen evaluar los logros de estos en la adquisición de la identidad docente y del conjunto de las competencias profesionales necesarias para ejercer la profesión con calidad. En segundo lugar, la inmediatez en la aplicación de los planes de mejora propuestos, en función de los puntos débiles detectados en el primer curso, presentando los resultados finales obtenidos. Es por ello que la investigación tiene una duración de dos cursos. Se realiza a partir de los resultados obtenidos en un muestreo intencional en ambas Universidades, constituido por informantes clave, estudiantes, profesores y tutores.

Las conclusiones a las que se llega de manera general entre todos los encuestados es que estos se decantan por el modelo consecutivo existente, en contraposición con la tendencia actual que se identifica en los países europeos hacia el modelo concurrente (Eurydice, 2012). En los estudiantes se percibe mejora en cuanto al sentido didáctico adquirido en el *Máster*, pero estancamiento en el reconocimiento de otras funciones propias del docente. Existe entre ellos una alta valoración de los aprendizajes relacionados con la didáctica específica y el Prácticum. En cuanto a los resultados generales extraídos de la visión longitudinal de este estudio, resulta muy positivo comprobar que las Universidades han sido capaces de superar, al menos en parte, las dificultades identificadas en el primer curso y de desarrollar mejoras observables en el curso siguiente.

Otro estudio con pretensiones parecidas, realizado por Valdés, Bolívar y Moreno Verdejo (2015), centran su atención en el *MFPS de la Universidad de Granada*. El objetivo propuesto es valorar los resultados alcanzados a partir del análisis del comportamiento de cuatro dimensiones: Estructura y organización, Docencia, Prácticum y Trabajo de

Conclusión del Máster. La muestra queda constituida por 93 estudiantes matriculados en el curso 2012-2013 (20% de la población) y la coordinación del *MPFS*. Las conclusiones positivas a las que se llega son: la identidad profesionalizante y proyección nacional que ha supuesto su implantación, el logro que ha supuesto mantener una estructura curricular que prioriza la formación de competencias psicopedagógicas y la alta valoración que todos otorgan a la formación práctica. En cuanto a aspectos mejorables se considera, la falta de interdisciplinariedad y fragmentación entre los módulos y materias que constituyen el *Máster*, así como el carácter teórico y expositivo de muchas de las sesiones impartidas.

Como se observa, las investigaciones anteriores descritas recogen opiniones de los alumnos que, sin lugar a duda, no sólo ayudan a percibir su posicionamiento respecto al *Máster*, sino que se llega a descubrir a través de ellos, algunos datos del perfil del alumnado que accede a dichos estudios. Sin embargo, hay otros informes que, de manera más directa, se acercan al conocimiento del propio estudiante que opta por la profesión docente en Secundaria. En este caso, el descubrimiento del perfil de estos, en alguno de sus aspectos, también facilita la creación de propuestas de mejora en su formación inicial, partiendo de este modo, del contexto. Algunos de estos análisis tienen por objeto comparar las diferencias y/o semejanzas que se detectan en algunas creencias del alumnado entre el momento del inicio y finalización de sus estudios del *Máster*.

En esta dirección, la primera de las investigaciones estudiadas la lleva a cabo Serrano (2013) en su tesis doctoral desde la *Universidad de Córdoba*. Dos de los objetivos que se plantea, responden, en primer lugar, a conocer de qué forma comienzan a construir la identidad profesional docente los estudiantes del *Máster* y, en segundo lugar, analizar cuáles son las ideas previas de estos sobre la profesión docente y explorar si existe alguna relación entre dichas creencias y las demandas solicitadas para su formación inicial. El estudio lo realiza con una amplia muestra de estudiantes del *MFPS de la Universidad de Córdoba* entre los 384 matriculados en los cursos 2009-2010 y 2010-2011 (335 estudiantes participan en el estudio relacionado con el primer objetivo y 361 con el segundo objetivo). Las conclusiones a las que llega en dicha investigación confirman la hipótesis establecida, observando que los estudiantes presentan una identidad profesional docente poco elaborada al comenzar el proceso de formación inicial, aunque se perciben diferencias notables entre los encuestados. Existen pensamientos no obstante

homogéneos: consideran la identidad profesional docente con características similares para todo el profesorado, sin distinguir según niveles educativos y piensan que el elemento diferenciador entre la profesión docente y otras profesiones radica en la vocación. Respecto al segundo objetivo, concluye que existe una relación de dependencia entre las creencias sobre la profesión docente y las demandas formativas que consideran más relevantes.

Otra investigación desarrollada en la *Universidad de Alicante*, utiliza alguna de las herramientas elaboradas por Serrano, con alguna variante. Molina y Esteve Faubel (2016) realizan un estudio con una muestra reducida (13 estudiantes de la especialidad de Música, durante los cursos 2014/2015 y 2015/2016). Su objetivo es conocer las ideas sobre la profesión docente de los estudiantes y cuáles son sus necesidades formativas más relevantes. Concluyen que estos consideran que no sólo han de tener un amplio conocimiento de los contenidos y saber enseñarlos con claridad, sino que deben poseer una vocación que les impulse a adquirir múltiples destrezas tanto a nivel teórico como práctico. Reconocen que estas se pueden empezar a adquirir en la formación inicial que están llevando a cabo, pero son conscientes que su identidad y desarrollo profesional se consolidará si en un futuro como profesionales de la educación, son capaces de reflexionar sobre su práctica.

Otro estudio realizado desde la *Universidad de Deusto* (Martínez de la Hidalga y Villardón, 2015), también pretende llegar a conocer la imagen del docente que tienen los estudiantes en cuanto a funciones, competencias y cualidades que debe poseer, como elementos de la incipiente identidad profesional de los futuros profesores de Educación Secundaria. Este análisis, a diferencia de los anteriores, se realiza al finalizar los estudios del *Máster*. Se parte de una muestra constituida por 35 estudiantes del curso 2012-2013 (la población la componen 75 alumnos). En ella se concluye que los estudiantes son conscientes de muchas de las competencias que debe tener un profesor para desempeñar sus funciones. No obstante, no consideran importantes la evaluación de los aprendizajes, la gestión de la información o el análisis de la profesión en el contexto histórico-social. Entre las cualidades del buen profesor, los estudiantes mencionan el dominio de los conocimientos disciplinares y pedagógicos, la motivación, la actitud innovadora, las habilidades sociales, la paciencia y la responsabilidad.

Por último, otro estudio que pone la mirada en el alumnado y sus características es el llevado a cabo por Sanz y Hernando (2016) desde la *Universidad Católica de Valencia*. El objetivo de la investigación estriba en analizar las diferentes modalidades de aprendizaje del alumnado del *MFPS* y las posibles diferencias encontradas entre los estudiantes de las distintas especialidades. La muestra de la que se parte está constituida por 262 encuestados, matriculados en el curso 2014-2015 (88,2% de la población). Se detecta que la modalidad de aprendizaje más común entre los estudiantes es la *auditiva*, de manera única o combinada, independientemente de la especialidad. Los autores atribuyen estos resultados al modelo educativo tradicional en que han sido formados los estudiantes en etapas anteriores, donde la lección magistral ha sido la metodología empleada de manera reiterada por los docentes.

Tras el estudio realizado se constata que, aunque existe un interés y esfuerzo por parte de muchas universidades por mejorar la formación inicial de los futuros docentes de Secundaria, los logros no están siendo los esperados. De nuevo surge la dualidad formación epistemológica, formación pedagógica, observando que esta segunda, aun siendo la razón de la existencia del *Máster*, ha pasado en muchos casos a un segundo plano. Y de nuevo resulta vigente el pensamiento del profesor Esteve (2009b) cuando plantea la dificultad que acarrea el logro de la identidad profesional docente, fruto de la separación y pugna entre las dos formaciones.

Existen ya ciertas voces que hablan de la necesidad de ampliar dicha formación inicial, estableciendo un grado para la formación del profesorado de la ESO y un modelo de formación consecutivo para los docentes de las enseñanzas postobligatorias (González Bertolín, 2015). Mientras tanto, y como solución puente, sería deseable un currículo flexible que asumiese la necesidad de una concreción curricular de las diferentes propuestas existentes, partiendo del perfil de los estudiantes respecto a sus actitudes y pretensiones profesionales futuras.

Tabla 1. MFPS: Estado de la cuestión

<b>MÁSTER DE SECUNDARIA</b>				
<b>PUNTO DE MIRA</b>	<b>AUTORES/AÑO/ UNIVERSIDAD</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>MUESTRA</b>	<b>CONCLUSIONES</b>
<b>OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL MÁSTER</b>	Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Fernández  2011  <i>Universidad de Granada</i>	- Describir la importancia que el alumnado otorga a las competencias planteadas en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. - Conocer la opinión del alumnado sobre el grado de contribución del Máster para el desarrollo de estas competencias. - Describir la relación entre la importancia otorgada a estas competencias y la opinión sobre el desarrollo de las mismas.	- Muestra aleatoria de todas las especialidades constituida por 334 estudiantes. - Curso académico 2009-2010	- La mayoría del alumnado encuestado considera que no hay correspondencia entre la importancia de la competencia y la formación recibida para conseguirla.
	Hernández y Carrasco  2012  <i>Universidad de Alicante</i>	- Conocer qué piensan los alumnos/as del referido Máster sobre la formación didáctica que reciben.	- 227 estudiantes de los 351 matriculados - Curso: 2011/12.	- Aspectos negativos que emergen: . El alumnado no está especialmente satisfecho con el tiempo establecido para su formación didáctica. . Su descontento apunta a la distribución de los módulos formativos y a la organización de los aspectos docentes.  - Aspectos positivos que emergen: . Visión de la educación que tienen los estudiantes como proceso holístico que combina aspectos académicos y de desarrollo personal, social y cívico.

<b>EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL MÁSTER</b>	Zagalaz-Sánchez Molero, Campoy-Aranda Cachón-Zagalaz  2011  <i>Universidad de Jaén</i>	- Recabar información sobre las expectativas depositadas en el Máster, en el segundo año de su implantación, con el fin de mejorar la calidad de enseñanza ofertada conducente a formar un buen profesorado que será el verdadero artífice de la formación integral de los adolescentes y jóvenes españoles.	- 147 estudiantes participantes de forma voluntaria de un total de 158 matriculados - Curso: 2010/11	- Los estudiantes prefieren los métodos y vías de aprendizaje donde tienen un papel activo en el proceso. - No prestan atención al proceso de tutorización. Este dato nos tiene que hacer reflexionar sobre la necesidad de que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad del proceso de tutorización dentro del <i>EEES</i> .
	Yanes y Ríos  2013  <i>Universidad de Sevilla</i>	- Analizar las necesidades formativas que los estudiantes perciben tener previamente a cursar el Máster. - La finalidad es identificar en qué medida el futuro programa formativo debe dar respuesta al desarrollo de competencias enfocadas al conocimiento teórico (contenidos) o al desarrollo práctico de los mismos (habilidades, destrezas, o actitudes).	- 244 estudiantes de los módulos genéricos - Curso: 2010/2011	- Los participantes perciben claramente tener más carencias en los aspectos prácticos y en aquellos aspectos normativos que regulan dicha práctica. - Demandan la adquisición de determinadas habilidades y competencias enfocadas básicamente al ejercicio sobre la práctica.
	Serrano y Pontes  2015  <i>Universidad de Córdoba</i>	- Explorar las expectativas de los futuros docentes respecto de la formación inicial.	- 353 estudiantes participantes de forma voluntaria de un total de 384 matriculados (92% de la población) - Cursos: 2009-10 y 2010-11	- Las expectativas mejor valoradas han estado encaminadas a favorecer la promoción de valores sociales, culturales y educativos. - Motivación intrínseca. - Queda en un segundo plano los contenidos curriculares.

<b>EXPECTATIVAS Y LOGROS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL MÁSTER</b>	<p>Solís, Martín, Rivero y Porlán</p> <p>2013</p> <p><i>Universidades públicas de Andalucía</i> <i>Universidad Complutense de Madrid</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar las expectativas de los estudiantes antes de comenzar el Módulo Específico y al terminar dicho Módulo</li> <li>- Indagar acerca de sus creencias sobre Aprendizaje Científico, Naturaleza de la Ciencia, Metodología del Profesor y Modelos Didácticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 190 estudiantes en las especialidades de Ciencias, de la mayoría de las universidades públicas de Andalucía y en un grupo de la Universidad Complutense de Madrid.</li> <li>- Curso: 2010-11</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esperan encontrar una metodología que acorde con el tema a tratar, trabajo en grupo y debates.</li> <li>- Una vez finalizado el Módulo Específico, todas las contestaciones se desplazan hacia la zona de inseguridad, manteniéndose prácticamente en los valores iniciales el trabajo en grupo y el trabajo individual.</li> <li>- Sobre las posibles competencias desarrolladas en el Módulo Específico sus valoraciones se desplazan hacia la zona de inseguridad, independientemente de la universidad donde se haya estudiado, excepto en su preparación para la programación de asignaturas del área.</li> <li>- Escasa evolución tanto en sus expectativas como en sus concepciones iniciales.</li> </ul>
	<p>Serrano y Pontes</p> <p>2017</p> <p><i>Universidad de Córdoba</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar las diferencias entre las expectativas y logros alcanzados en torno a los objetivos formativos y competencias generales del Máster, como medio para detectar aspectos de la formación inicial docente a los que hay que prestar más atención en el futuro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 353 estudiantes participantes de forma voluntaria de un total de 384 matriculados (92% de la población)</li> <li>- Cursos: 2009-2010 y 2010-2011.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las competencias menos desarrolladas, según el alumnado, apuntan a aspectos prácticos que son importantes para la formación docente y que están muy relacionados con la actividad real del profesor en el aula.</li> </ul>



<b>EVALUACIÓN DEL MÁSTER</b>	<p>Manso y Martín</p> <p>2014</p> <p><i>Universidad Autónoma de Madrid</i> <i>Universidad Pontificia Comillas</i></p>	<p>- Evaluar elementos constitutivos* de la puesta en marcha del Máster en las dos universidades en sus dos primeros años de implantación.</p> <p>* la gestión del Máster, el peso de lo teórico y lo práctico, el sentido del Prácticum y el TFM, la adquisición de la identidad docente y de las competencias profesionales.</p>	<p>- Muestreo intencional de ambas universidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Informantes clave</li> <li>. Estudiantes</li> <li>. Profesores</li> <li>. Tutores</li> </ul> <p>- Cursos: 2009-10 y 2010-11</p>	<p>- Todos los encuestados se decantan por el modelo consecutivo existente, en contraste con la tendencia actual que se identifica en los países europeos hacia el modelo concurrente (Eurydice, 2012).</p> <p>- En el alumnado se percibe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Mejora en cuanto al sentido didáctico adquirido en el Máster, pero estancamiento en el reconocimiento de otras funciones propias del docente.</li> <li>. Valoración de los aprendizajes relacionados con la didáctica específica y el Prácticum.</li> </ul> <p>- Buenos resultados generales que se extraen de la visión longitudinal de este estudio.</p> <p>- Muy positivo comprobar que las universidades han sido capaces de superar, al menos en parte, las dificultades identificadas y de desarrollar mejoras con tan solo un año de diferencia.</p>
	<p>Valdés, Bolívar y Moreno Verdejo</p> <p>2015</p> <p><i>Universidad de Granada</i></p>	<p>- Valorar los resultados alcanzados por el Máster a partir del análisis del comportamiento de cuatro dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Estructura y organización</li> <li>. Docencia</li> <li>. Prácticum</li> <li>. Trabajo de Conclusión del Máster.</li> </ul>	<p>- 93 estudiantes de un total de 450 matriculados (20% de la población)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinación del Máster</li> <li>- Curso: 2012-2013</li> </ul>	<p>- Fortalezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Su identidad profesionalizante y proyección nacional</li> <li>. Estructura curricular que prioriza la formación de competencias psicopedagógicas</li> <li>. Valorización de la formación práctica</li> </ul> <p>- Debilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Falta de interdisciplinaridad</li> <li>. Fragmentación existente en el interior de las propias materias y módulos</li> <li>. Carácter teorizante y expositivo de muchas de las clases impartidas.</li> </ul>

<b>PERFIL DEL ALUMNADO DEL MÁSTER</b>	<p>Serrano 2013 <i>Universidad de Córdoba</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer de qué forma comienzan a construir la identidad profesional docente los estudiantes y cuáles son sus principales implicaciones para la mejora de la formación inicial del profesorado de secundaria.</li> <li>- Conocer las necesidades formativas que consideran más relevantes los estudiantes, cuáles son sus ideas previas sobre la profesión docente y explorar si existe alguna relación entre las creencias sobre la profesión docente y las demandas de formación inicial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primer objetivo: . 335 estudiantes de un total de 384 matriculados en los cursos</li> <li>- Segundo objetivo: . 361 estudiantes de las mismas promociones</li> <li>- Cursos: 2009-2010 y 2010-11</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentan una identidad profesional docente poco elaborada al comenzar la formación inicial.</li> <li>- Existen diferencias notables en los conocimientos que sobre la identidad profesional poseen los estudiantes.</li> <li>- No creen que existan diferencias en las concepciones sobre la identidad profesional entre profesores de diferentes niveles educativos.</li> <li>- Creen que la vocación docente es el elemento diferenciador en la construcción de la identidad profesional del futuro docente de secundaria en relación a otras profesiones.</li> <li>- Existe una relación de dependencia entre las creencias sobre la profesión docente y las demandas formativas que consideran más relevantes.</li> </ul>
	<p>Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego 2015 <i>Universidad de Deusto</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la imagen de profesor que tienen los estudiantes una vez finalizado el Máster en cuanto a funciones, competencias y cualidades que debe tener, como elementos de la incipiente identidad profesional de los futuros profesores de Educación Secundaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 35 estudiantes participantes de forma voluntaria de un total de 75 matriculados.</li> <li>- Curso 2012-13</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes son conscientes de muchas de las competencias que debe tener un profesor para desempeñar funciones.</li> <li>- No consideran importantes la evaluación de los aprendizajes, la gestión de la información o el análisis de la profesión en el contexto histórico-social.</li> <li>- Entre las cualidades del buen profesor mencionan: el dominio de los conocimientos disciplinares y pedagógicos, la motivación, la actitud innovadora, las habilidades sociales, la paciencia y la responsabilidad.</li> </ul>

<b>PERFIL DEL ALUMNADO DEL MÁSTER</b>	<p>Molina y Esteve Faubel 2016 <i>Universidad de Alicante</i></p>	<p>- Conocer las ideas sobre la profesión docente de los estudiantes del Máster y cuáles son sus necesidades formativas más relevantes</p>	<p>- 13 estudiantes de la especialidad de Música. - Cursos: 2014-15 y 2015-16.</p>	<p>- Consideran que no sólo han de tener un amplio conocimiento de los contenidos y saber enseñarlos con claridad, sino que deben poseer una vocación que les impulse a adquirir múltiples destrezas tanto a nivel teórico como práctico. - Las destrezas necesarias se pueden empezar a adquirir en este curso, pero son conscientes que su identidad y desarrollo profesional se logrará si en un futuro son capaces de reflexionar sobre su práctica educativa y mantienen un compromiso formativo</p>
	<p>Sanz y Hernando 2016 <i>Universidad Católica de Valencia</i></p>	<p>- Analizar las diferentes modalidades de aprendizaje del alumnado del Máster y las posibles diferencias encontradas entre las distintas especialidades.</p>	<p>- 262 estudiantes (88,2% de los matriculados en el Máster). - Curso 2014-15</p>	<p>- La modalidad de aprendizaje más común es la <i>auditiva</i>, de manera única o combinada, independientemente de la especialidad.</p>

## **1.8. En resumen**

En la primera parte de este capítulo se analiza el recorrido histórico del término *profesión*, llegando a los rasgos que hoy en día se mantienen vigentes. Se considera que la profesión es un medio de vida, así como una tarea a través de la cual se ofrece un servicio a la sociedad con un cierto monopolio y delimitación del trabajo que se realiza. La preparación teórico-práctica recibida desde la Universidad, mostrando ser competente y por ende resolutivo en su campo de acción, es otra característica propia de las profesiones, otorgando como consecuencia una carga de responsabilidad en la realización de la tarea y exigiendo una constante actualización en cuanto a los conocimientos propios al profesional. Otros rasgos, en este momento más en litigio, que ayudan a elevar un trabajo a la categoría de profesión son, la imagen colectiva que ofrece el sector ante la sociedad, formando *collegium* y mostrando un *ethos profesional*, así como la existencia de un código ético. Estos últimos rasgos, junto con el grado de autonomía que se le otorga al profesional, parecen entrar en crisis en la actual democracia moderna.

Últimamente rebrota la expresión *excelencia profesional* definida como “*el que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto profesional*” (Cortina, 2000: 28), que pretende animar, desde la vida corriente, a anhelar ofrecer un bien social desde la tarea profesional, mostrando máximas competencias tanto técnicas como éticas, gracias al esfuerzo personal constante de superación.

Analizar la profesión docente desde estos parámetros es el segundo objetivo de este capítulo. Se examinan los cambios sobre la misión requerida al profesorado en la actualidad, esperando de ellos que formen ciudadanos competentes y éticos. Referente a los rasgos vinculados con la identidad profesional, se observa falta de tradición en cuanto a la existencia de *Colegios Oficiales* propios del colectivo docente, así como de un *Código Deontológico* con raigambre. Existen, no obstante, códigos no escritos que la sociedad mantiene. Se confía en el desarrollo de la identidad profesional a través de cambios en las funciones profesionales que invitan a la acción colectiva de los docentes.

En cuanto al profesorado de Secundaria, dada la relativa corta historia de la etapa como tal y la diferencia de proveniencias respecto a campos del saber, se pone toda la esperanza en el *Máster* implantado para desarrollar el perfil profesional requerido. El análisis del estado de la cuestión sobre la formación inicial del profesorado de Secundaria aporta

puntos fuertes, como es la preocupación de diversos sectores universitarios, manifestado a través de la realización de estudios que permiten ir al encuentro de modos de mejora en la formación de los futuros docentes. Surgen también puntos débiles al observarse que no se están logrando los objetivos deseados, así como la dificultad por hacer prevalecer en dicho *Máster* la formación pedagógica frente a la epistemológica.



**Capítulo 2**

**La ética profesional docente**

**como rasgo de excelencia**





## **2.1. Introducción**

Desde las éticas aplicadas existe un compromiso con el colectivo docente que ha conllevado la aportación de reflexiones al hilo de la situación actual vigente en el ámbito educativo. Se desarrolla este capítulo, consciente de que, tanto filósofos como pedagogos, de manera cohesionada, desde sus ramas del saber, deben participar en la elaboración de las cuestiones éticas concernientes.

En la primera parte de este apartado se clarifica qué son y cómo nacen las éticas aplicadas, así como el lugar que ocupa la ética profesional dentro de éstas, analizando el estilo deliberativo. En la segunda parte, se profundiza en el significado del fin de la profesión docente y seguidamente se ofrecen reflexiones a partir de los principios ético-profesionales. Por último, se plantea el perfil que se espera del profesorado de Educación Secundaria. Se reconoce la volatilidad de las reflexiones últimas, que aportan un pragmatismo útil para el docente de esta etapa a quien va dirigido. El estudio muestra los rasgos propios de la excelencia docente.

## **2.2. Las éticas aplicadas**

Adentrarse en el campo de la ética profesional requiere el acercamiento a las éticas aplicadas como marco referencial donde nace. La aparición de esta nueva dimensión ética el pasado siglo es el resultado de diversas circunstancias, unas vinculadas a la realidad ética del momento y otras a los avances tecnocientíficos que se estaban produciendo.

Aunque la ética se constituye como una parte práctica de la filosofía, en una etapa histórica se centra principalmente en la metaética y, por consiguiente, poniendo el acento en componentes fundamentalmente teóricos y descontextualizados. Paralelamente a ello, se produce un vertiginoso avance tecnocientífico que proporciona mejoras en la calidad de vida de las personas. Frente al cúmulo de progresos que surgen y que se reconocen como resolutorios de los males físicos y sociales del momento, hacen su aparición prescripciones éticas arbitrarias que no logran eco social. El progreso se convierte en la ideología con más poder. Pero en breve, el propio progreso ocasiona otros tipos de problemas que no son capaces de afrontar viéndose en la tesitura de aceptar su

incapacidad para resolverlos. Es, por ello, que los causantes en un primer momento del debilitamiento de la ética son los mismos que posteriormente la revitalizan buscando orientación en ella (Etxeberria, 2002).

La disparidad de asuntos, desde económicos, tecnológicos, médicos, ecológicos... que reclaman respuestas ante los problemas que van surgiendo, instiga a la ética a participar de forma aplicativa y cercana a la cotidianeidad de cada una de estas cuestiones, desde una visión interdisciplinar. Es así como surgen, en la segunda mitad del siglo XX, las “*éticas aplicadas*”, no como “*imperativo filosófico sino por imperativo de una realidad social que las demandaba...*” (Cortina, 2003: 14).

Paralelamente al desarrollo tecnocientífico mencionado, florece una realidad multicultural en el marco de la globalización. El sentimiento de *aldea planetaria*, la proximidad percibida gracias a los medios de comunicación, unido a la movilidad geográfica y a la interdependencia entre países, hace vivir muy de cerca la pluralidad cultural y por ende ética. Este aspecto acentúa el reto interpuesto a las éticas aplicadas, que deben dar respuestas válidas a sociedades moralmente pluralistas.

Si se analiza las problemáticas surgidas como resultado de los avances, éstas hacen referencia a dos dimensiones: el de las relaciones del hombre con la naturaleza y el de las relaciones de los hombres entre sí, asumiendo a su vez cada una de ellas en dos momentos: la realidad actual y las repercusiones con etapas y generaciones venideras. Así pues, se espera que las éticas aplicadas colaboren en solventar los problemas de la vida social (asuntos relacionados con la biología, ecología, economía, medios de comunicación, multiculturalidad, etc.), y den luz en las actividades profesionales que no hay duda de que su ética, desde cada profesión concreta, interactúa con la realidad existente. Ahora bien, su misión no es dar recetas, ni solucionar casos concretos, sino diseñar los valores, principios y procedimientos que los afectados deben tener en cuenta en los diversos casos, facilitando así un marco reflexivo (Etxeberria, 2002).

La respuesta a esta demanda social llega desde diversos enclaves. En primer lugar, los gobiernos de los países (Estados Unidos, Europa y otros a continuación) creando comisiones que tienen como misión elaborar documentos con orientaciones éticas sobre los asuntos que se perciben como problemáticos. Teniendo en cuenta que la mayoría de estas cuestiones afectan al desarrollo de muchos pueblos, se potencian equipos

internacionales a través del *Banco Mundial*, la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)* o la *Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO)*. Dada la responsabilidad de estas comisiones éticas, se crean equipos de expertos de distintos campos, aportando con ello soluciones clave en el desarrollo de las éticas aplicadas (Cortina, 2003).

Desde los distintos ámbitos profesionales también surge un interés por revitalizar la propia actividad profesional. Expertos en las distintas materias y profesionales vocacionados alientan la búsqueda de la excelencia profesional, considerando que los códigos deontológicos y la normativa jurídica resultan insuficientes. Surgen así comités desde distintos campos profesionales, formados también por expertos, tanto en el campo profesional correspondiente como en el terreno ético, y también con representantes de los receptores del ejercicio profesional.

Otra instancia que reclama y elabora respuestas éticas es la opinión pública. Los ciudadanos, cada vez más conscientes de sus derechos, de un modo especial cuando son receptores de los bienes que aportan los profesionales, van descubriendo su campo de responsabilidad y van encontrando los ámbitos en que pueden y deben participar como afectados por los problemas que surgen y destinatarios, a su vez, de los bienes a los que tienen derecho. Por último, algunos filósofos morales se comprometen con la realidad circundante en el marco de las éticas aplicadas y brindan su colaboración desde la interdisciplinariedad (Cortina, 2003). Desde todos estos ámbitos de actuación mencionados se asumen ciertas características como base sobre la que construir las ideas nacientes en las éticas aplicadas:

En primer lugar, y como consecuencia de los avatares que dan lugar al nacimiento de las éticas aplicadas, parten de la idea de responsabilidad, como elemento básico en la toma de decisiones. El problema que justamente se le presenta a los avances tecnocientíficos es precisamente la falta de cálculo y previsión de las consecuencias que pueden acarrear, en un futuro más o menos cercano, su aplicación. Se puede decir que la historia se repite, adelantándose el *homo faber* al *homo sapiens*. Desde estos antecedentes, las éticas aplicadas abogan más por una ética de la responsabilidad que por una ética de la convicción. La conferencia impartida por Max Weber a principios del siglo XX en la Universidad de Múnich tiene una repercusión clara en este campo.

Frente a una ética de la convicción, que da prioridad a máximas absolutas clarificadoras de las soluciones, que se desarrolla desde una perspectiva descontextualizada, encajando más con posturas probablemente dogmáticas, surge la ética de la responsabilidad donde se priorizan las consecuencias de las decisiones, se analiza y valoran las realidades *in situ*. Es una ética de la prudencia, de la cautela, de la *sabiduría práctica* como se le hace llamar. No obstante Cortina (1993: 186), mantiene un equilibrio entre estas dos tendencias aportando el término “*ética de la responsabilidad convencida o de la convicción responsable*”. Con esta expresión manifiesta tanto la importancia de las convicciones y los principios como el análisis de las repercusiones en la toma de decisiones que pretendan ser éticas. Al hilo de esta reflexión Domingo (2008: 199) apunta el valor que en la era tecnocientífica presente tiene el conocimiento en las reflexiones éticas: “*Sin conocimiento, la convicción es ciega; sin conocimiento, la responsabilidad es irreflexiva*”.

En un segundo lugar, y como consecuencia de la perspectiva anterior, las éticas aplicadas se alejan de posturas radicales, utópicas y revolucionarias. Sus asuntos están vinculados a los problemas cotidianos que surgen en la vida, afianzando un puente de ida y vuelta con el mundo social, con sus concepciones y con sus problemas morales. Dificultades anteriores menospreciadas, se convierten en las cuestiones clave de las éticas aplicadas: la vida familiar, profesional y ciudadana; el impacto de los avances en la vida de las personas, en la educación, en la sanidad... Temas que convierten lo cotidiano en asuntos dignos de recibir atención. Todos estos temas son tratados con *vocación procedimental*, aunque anclen sus raíces en los fundamentos filosóficos.

En tercer lugar, se pretende dar respuestas desde las éticas aplicadas, manteniendo como marco la ética cívica. Son recomendaciones, que no son del ámbito jurídico, aunque aspiran a tener fuerza prescriptiva. Pero no por ello deben traspasar los umbrales de una normativa universal. Si se atiende esta cuestión con la sensibilidad de búsqueda del consenso desde la multiculturalidad, este aspecto requiere de un esfuerzo y una fe en la existencia de una intersubjetividad moral. Lograr moverse en esos parámetros tan exigentes obliga a desembarazarse de posturas éticas concretas y morales determinadas (Cortina, 2003).

Este conjunto de pretensiones de las éticas aplicadas exige la búsqueda de métodos que faculten a ésta para ser fiel a ella misma. La dificultad de llegar al consenso desde la interdisciplinariedad y la multiculturalidad reclama una colaboración de los expertos desde un marco reflexivo y serio que facilite la cooperación.

Muchos son los autores que reconocen en Cortina su aportación a las éticas aplicadas, en el análisis que realiza de los distintos modelos metodológicos existentes y en su contribución a la hermenéutica crítica (Domingo, 2008). La autora describe las aplicaciones que habitualmente se vienen haciendo de la casuística de la siguiente manera (Cortina, 1996, 2003; Domingo, 2008).

*Casuística 1. El ideal deductivo.* Este modo de reflexión se basa en la aplicación de los principios morales universales a los casos concretos. Tiene su origen en la filosofía de Platón, y en la noción de silogismo teórico de Aristóteles y Santo Tomás de Aquino.

En su metodología parte de una primera premisa constituida por principios morales universales y axiomáticos, seguida de una segunda premisa formada por las razones concretas que plantean la cuestión a analizar. A partir de estas dos premisas, se elabora la conclusión, que es la aplicación del principio universal al momento particular. Considera este método de gran importancia la prudencia, de la misma manera que concede gran valor a la teoría y a la certeza moral que se deduce.

Esta manera de razonar tiene algunos inconvenientes, entre los que se encuentra el error que se comete queriendo transformar el procedimiento propio de un silogismo teórico en un razonamiento práctico. A menudo, en la práctica, se procede ante las cuestiones morales de forma inductiva más que a la inversa. La acumulación de casos desde la experiencia, clarifica la toma de decisiones, favoreciendo a menudo la aplicación de un modo de razonamiento que se aleja del método deductivo.

Por otra parte, se reconoce como sello de identidad de las éticas aplicadas su procedencia, ya que nace de las exigencias del pueblo, por lo que se distancia de *posturas monárquicas* defensoras de las imposiciones morales, y acercándose más a *respuestas republicanas* propias de su origen.

*Casística 2. Una propuesta inductiva.* A la inversa que el modelo anterior expuesto, este parte de la idea de la no existencia de principios éticos. Desde la reflexión sobre casos concretos se intenta llegar a acuerdos sobre criterios de actuación convincente. Es así que la solución no puede realizarse a priori, sino como consecuencia posterior a la elaboración de dichos criterios a los que se llega por convergencia de opiniones y que se expresan en forma de máximas de actuación (Cortina, 2003; Maliandi, 2006).

Este modo de razonar, un tanto denostado por el abuso que se hizo de él, se revitaliza al utilizarse como estilo de trabajo en la *National Commisión*. Como consecuencia se diseñan los principios de bioética mundial –respeto, beneficencia y justicia- que están sirviendo como marco de referencia en todos los campos de la ética aplicada. Aunque surge la duda de la posible conveniencia de que cada sector de las éticas aplicadas descubra sus propios principios (Cortina, 1996).

Aunque es cierto que vuelve a tomar protagonismo el método inductivo, resulta difícil aceptar que no existan principios éticos universales. Incluso los propios expertos que desarrollan el trabajo de bioética actúan desde los principios de veracidad e imparcialidad, aunque éstos sean vividos como acuerdo común y no como consecuencia de un razonamiento deductivo. También hay que aceptar que los principios se hacen necesarios cuando surgen conflictos entre las máximas a las que se llega con esta metodología. Hortal (2002: 101) afirma: “*los principios sin los contextos, casos y circunstancias que los concretan, tienden a ser vacíos de la misma manera que los contextos, casos y circunstancias sin los principios tienden a ser ciegos*”.

*La ética discursiva.* Este método enfatiza el principio de comunidad ideal de comunicación y el de igualdad. Parte de la idea de que todos los seres capaces de comunicación lingüística deben ser reconocidos como personas porque son interlocutores válidos. Del mismo modo apunta que ningún interlocutor puede ser excluido de argumentaciones que le afecten.

Esta nueva dimensión y protagonismo dado al discurso y a las personas que participan dialógicamente en la toma de decisiones, tanto como expertos como opinión pública, resulta favorecedor en la búsqueda de soluciones consensuadas (Maliandi, 2006). Ahora bien, Apel (1991), para llevar a la práctica este procedimiento, establece una estructura

en la estrategia a seguir. En ella distingue entre la *parte A*, donde se pretende descubrir el principio ético ideal y la *parte B* en la que se atiende a las situaciones y las consecuencias.

Este marco tan poco flexible, donde parecen distanciarse el momento de la clarificación de los fundamentos, del momento del análisis de la repercusión de las decisiones, es criticado por Cortina (2003: 30): “*La distinción de niveles (A y B) da la sensación de que descubrimos un principio y tenemos que diseñar un marco para aplicarlo a los casos concretos, cuando en la realidad de la gestación de las éticas aplicadas se trata de descubrirlo en los distintos ámbitos y averiguar cómo debe modularse en cada uno de ellos*”.

Otro inconveniente que se observa en este método es la sobrevaloración que se da a la razón comunicativa, olvidando razones estratégicas que recapacitan sobre los medios que a su vez facilitan o dificultan la consecución de los fines. No contempla este método la asimetría discursiva entre los posibles participantes (Maliandi, 2002).

*Hermenéutica crítica.* Con este nombre aporta Cortina una nueva manera de situarse ante la búsqueda de soluciones en el marco de las éticas aplicadas (Domingo, 2008). Considera que se debe producir la conjunción de unos principios éticos, teniendo presente las situaciones y sus consecuencias, desde un trasfondo constante en el que se sitúa la idea de sujeto como fin en sí mismo y como interlocutor válido. Todo ello con la característica de la circularidad propia de la hermenéutica. De esta manera articula el momento kantiano con el aristotélico.

La búsqueda de resoluciones ante las cuestiones que surgen debe seguir el curso de la reflexión pública desde un estilo deliberativo (Conill, 2003), forjando así una intersubjetividad moral que empapa la reflexión y la acción. Hortal (2003: 100), en esta misma línea expresa: “*Me subo con gusto a este carrusel de la hermenéutica crítica de las actividades humanas*”.

Puesto que este estudio se desarrolla pensando en este último estilo de reflexión, se incide en esta idea posteriormente al plantear los principios ético-profesionales y su sentido desde este modelo.

### **2.3. Ética profesional docente: dimensiones**

La diversificación de la ética en distintos campos de actuación, llamada por el profesor Cobo (2001: 28) “*éticas particulares o regionales*”, es el lugar de nacimiento de la ética de las profesiones. Esta, a su vez, al acercarse a cada una de las profesiones en particular, a través de las éticas aplicadas, da lugar a la ética profesional propia de cada profesión. La ética profesional es “*la disciplina que tiene por objeto determinar el conjunto de responsabilidades éticas y morales que surgen en relación con el ejercicio de una profesión*” (García López y Martínez Usarralde, 2006: 106).

La ética profesional se alimenta por una parte de la ética de las profesiones, como disciplina filosófica que aporta, de la ética aplicada, los principios básicos, tanto universales como específicos de todas las éticas profesionales y, por otra, de la aportación de los criterios específicos de cada profesión en cuanto a los usos correctos e incorrectos de los conocimientos y su aplicación en el ejercicio profesional concreto (Cobo, 2001). En esta misma línea Bolívar (2005: 96) considera que:

*La ética profesional comprende el conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional; forma parte de la ética aplicada, en cuanto pretende, por una parte, aplicar a cada esfera de actuación profesional los principios de la ética general, pero paralelamente por otra, dado que cada actividad es distinta y específica, incluye los bienes propios, metas, valores y hábitos de cada ámbito de actuación profesional.*

Es, por ello, que la ética de cada profesión no puede quedar expresada en términos de planteamientos morales generales para todas las profesiones, sino que tiene que construirse desde sus propios círculos de opinión. En el caso de la ética profesional docente, debe contar con las siguientes fuentes:

*La primera de ellas, los colectivos docentes que proponen normas o códigos desde el conocimiento concreto del servicio y la función social que prestan, desde las responsabilidades profesionales, desde la experiencia contrastada de las buenas maneras en la forma de actuar y de enfrentarse a los problemas del aprendizaje y de la enseñanza. La segunda fuente son las reflexiones morales de los pensadores éticos, que se han dedicado a las éticas aplicadas, que también conviene tener en cuenta. La tercera fuente son los usuarios del servicio de la docencia en sus distintas*



*modalidades: alumnado, familia, instituciones educativas, empleadores y las diversas instituciones o escenarios en los que se manifiesta la riqueza plural de las sociedades complejas actuales* (García López y otros, 2010: 16).

Resulta evidente la necesidad de una reflexión conjunta interdisciplinar para su elaboración, aportando así entre otras ventajas, el no caer en moralismos alejados de la realidad por parte de los pensadores filósofos, o en separatismos de grupos profesionales que actúan de espaldas a la ética (Etxeberría, 2002). Así pues, desde una reflexión conjunta se debe estudiar: los fines sociales de la actividad docente que le otorgan sentido; los mecanismos que en la actualidad deben seguirse para conseguir dichas metas; el marco jurídico-político propio de la sociedad donde se encuentren (Constitución, legislación educativa); las exigencias de la moral cívica de dicha sociedad; y las exigencias de una hermenéutica crítica como marco de fundamentación de las normas éticas (Cortina, 2003).

Es así como la ética profesional, en su esfuerzo por servir de orientación al profesional manteniéndose fiel a la ética general, debe atender cuestiones tanto teleológicas como deontológicas, abogando por un equilibrio dialéctico entre ambas vertientes.

Desde la dimensión teleológica, las primeras cuestiones que debe plantear la ética a la profesión son: cuál es su fin, cuál es el bien intrínseco que pretende obtener y cuál es el servicio concreto que va a ofrecer a los demás. En un momento como el actual, en que el término profesión no está bien delimitado, surgen dificultades para aceptar la ética profesional, como si los profesionales se movieran en un marco ético especial, distinto a la moralidad común exigida a todos los ciudadanos. Es el *telos* o fin interno quien va a dar sentido a esa moralidad específica, a través de la cual el profesional justifica, ante sí mismo y ante los demás, los medios empleados para lograr los fines propios de su profesión (Gracia, 2006). Esta actividad concreta que ofrece un colectivo es lo que MacIntyre entiende por *práctica profesional* (Cortina, 1997).

La segunda cuestión que la ética, desde esta perspectiva, plantea a la profesión, es el estudio de las virtudes idóneas que debe desarrollar el profesional para conseguir plenamente el bien que desea ofrecer a sus clientes. Unos hábitos de conducta, moralmente adecuados, van a facilitar la realización de la tarea profesional favoreciendo la excelencia (Etxeberria, 2002).

Esta perspectiva teleológica debe también interrogar sobre una tercera cuestión referente a las consecuencias y realidades que las premisas anteriores van a suscitar. Hay que prever que, tanto en la concepción del bien, como en la visión de las virtudes cuya potenciación es conveniente, se desencadena una pluralidad de opiniones, sin lugar a dudas, legítimas todas ellas. Es más, aun teniendo opiniones idénticas sobre estos aspectos, la manera de pormenorizar las actuaciones en cada caso puede oscilar ostensiblemente entre unos profesionales y otros. Así pues, esta heterogeneidad social, tanto de profesionales como de usuarios, que caminan desde sus puntos de vista hacia una ética de máximos, debe articularse con una ética civil, que sea base común para todo el colectivo profesional. Esta realidad exige vincular la perspectiva teleológica con la perspectiva deontológica.

Desde esta segunda dimensión, el colectivo profesional debe dar cuerpo a un conjunto de principios, valores y normas que guíen su conducta profesional, siendo fieles al fin que da sentido al colectivo. Etxeberria (2002) sintetiza de una manera clara las aportaciones que debe hacer la ética deontológica al profesional:

- a. Definir los principios y normas con los que debe regirse la profesión, clarificando una ética civil o de mínimos, quedando su contenido plasmado en códigos profesionales.
- b. Plantear la cuestión de la autonomía de la que debe gozar tanto el profesional como el cliente, marcando los límites de ésta, tanto en cuanto puedan perjudicar el derecho a la autonomía de los otros (Cortina, 1997).
- c. Relacionar y clarificar la actividad profesional con la justicia desde una doble vertiente: por una parte, la justicia que merece la profesión siendo considerada socialmente, gozando de una autonomía y constituyendo el medio de vida de los profesionales que la ejercen. Por otra, la justicia social que debe impartir el profesional al realizar su tarea.

Dentro de esta vertiente deontológica, Bermejo (2002) hace una distinción entre la dimensión *normativa* y la *pragmática*. En la dimensión *normativa*, el fin, cuestión principal de la ética, nos viene dado. Cuando una persona ingresa en un cuerpo profesional no tiene que replantearse el *telos* de la profesión, ya que hay una historia de la misma y una comunidad profesional que conoce y transmite la finalidad a sus nuevos miembros. Lo que sí es tarea del profesional es descubrir cómo conseguir los fines. Por

diversas causas son muchas las variaciones que a lo largo de la historia se van produciendo en las profesiones: cambios en las formas de ejercerse, relaciones personales distintas, metas con ciertos tintes diferentes... Por estas y otras razones, el profesional tiene que buscar cauces actualizados para alcanzar el fin de su profesión. Los principios, valores y normas que hoy ayudan al profesional en su tarea deben quedar recogidos en los códigos profesionales.

Desde la dimensión *pragmática*, el profesional necesita también que la ética le facilite la elaboración de pautas concretas de actuación y le ayude a solucionar los problemas éticos que le surjan en la realización de su profesión. De ahí los preceptos deontológicos, que deben ser fieles a la finalidad de la profesión (Bermejo, 2002).

No obstante, otras opiniones actuales plantean la falta de protagonismo que hoy en día tienen los códigos deontológicos para los profesionales. Domingo (2008) afirma que los profesionales actuales no acuden a los códigos de su profesión para solventar sus problemas. Las deontologías profesionales deben y están siendo revisadas en clave de ética aplicada, conscientes de que los profesionales toman sus decisiones desde posiciones más cercanas a la *hermenéutica crítica*.

Es en esta dirección en la que Martínez Navarro (2010) aboga por una construcción de la ética profesional docente compartida, que responda a una ética cívica, sin renunciar a propuestas personales plurales, de ética de vida plena. Una base de valores compartidos por todos, que constituyan los ingredientes básicos de la justicia social. Estos valores son: el respeto activo, la libertad, la igualdad, la solidaridad y la actitud de diálogo renunciando a la violencia. Desde este marco, que facilita la existencia de sociedades pluralistas y democráticas, nace la posibilidad de la deliberación pública desde donde se erige, entre otras, la ética profesional de los docentes (Conill, 2003).

Tras el análisis teórico realizado, resulta necesario no perder de vista las raíces de la ética profesional, puesto que es un saber para la praxis. Aristóteles en su "*Ética Nicomáquea*" sostiene que su estudio no es teórico porque "*investigamos no para saber qué es la virtud, sino para ser buenos ya que de otro modo ningún beneficio sacaríamos de ella*" (II, 1103 b 26). Urge interpelar al docente, haciéndole descubrir la aportación que hace a su vida personal y profesional la vivencia desde un planteamiento ético-profesional. Vivir la

profesión con ética conlleva vivir el trabajo sintiéndose realizado profesionalmente. Es bueno que el docente se percate de esta doble circularidad: por una parte, la búsqueda del bien que puede realizar a través de su tarea profesional y la íntima relación de esta con su felicidad personal (Cobo, 2003a). Por otra parte, el anhelo por la calidad en el ejercicio profesional -es decir, las buenas prácticas educativas- y el consiguiente crecimiento del carácter ético (García López y otros, 2010).

Como consecuencia del desarrollo de su capacidad introyectiva, el docente se percata del papel que representa en la comunidad en la que vive y su compromiso con la sociedad (Cortina, 1997). La ética profesional pretende interpelar a los profesionales, en nuestro caso a los docentes, consiguiendo implicarlos en la comunidad social desde su aportación profesional, para lograr de ellos buenos ciudadanos.

Sólo desde estas miras se puede llegar a la profesionalidad considerada ésta como virtud moral. Y sólo desde la profesionalidad se puede construir una sociedad democrática (Cortina, 2005). Se concluye que *“la ética profesional es un referente fundamental, implica considerar los valores profesionales, su apropiación de manera reflexiva y crítica, promover los valores éticos de la profesión y su compromiso con la sociedad”* (Martínez Martín y otros, 2002: 22).

#### **2.4. Bienes internos de la profesión docente a la luz de la ética**

Como se indica en el primer capítulo, la docencia tiene como misión la transmisión de la cultura y la formación de personas críticas. No obstante, se considera necesario hacer una doble reflexión: por una parte, el análisis de esta afirmación y por otra, el reconocimiento de los agentes también implicados en la consecución de dicho bien.

Una de las cuestiones que a menudo dificulta reconocer los límites de la misión de la escuela y, por ende, de los docentes, es el hecho de compartir con la familia y la sociedad el logro del objetivo propuesto. La familia, principal responsable del individuo, aporta en este proceso ser la precursora de su socialización primaria (Pérez Gómez y otros, 2007). Partiendo de este eslabón inicial, la escuela se convierte en el puente o mediador entre la familia y la sociedad en la que queda inmerso el discente. A su vez, la sociedad en general y de manera particular los grupos sociales en los que se desenvuelva la vida del individuo,

así como los medios de comunicación a su alcance, deben comprometerse con dicha formación.

Visto el conjunto de agentes involucrados, se debe comenzar responsabilizando a los docentes sólo de su parcela en el cometido, sin pretender que su compromiso profesional deba estar ampliándose, cubriendo los vacíos educativos que se produzcan en los ámbitos familiares y sociales. La escuela debe dejar de ser el ámbito donde se intenten subsanar todas las deficiencias provocadas por los otros agentes implicados en la educación.

Al adentrarse en el análisis de la expresión que define la misión con la que colabora el docente, *la transmisión cultural*, se advierte el doble sentido del concepto *cultura*. En primer lugar, como forma de vida de un pueblo, consecuencia de sus saberes científicos, literarios y artísticos, su moral, sus leyes, sus valores... Transmitir ese legado, entremezcla en la labor docente la instrucción y la educación, llevadas ambas a cabo como un todo. El docente educa mientras enseña, tanto desde un curriculum explícito como desde un curriculum oculto. Así, la figura del pedagogo (educador), distinta a la del maestro (instructor), como existía en la antigua Grecia, queda hoy obsoleta (Savater, 1997).

Esta propuesta de transmisión cultural como hoy se concibe resulta compleja, ya que exige transmisiones testimoniales y no solo orales (Mèlich, 2010). Se añade a esto la dificultad que plantea el cometido, dada la multiplicidad de culturas de las que proviene el alumnado. El respeto que todas ellas merecen afianza nuestra cultura democrática, que promueve una sociedad abierta y pluralista (Martínez Navarro, 2010). Es, por ello, que debe existir el compromiso de abrir un escenario de discusión pública donde se deliberen los elementos culturales a transmitir en el Sistema Educativo (Vázquez y Escámez, 2010).

Otra acepción del concepto *cultura* hace referencia al *cultivo* de la persona (Martínez Navarro, 2010). En este mismo sentido Piaget (1974: 18) afirma:

*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.*

Se constata la primacía de la responsabilidad docente en el cultivo de las funciones intelectuales del discente, dentro de un marco de colaboración con la Comunidad Educativa en su formación moral. También desde este sentido de la cultura como cultivo, exige para su desarrollo el esfuerzo comunicativo entre todos los miembros que componen la Comunidad Educativa, con espíritu abierto al cambio de opinión y a la escucha, teniendo como intención preferente la voluntad de entenderse (García López y otros, 2010). Es el docente, como voz experta en este encuentro dialogante, quien debe hacer un esfuerzo por evitar ser el causante de la ruptura democrática que fácilmente se produce entre expertos y el resto de los miembros de la sociedad (Morín, 2001).

Tras el análisis del término *cultura*, se ahonda en el vocablo *transmisión* que acompaña a éste en la expresión. En una primera acepción, el diccionario de la RAE (2017) lo reconoce como sinónimo de “*trasladar, transferir*”. A través de estos dos verbos se descubre un significado que sobrepasa el uso cotidiano del verbo *transmitir* como sinónimo de *comunicar*. *Trasladar, transferir*, otorgan un sentido de relevo y evocan una cesión de derechos (acepción 4ª de “*transferir*”). Esta dimensión difiere de una transmisión mimética, animando al individuo que recibe la cultura a distanciarse objetivamente de la propuesta, tanto si proviene de la familia como de la sociedad o de ambas, adquiriendo un sentido crítico ante ella con creatividad (Martínez Navarro, 2010).

Esta formación de la personalidad autónoma, tanto intelectual como moral, base del desarrollo crítico, necesita de experiencias de reciprocidad aplicadas en contextos escolares (Piaget, 1974) que actúen desde el prisma de una educación humanizadora, implementando los aprendizajes que convierten al individuo en ser humano y situando las emociones en un lugar destacado (Sanz y Serrano, 2017). Se concluye pues, que la transferencia cultural llevada a cabo con espíritu crítico es el bien que ofrece a la sociedad la docencia, siendo dicho bien capaz de transformar y mejorar la sociedad, gracias a la formación de ciudadanos comprometidos con su reforma.

No se puede eludir en este análisis la dimensión evaluadora. Cada docente, en función de los logros que el discente adquiera, es el responsable de emitir su parecer, favoreciendo a través de ella el desarrollo de la metacognición en el discente. La sociedad espera que el experto, en este caso el profesor, acredite la preparación del discente en su escala hacia su futura profesión (Martínez Navarro, 2010). El bien intrínseco que el docente ofrece,

además de su participación en la formación del discente, es el juicio objetivo y veraz emitido sobre el grado de preparación del individuo como miembro de una sociedad, donde se espera que preste un servicio de calidad gracias al dominio de las competencias requeridas.

## **2.5. Los principios ético-profesionales del docente**

Todo profesional que desee proceder éticamente en el ejercicio de su profesión necesita de unos criterios, principios morales, que le sirvan de guía discriminatoria, indicadora de la bondad o maldad de sus posibles actuaciones. Los principios no son normas, apuntan hacia los valores éticos como metas hacia las que caminar y, aunque forman parte de una ética deontológica, son la conexión con el *telos*, con el fin (ética teleológica).

Los principios de la ética profesional tienen un marcado carácter general que los hace válidos para cualquier profesión, o al menos se convierten en un denominador común para todas las profesiones. Cobo (2001) considera esta peculiaridad como una ventaja, debido a la situación de cambio profesional que se vive hoy en día. De este modo, si el sujeto cambia de profesión, su formación en principios básicos ético-profesionales le es válida en su nueva tarea. Cortina y Martínez Navarro (1996) también hacen mención de esta base ética profesional que forma parte de su idea de interdisciplinariedad. No obstante, afirman, que no se puede aplicar exactamente igual los principios éticos en todas las profesiones, ya que cada profesión debe procurar conseguir sus bienes intrínsecos y, para ello debe fomentar unos valores y hábitos concretos en sus profesionales.

Los principios éticos son criterios generales y sirven de orientación en las actuaciones y en la toma de decisiones. Pero hay que reconocer que el salto entre lo universal y lo particular ofrece sus dificultades si se pretende alejarse de las tendencias que invitan a una aplicación deductiva y rígida de los principios. Al hilo de esta observación se menciona de nuevo el trato que los principios merecen siguiendo el modelo de la hermenéutica crítica, articulando la ética de la convicción con la ética de la responsabilidad y aplicando el punto intermedio propio de la *responsabilidad convencida* (Cortina, 1993:273).

Hortal (2003) propone unos pasos a seguir para poder llegar a una toma de decisión acertada: en primer lugar, conocer en profundidad la realidad concreta que nos crea la situación dilemática, analizando las posibilidades que se vislumbran y las posibles acciones que asoman. Por otra parte, echar mano de las tipologías conocidas, tanto las que son fruto de la propia experiencia, como las que son propias del acervo cultural, intentando reconocer semejanzas y diferencias entre éstas y la nueva situación. Por último, reconocer a qué principio hay que apelar, discerniendo posibles conflictos entre principios que exige una jerarquización entre ellos, aceptando que puede ser estable la jerarquización adoptada o variable según nuevas situaciones. Así pues:

*Los principios universales y las actuaciones individuales (reales o hipotéticas) se relacionan en un fecundo círculo hermenéutico; terminamos de saber qué significan los principios éticos cuando sabemos cómo se traducen, aplican o se ponen en práctica en determinadas circunstancias. Pero a la vez terminamos de saber y de entender las situaciones que vivimos y en las que tenemos que actuar cuando sabemos relacionar dichas situaciones con determinados principios y no con otros (Hortal, 2002: 101).*

Dos autores estudian en profundidad los principios a tener presente en la profesión docente: Hortal y Cobo. Hortal (2000) realiza su estudio basándose en los principios de la bioética: beneficencia, autonomía, justicia y no maleficencia. No obstante, él mismo, en su aportación sobre ética profesional del docente, se centra en los tres primeros anteriormente mencionados.

Cobo (2001), en su estudio sobre ética profesional centrada en profesiones sociales, entre las que se encuentra la docencia, escoge varios principios tomados de la ética general - respetar la dignidad, igualdad y los derechos humanos y proceder siempre con justicia-, y específicos de la ética de las profesiones -poner los conocimientos y habilidades profesionales al servicio del bien de los clientes y proceder siempre con conciencia y responsabilidad profesional-. De esta manera quedan atendidas tanto la vertiente teleológica como la deontológica, siendo los principios un vínculo entre estas dos perspectivas.

Se analiza a continuación los principios propuestos por estos autores, teniendo en cuenta que son coincidentes en dos de ellos. Así pues, este estudio se centra en:



1. - Principio de beneficencia
- 2.- Principio de autonomía
- 3.- Principio de justicia
- 4.- Principio de respeto a la dignidad, igualdad y los derechos humanos
- 5.- Principio de conciencia y responsabilidad profesional

### **2.5.1. Principio de beneficencia**

*Beneficencia*, palabra de origen latino, está compuesta por los vocablos *bene* y *facere*, que se traduce como *hacer el bien* (Bermejo, 2002). Se define este principio como “*hacer bien una actividad y hacer el bien a otros mediante una actividad bien hecha*” (Hortal, 2002: 116). El profesional, gracias a los conocimientos y recursos que la propia profesión le concede, ofrece a la sociedad un bien en la realización de su tarea profesional. Bien que es solicitado por los usuarios que acuden a él y tienen derecho a obtener (Cobo, 2001).

Este principio, de clara perspectiva teleológica, se convierte en el objetivo básico para cualquier profesional. Es el fin al que debe orientar su profesión: la búsqueda del bien que ofrece a través de ella. Ha de ser consciente de que, con su aportación desde su profesión, está contribuyendo a la construcción de una sociedad más auténticamente humana (Bermejo, 2002). Como consecuencia de este razonamiento, lo primero que debe tener claro cualquier profesional es cuál es la finalidad de su tarea.

Puesto que con anterioridad se ha analizado la finalidad propia de la profesión docente, se profundiza en aspectos que conlleva su logro. Así, la tarea del profesor “*consiste en el empleo de sus competencias para el aprendizaje de sus alumnos en la solución de los problemas que plantean, procurando ofrecerles una prestación experta, que les facilite la comprensión técnica, científica y social de los conocimientos impartidos*” (García López y otros, 2010: 26-27). Para llevar a cabo dicha prestación el docente debe, en primer lugar, dominar la materia que imparta y saber transmitirla, logrando así que el discípulo aprenda a aprender. Su tarea se convierte en “*enseñar el oficio de aprender*” desde el marco de la convivencia (aprender a vivir juntos) convirtiéndose en un

“acompañante cognitivo”, exteriorizando los procesos mentales implícitos, logrando que el estudiante los observe (Tedesco, 2011:41).

Junto a los alumnos, beneficiarios directos de la práctica del profesional, coexisten otros individuos y grupos cercanos a este, a quienes también repercute indirectamente la tarea llevada a cabo por el docente. La evaluación que se lleve a cabo del profesional debe abarcar a todos los benefactores (Hirsch, 2013). La cuestión a dilucidar es a quién dar voz para realizar dicha evaluación. Dentro del marco educativo, tanto el alumnado como los padres o tutores de éstos juzgan el grado de bondad de la tarea del profesional. A menudo surgen dudas sobre la validez de dichas opiniones, pero se corrobora la valoración cuando surge un sentir colectivo homogéneo. El saber popular no anda desencaminado cuando da sus razones o motivos de su estimación.

No obstante, existe desde la propia profesión un interés por buscar sistemas de evaluación objetivos que ayuden a la mejora profesional, superando el esquema de la Administración a través de inspecciones, que se inclinan más por cuestiones burocráticas. El interés por la calidad educativa coloca en un lugar destacado la evaluación de la actividad docente que los sistemas educativos vinculados a la *OCDE* impulsan con ahínco, a través de “*mecanismos institucionales, la creación de diversos organismos, el desarrollo de planes sistemáticos y la elaboración de indicadores*” (Marcelo y Vaillant, 2009: 96). Existen en la literatura distintos enfoques de la evaluación docente, según se centre en su perfil, en los resultados académicos de los estudiantes, en los comportamientos observados en el aula o en las prácticas reflexivas (Marcelo y Vaillant, 2009). Lo que no cabe duda es que la evaluación es un tema delicado y que sus avances están en función del apoyo que presten los agentes, objeto de la evaluación.

Actualmente, lo que debe tener presente todo profesional, también el educador, es que el intento de responder al principio de beneficencia conlleva el esfuerzo por ser competente, eficiente, diligente y responsable en su profesión. Para conseguir estas virtudes está obligado a permanecer en constante actualización, siendo consciente de que la manera de hacer el bien hoy, no se efectúa del mismo modo que se hizo antaño, ni cómo se realizará en el futuro (Hortal, 2002; Gauthier, 2006). Tanto desde las políticas internacionales como desde las voces de expertos (Fullan, 2007; Bolívar 2010; Sarramona 2012), existe consenso acerca de la urgencia en facilitar la formación continua de los docentes. No

obstante, diversos modelos formativos puestos en marcha han sufrido ciertos traspiés al no contar en sus comienzos con los propios protagonistas (Vaillant 2005; Novoa, 2009). No hay lugar a duda de que, en el trasfondo, existe el deseo de ayudar a los profesionales, conscientes de que son piedra angular de la educación.

Para finalizar el análisis de este principio ético, se reflexiona sobre dos cuestiones que pueden empañar su cumplimiento. En primer lugar, se advierte del peligro que conlleva el aumento involuntario de bienes externos, como resultado de la propia excelencia. El profesional debe tener presente que el criterio moral que debe permanecer es que los bienes externos deben estar subordinados a los internos (Etxeberria, 2004). Acercando esta reflexión al terreno educativo, se observa cómo, en algunas ocasiones, se alejan de la *ratio* idónea para que el principio de beneficencia no quede dañado. El prestigio de ciertos centros educativos puede llevar a un reclamo de clientes excesivo, contribuyendo a un aumento atractivo de bienes externos que, no sólo no están acordes con los bienes internos, sino que incluso van en detrimento de éstos.

En segundo lugar, otro aspecto a cuidar es la posible pérdida de horizonte en la búsqueda del bien. Puede suceder que la búsqueda de un bien inmediato sea una actuación irresponsable, si no se analizan las consecuencias futuras de ciertas acciones aparentemente benefactoras en el presente (Etxeberria, 2004). Esta cuestión, interpelante también para el profesional de la educación, invita a éste a buscar el bien para el alumnado con visión de futuro. Sólo se aprende desde un esfuerzo personal, valor que no está en alza (Lipovetsky, 1998; Camps, 2008) y esta realidad puede confundir al docente que, con el intento de motivar al discente, se convierte en facilitador del éxito inmediato de éste, solución poco beneficiosa a largo plazo para su educación.

Por último, se aporta alguna reflexión vinculada al principio de *no maleficencia*, como antónimo y complementario a este. Se indica la falta de eticidad que supone el empleo de las competencias profesionales para lograr aprendizajes nocivos para los educandos en su formación como personas libres. Del mismo modo, todas aquellas acciones en el terreno profesional que tengan como finalidad obtener beneficios personales tanto económicos como de poder o prestigio social (García López y otros, 2010).

### **2.5.2. Principio de autonomía**

Como recuerda Hirsch (2013), este principio tiene dos perspectivas, según se aborde desde el prisma del profesional, que espera poder actuar con libertad en el ejercicio de su función, o desde el punto de vista del beneficiario, que confía en ser el protagonista de su historia personal. Puesto que la primera acepción se trata en el primer capítulo, se centra la reflexión en la autonomía como derecho del usuario.

*“Nada es verdaderamente humano, si es impuesto a los hombres por otros hombres”* (Hortal, 2002:132). Esta sentencia marca los límites de la tarea profesional y recuerda que el fin no justifica los medios. Es verdad que el usuario pide ayuda al profesional y confía en su principio de beneficencia, pero no desea ser un mero sujeto sin voz que acepta incondicionalmente sus decisiones (Bermejo, 2002).

El principio de autonomía vela por los derechos del usuario, que espera que sus opiniones y convicciones sean respetadas por parte del profesional al que acude y desea ser informado sobre la actuación que éste considere conveniente, como persona preparada técnica y éticamente. Sólo después de dar su consentimiento, el profesional llevaría a cabo las pautas aconsejadas (Hortal, 2002). Cuando se establece entre profesional y cliente una relación equilibrada que desemboca en acuerdos, se puede decir que el principio de autonomía es respetado (Bermejo, 2002).

Estas pautas marcadas por la ética de las profesiones se aproximan a la realidad docente, analizando las cuestiones polémicas que obligan a la deliberación, así como las luces que aportan. Este principio emergente adquiere unas connotaciones actuales que lo sitúan en una posición liberal, fortaleciendo el derecho a la máxima autonomía por parte del usuario, que en este caso es el alumno. Los límites a la libertad de éste parecen sólo quedar restringidos en función de la supuesta intromisión en la libertad de otro sujeto. Este mínimo, aceptado socialmente, invita a planteamientos coercitivos por parte del profesorado ante actitudes de aquellos estudiantes que limitan las posibilidades de aprendizaje de otros compañeros (Altarejos, 1998). No obstante, se advierte la asimetría existente entre docente y discente que puede afianzar la figura del docente, ejerciendo un control o paternalismo que dificulte el desarrollo de su incipiente autonomía (Hortal 2002). Se recuerda que el educando no es un mero receptor de la enseñanza que imparte el profesor, sino sujeto que va aprendiendo a participar en su propio proceso de

aprendizaje. No hay que perder de vista, que “*el horizonte último de la educación es que el alumno pueda ejercer por sí mismo su autonomía en plenitud de derechos, capacidades y responsabilidades*” (Hortal, 2000: 64). Pero es, en este proceso de desarrollo de la autonomía personal y su forma de concebirla, donde surgen opiniones controvertidas.

Llegando a las raíces del concepto *autonomía*, proveniente del griego *autos* (yo), *nomos* (ley), se traduce el término como *cada uno es norma para sí mismo*. Pero la posibilidad de ser norma para uno mismo requiere de un aprendizaje. Hay que saber escoger y es a través de la educación como se logra inculcar criterios de elección (Camps, 2008), entendiendo que “*soy autónomo porque elijo libremente qué situación y relación de dependencia con el mundo voy a cuidar, a hacer crecer y desarrollar*” (Ruiz, Bernal, Gil y Escámez, 2012:72), ya que “*no partimos de la libertad, sino que llegamos a ella*” (Savater, 1997: 93).

Así pues, es misión del docente ayudar al aprendiz a construir su autonomía, descubriendo que alcanzarla es fruto de la acción desde un proyecto de vida y compromiso con el mundo (Ruiz y otros, 2012). Y es en este punto donde aparecen dos estilos de cómo fomentar el crecimiento de la autonomía: la visión tradicionalista, acorde con las ideas de Hobbes, va a considerar imprescindible la autoridad<sup>17</sup>, desarrollando a través de la coacción el aprender a ser norma para sí mismo, debiendo el discente primero, ser cumplidor de las normas orientadas por el docente (Carr, 2005). La autonomía así considerada parte de modelos que se transmiten y el profesor se convierte en ejemplo de excelencia (Savater, 1997). Desde la visión progresista, más cercana al pensamiento de Rousseau, más predispuestos a creer en la bondad de la naturaleza humana y en la capacidad del ser humano para descubrir las ventajas de vivir en autonomía responsable y llevarlo a cabo (Carr, 2005).

Tradicionalistas y progresistas se pondrían de acuerdo en decir que “*el auténtico fin de la educación es formar ciudadanos democráticos responsables y capaces de reflexión crítica*” (Carr, 2005: 302). Así, desde este punto de encuentro, el principio propone al

---

<sup>17</sup> Entendida esta como “*hacer crecer*”, significado proveniente del verbo latino “*augeo*”.

profesor dos logros en el desarrollo de la autonomía del educando. Desde una dimensión personal, favoreciendo que éste alcance *“la capacidad para regirse por el propio pensamiento y por las propias decisiones en los asuntos que le conciernen”* (García López y otros, 2010: 24). Esto conlleva concebir que desarrollar la autonomía es poner al discípulo en el camino para que sea capaz de proseguir en su educación, es decir, que educar es educarse (Gadamer, 2000). Desde una visión comunitarista del término, hay que ofrecer propuestas que ayuden a enraizar el sentido de la autonomía más como autorrealización contextualizada que como simple elección libre (Etxeberria, 2002). Ambas dimensiones, personal y comunitarista, se complementan, *“es más, si una de ellas no está presente o no se encuentra en el lugar que le toca ocupar, la educación íntegra y completa de la persona se va al traste”* (Esteban Bara, 2018:39).

Varias cuestiones deben quedar como requisito para el docente que quiera actuar desde el principio de autonomía:

1.- La renuncia al paternalismo inherente en la profesión docente (Hortal, 2000). El handicap añadido de que un gran número de discentes son menores de edad, puede colaborar a justificar el exceso de uso del principio de beneficencia, en detrimento del principio de autonomía. Caer en el paternalismo es fácil teniendo en cuenta la asimetría que hay entre docente y discente. Esta posición de superioridad, que fácilmente degenera en pedantería (Savater, 1997), facilita el intento de influir en distintos ámbitos de la vida del estudiante, modelo de relación que no colabora con su educación como persona libre. Se trae a colación la opinión de alumnos que relatan que los mejores profesores dan un trato sencillo y confiado a los estudiantes, llaneza que ha favorecido la fe en ellos mismos y el crecimiento de su autonomía (Bain, 2005).

2.- El compromiso con el desarrollo de la autonomía comunitaria del alumnado desde una programación coherente a lo largo de la escolarización, evitando convertirlo en un principio sólo respaldado por la opinión y carácter individual de cada docente. La investigación realizada por el profesor Cruz Pérez Pérez (2007), pone en evidencia las mejoras que se producen en la convivencia entre el alumnado tras la aplicación de un programa educativo en el aula, donde se les enseña a elaborar y aplicar normas democráticas de autogobierno.

3.- El reconocimiento de que la docencia, desde sus comienzos, no es una profesión asistencial, aceptando que sólo se produce aprendizaje si el discente decide aprender (Altarejos, 1998).

Sobrepasando los límites de la relación docente-discente queda por comentar la importancia de la figura de los padres o tutores, especialmente en aquellos casos en que el educando es menor de edad. Hortal (2000) aconseja que, ante las decisiones a tomar, en caso de minoría de edad, estas deben ser consensuadas con un representante adulto. No obstante, Savater cree que es más importante favorecer la formación de individuos autónomos, que respetar la autonomía familiar si ésta se empeña en mutilar las posibilidades de conocimiento. Opina que *“la educación es un artificio contra el destino de nuestra cuna”* (Savater, 1997: 175).

Actualmente surgen también dilemas relacionados con este principio de autonomía, cuando el estudiante, aun siendo mayor de edad, mantiene dependencia económica de los padres o tutores. En algunos centros se invita al alumnado en esos casos, a aceptar la posibilidad de mantener informados a los padres o tutores sobre sus evoluciones académicas si éstos lo reclaman. Dada esta casuística, es conveniente reconsiderar el tipo de relación a establecer, para evitar caminar en detrimento del desarrollo de la autonomía del alumno.

### **2.5.3. Principio de justicia**

*“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 y otros, 2010: 25). Esta reflexión se enmarca en la concepción de justicia social distributiva, es decir, en el modo en el que se reparten los bienes primarios en la sociedad, en este caso la educación y las consideraciones que desde la ética profesional docente se aportan. Este principio adquiere connotaciones diferentes según se analice desde el ámbito de la relación personal o grupal; o desde una visión mundial, legal, de contexto social o escolar.

Desde una perspectiva global, hablar de justicia en el ámbito educativo obliga a hacer historia de lo que se ha considerado justo. El primer eslabón del que se parte es el

establecido por el *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD, 2004), donde se informa de los derechos a garantizar en los individuos de sociedades democráticas, entre los que se encuentra el acceso a la educación. No obstante, el sentido que se le da desde la ética va más allá, considerando que una sociedad solo es justa si la educación que ofrece, además de llegar a toda la población, consigue el desarrollo de un mínimo de capacidades en todos los individuos (Nussbaum, 2012). Este nuevo enfoque de lo que se considera justicia en educación, alcanza su vigencia en el primer *Informe del Instituto de Estadística de la UNESCO y del Centro de Educación Universal de Brookings* (UNESCO, 2013), donde se especifica que el derecho a la educación no puede quedar reducido a la asistencia a un centro escolar, sino que además el alumno tiene que aprender.

No obstante, la realidad se distancia a menudo de esta propuesta. La existencia todavía de pobreza, generadora de falta de posibilidades para desarrollar al menos un umbral mínimo de capacidades en todo ser humano, que permita de este modo la propia vida, la salud, la integridad, la razón, la relación, resulta interpellante (Escámez, Ballester y López Francés, 2012). La situación circular que se genera a partir de una renta baja, asociada a la escasez educativa y, por ende, a la falta de desarrollo de capacidades básicas para el acceso a trabajos mejor remunerados, dificulta la posibilidad de cambiar una realidad injusta (Sen, 2000), donde los excluidos no perciben “*la parte de bienes de todo tipo que les pertenece como ciudadanos del mundo*” (Escámez y otros, 2012: 45). Queriendo ser optimistas ante esta realidad, la lectura de los datos del *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD, 2015), resultan esperanzadores al observarse ciertas mejoras educativas y de salud que se van produciendo en todo el mundo, cimientos para abolir la pobreza y generar justicia social<sup>18</sup>.

Desde la perspectiva del marco legal español, la *Constitución Española*, en su artículo 27, señala el derecho a la educación de todas las personas, con el objeto de lograr el desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos. También la ley de educación vigente, *LOMCE*, en su Preámbulo, apuesta por un Sistema Educativo que garantice la igualdad de oportunidades y el desarrollo máximo de las capacidades humanas. Este marco manifiesta la relevancia dada al cumplimiento del

---

<sup>18</sup> A través de la *infografía: árbol del índice de desarrollo humano* se visualiza las mejoras mundiales en educación y salud comparativamente entre 1990 y 2014 (PNUD, 2015).



principio de justicia, como reparto equitativo del bien de la educación. Conviene clarificar el equívoco que a menudo provoca el término *equidad*, considerado sinónimo de *igualdad* y como consecuencia de *idéntico*. Este equívoco se aplica al reparto del bien que es la educación. Esto conlleva el error de considerar que para gozar de las mismas oportunidades hay que seguir procesos de aprendizaje iguales y estudios idénticos para todos sin tener en cuenta sus múltiples diferencias (Camps, 2008; Perrenoud, 2012). De todas formas, en general, las políticas educativas abogan por diferenciar entre la educación obligatoria y la postobligatoria, considerando la igualdad de oportunidades compensatoria propia del tramo obligatorio y cediendo paso en el segundo tramo a la meritocracia (Bolívar, 2012).

Otra matización aportada por la misma Ley es el sentido de complementariedad existente entre calidad y equidad en educación. En concreto, muestra su preocupación por las altas tasas de abandono escolar y por los bajos niveles de calidad que reporta el Sistema Educativo. El determinismo que sigue reinando alrededor de los resultados de aprendizaje parece ser el causante, en parte al menos, del problema. La equidad no consiste tanto en igualar en unos conocimientos, sino en *“garantizar a los menos favorecidos las adquisiciones de las competencias claves o básicas”*, asegurando el logro de una *“renta cultural básica”*, que permita a los futuros ciudadanos serlo de pleno derecho (Bolívar, 2012: 37). Hay que lograr un sistema escolar nivelador de las desigualdades (Perrenoud, 2012), *“en el que se respete la diversidad funcional...de tal modo que las necesidades educativas especiales sean una herramienta para generar metodologías adaptadas”* (Sanz y Serrano, 2016: 9-10).

Al hilo de la realidad diversa que envuelve a la educación, Hortal (2002: 151) declara: *“Para dar a cada uno lo suyo, tanto en la teoría como en la práctica, es necesario tener una concepción global y articulada de lo que cada cual es, aporta y recibe de la sociedad en distintos ámbitos”*. De esta manera, defiende la importancia del contexto social diverso, en función de la realidad histórica y cultural y promotor de distintos enfoques y opiniones sobre lo que es justo. Así pues, el profesional docente para ser justo debe ser leal a las condiciones sociales en las que ejerza la profesión.

Desde otra perspectiva se puede observar que la aproximación a las instituciones escolares permite descubrir la categoría y el estilo que se le otorga al valor justicia, a

través del modo en que aborda algunas cuestiones como: el funcionamiento del sistema de admisión de alumnos y su reparto entre los centros de la misma zona; la organización y el sistema de distribución de estos en los grupos que conforman el centro escolar; las normas y sanciones propuestas; y los criterios de promoción (Marchesi, 2007). Algunas de estas cuestiones parecen entrar en conflicto según se analicen desde la razón moral o desde cierto tipo de razonamientos pedagógicos que pueden resultar también válidos. Quizá lo que conviene plantearse una vez más es si el fin justifica los medios.

Aunque es cierto que, en algunos de estos temas, la decisión es responsabilidad de los cargos directivos de los centros escolares, todos los miembros del claustro deben, al menos, manifestar su acuerdo o desacuerdo en función del principio de justicia, aceptando que las diferencias de opinión con los cargos directivos pueden acarrear al profesional problemas en los que incluso se ponga en riesgo su puesto de trabajo (Hortal, 2002; Freidson, 2003).

Poniendo la mirada en el escenario donde el docente ejerce fundamentalmente su labor, el aula, y analizando la realidad allí existente, se puede aplicar la división aristotélica de la justicia en conmutativa y distributiva. Cobo (2001) define la justicia conmutativa como el equilibrio entre el servicio que ofrece el profesional y la remuneración, directa o indirecta, que a cambio percibe del cliente. Por justicia distributiva entiende el reparto equitativo de los bienes que oferta una profesión a la sociedad. Esta doble óptica, a pequeña escala, se distingue también en el aula. En la profesión docente se da esa relación personal y conmutativa en presencia de otros educandos, que observan y juzgan la capacidad de atención del docente al conjunto de estudiantes, esperando de aquel la pericia de llevar a cabo el encuentro desde una justicia distributiva.

En cuanto a la relación personal que se establece entre docente y discente, se valora que ese momento de encuentro se caracterice por reunir la condición de ser una “*atención justa*” (Pérez Gómez y otros, 2007: 44). Dar a cada uno lo que le corresponde, lo que exactamente necesita, forma parte de las características que debe tener el reparto equitativo y eficaz. Una atención en su justa medida requiere el conocimiento del educando y de sus circunstancias personales, provocando la aproximación en el plano afectivo, siendo capaces de sentir compasión (Marchesi, 2007). Es así, como el principio de justicia, cuando se aproxima a la excelencia profesional, crea sinergias con la ética del

cuidado (Noddings, 2002) e interpela sobre la preparación previa que dicho encuentro exige del docente, alejándole de intervenciones puramente asistenciales de rápida resolución.

Desde la dimensión distributiva de la justicia dentro del aula, surge el aspecto más espinoso de esta cuestión. ¿Qué es prioritario cuando no hay recursos para satisfacer las demandas de todos? Hirsch (2003), ante esta pregunta, responde diciendo que son los propios profesionales las personas capacitadas para dar razón adecuada y distribuir racionalmente los recursos. En el caso de la profesión docente el bien máspreciado es la atención del propio maestro. Y es él mismo el que debe decidir cómo distribuye dicho bien, frente al reclamo de los educandos, que en algunas ocasiones son demandas deseadas y en otras necesitadas. Marchesi (2007) mantiene la necesidad de priorizar en la atención a los estudiantes más desfavorecidos. Respecto a esta cuestión, hay una opinión generalizada de considerar necesario brindar ayuda compensatoria al alumnado que lo necesite, al menos, en la etapa de educación básica.

Otra de las tareas inherentes a la profesión es la evaluación de los logros de los aprendices. En la toma de decisión que esta exige, se plantea el dilema moral, en las etapas obligatorias, de si se debe acreditar con ello los conocimientos establecidos en el currículum (Marchesi, 2007). En niveles superiores se presenta a los docentes la disyuntiva de habilitar a los estudiantes para el desempeño de una profesión (Hirsch, 2008).

Vinculado al principio de justicia surgen también otro tipo de dilemas en situaciones originadas por el alumnado conflictivo y el estilo docente en la aplicación de las normas del centro. Las sanciones impuestas por parte del docente deben tener como objetivo la restitución del daño causado, consciente de las circunstancias personales del trasgresor, buscando soluciones desde un estilo ecuánime (Marchesi, 2007).

En último lugar, la dimensión distributiva tal como Cobo (2001) la transmite, plantea el reparto equitativo de los bienes que oferta una profesión a la sociedad y es, por ello, que todo colectivo profesional debe ser consciente de los ámbitos sociales donde no alcanzan dichos bienes que brinda. Aunque el Estado crea cuerpos de funcionarios que cubren necesidades, a menudo surgen aspectos no contemplados que hacen perder calidad al

producto ofertado o incluso no llegar a ciertos sectores. Así pues, el bien de la educación debe lograrse que llegue también a los que no tienen nacionalidad.

El docente, en sus planteamientos de Justicia Social, debe aproximarse a contextos más o menos cercanos a su entorno, aportando su colaboración como profesional. Alcanzar este nivel de compromiso ético es símbolo de creencia en la cultura como instrumento poderoso de progreso, aunque también se reconozca que es la propia educación la promotora de marginación social, al menos como en este momento funciona (Hortal, 2000; Bauman, 2011).

#### **2.5.4. Principio de respeto a la dignidad, la igualdad y los derechos humanos**

Este principio ético se encuentra en la base y fundamenta la existencia de todos los demás principios morales. Gracia (1993) afirma que los principios éticos no son más que una concreción temporal en la vida del hombre, del principio general ahistórico que los abarca: el respeto a la dignidad de las personas. Desde una perspectiva kantiana, el hombre, por el mero hecho de serlo, es merecedor de ser tratado como ser humano y este reconocimiento obliga a respetar su conciencia, su vida personal y su idiosincrasia, así como exige el rechazo a toda forma de violencia o humillación (Escámez, 2006; García López y otros, 2010).

Respetar la dignidad, conlleva reconocer la igualdad, que Cobo (2001: 74) matiza señalando: *“igualdad específica, es decir, más básica que cualquier diferencia histórica, racial, personal o cultural que se dé entre los seres humanos”*. Estos dos principios, *dignidad e igualdad*, desembocan en los derechos humanos básicos, compartidos por toda la Humanidad y que representan los valores fundamentales del hombre. Para muchos autores la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948) es compatible con cualquier credo y aplicable en cualquier parte del planeta.

Así pues, estos tres principios, aunados e inseparables (puesto que es difícil que se dé uno sin los otros), forman el sustento de la ética. Dada su relevancia, toda profesión debe reflexionar sobre la concreción de dicho principio en la realización de su tarea. También el profesional de la educación debe observar las connotaciones peculiares que se sustraen de la aplicación de este principio.

El primer aspecto sobre el que debe descansar la relación docente-discente es el convencimiento por parte del docente, que la desigualdad de la que se parte tanto a nivel de saber como de poder, no le debe impedir mantener una relación con el alumnado de “*igualdad moral*” (Martínez Navarro, 2010: 149). Esto implica la aceptación de que el *otro yo* debe ser tratado como desearía ser tratado en circunstancias similares. Esta relación de igualdad moral, que no sólo tiene razones éticas sino también pedagógicas, no únicamente exige el no atender contra su integridad física y/o psíquica, sino también el de atender a su desarrollo como persona (Jover, 1991). En esta dirección, Cortina (1997) precisa que en el terreno educativo el respeto al educando debe ser activo, lo que exige al docente una implicación, presencia, ayuda y aprecio hacia la persona del discente. Lejos de una tolerancia, que a menudo se traduce en dejar hacer por impotencia o indiferencia, el estudiante espera encontrar en el docente el apoyo necesario y el interés por entenderlo y tenerlo en cuenta, aunque en algunas ocasiones no se compartan las ideas. Camps (2008:146) alude a la proveniencia latina de *respetar* (*respicere*) cuyo significado es “*volver a escuchar*”.

Atendiendo a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948), se parte de la convicción de que “*toda persona tiene derecho a la educación*” (art. 26.1), “*...sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición*” (art. 2.1). Estos planteamientos, basados en la ausencia de discriminación, están verbalmente muy enraizados en nuestra sociedad, pero de una manera real queda todavía mucho camino por recorrer. A menudo las discriminaciones aparentemente sutiles que se dan en el ámbito educativo son apreciadas por los discentes mucho antes de que el propio docente sea consciente de estar provocándolas. Los educadores, desde la práctica reflexiva, deben hacer el esfuerzo en reconocer y evitar la aporofobia en la que educan, ya que tanto padres como profesores siguen transmitiendo a los jóvenes el consejo de que establezcan relaciones con los compañeros más sobresalientes, apartándose de los débiles (Cortina, 1997, 2017). Como contrapartida a esta realidad, se aporta el concepto de *discriminación positiva*, cuya aplicación en caso de existir diferencias básicas relevantes en algún escolar, obliga a anular el principio de igualdad y crear diferencias a favor del débil (Jover, 1991)

Como tercera connotación, una de las más valoradas por el alumnado, es el respeto a su intimidad, cuestión que exige al docente saber guardar el secreto profesional<sup>19</sup>. El educador, a menudo establece relaciones con el alumnado y su entorno, que le convierten en poseedor de información personal e íntima de éste. Al margen de que esta información recibida sea confidencial o no, se espera del docente que sea discreto y evite todo tipo de comentarios en público o en privado si no tienen una justificación. También se considera respeto a la intimidad, cuando no existe el ánimo de inmiscuirse en la vida privada de los alumnos, si no es estrictamente necesario. El límite de este principio ético resulta incuestionable ante situaciones de riesgo a terceros o hechos delictivos.

Desde otro ámbito se considera esencial la reflexión sobre el respeto que merece el propio proceso de enseñanza-aprendizaje determinado por el docente. La enseñanza debe realizarse desde la veracidad de la información que se imparte y el profesional de la educación debe comprometerse en transmitir la verdad y no caer en dogmatismos ni en ideologías que no respeten la libertad del discente (Jover, 1991). También deben respetarse las tareas y trabajos encomendados a los estudiantes, cuya única finalidad es el aprendizaje de estos y no otros intereses propios del educador (Wanjiru, 1995).

Desde un panorama más amplio, este principio ético también abarca las relaciones del educador como tal con otras personas vinculadas en el proceso educativo, como son los padres o tutores y los profesionales con los que comparte la tarea encomendada de educar al discente. Así, el respeto a la dignidad de las personas debe estar presente en todos los ámbitos de relación propios del docente<sup>20</sup>.

Por último, se reconsidera la repercusión en la vida de los educandos la existencia de este principio en sus docentes. Son muchos los estudiantes que afirman el impacto que ha tenido en su formación, el respeto percibido hacia ellos mismos y a otras culturas ajenas

---

<sup>19</sup> Esta cuestión se menciona en el *Código Deontológico de la Profesión Docente* (2010), en el apartado 1. Compromisos y deberes en relación con el alumnado. Punto 1.9. Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales del alumnado de que se disponga en el ejercicio profesional de la docencia.

<sup>20</sup> Esta cuestión se menciona en el *Código Deontológico de la Profesión Docente* (2010), en el apartado 2. Compromisos y deberes en relación con las familias y los tutores del alumnado. Punto 2.5. Respetar la confidencialidad de las informaciones proporcionada en el ejercicio de sus funciones por parte de las familias o tutores. Así como en el apartado 4. Compromisos y deberes en relación con los compañeros. Punto 4.5. Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales de los compañeros de que se disponga en el ejercicio de cargos de responsabilidad.

a la suya en los ámbitos educativos, sobre todo como factor clave que les ha ayudado a romper con prejuicios negativos (Wanjiru, 1995). Del mismo modo, la certeza que debe tener el docente de su obligación de inculcar en sus discentes los valores inherentes a los derechos humanos como base de una ética civil, sin ningún sentimiento o cargo de conciencia al manifestarse concluyente ante los alumnos en esta cuestión (García López y otros, 2010).

### **2.5.5. Principio de conciencia y responsabilidad profesional**

Este principio ético se convierte en el promotor de todos los anteriormente estudiados, ya que va a actuar como la conciencia del profesional, en nuestro caso del docente, interpelándole para que siga los consejos que los principios ético-profesionales le estén animando a llevar a cabo.

Profundizando en el significado del término responsabilidad, lo primero que se constata es la corta historia que el concepto tiene y, sin embargo, la fuerza que en este momento tiene en el campo moral. Muchos otros términos han quedado incluidos en él como aspectos o facetas, como puede ser: culpa, conciencia, elección, delegación, rendición de cuentas... (Del Águila, 2005). *“La responsabilidad consiste... en la aceptación de que soy capaz de alcanzar pensamientos que puedo justificar y tomar decisiones de las que puedo dar cuenta a los demás y a mí mismo”* (Ruiz y otros, 2012: 75). En esta misma línea, desde el ámbito de la responsabilidad profesional, Cobo (2001: 99) la define como *“el actuar lo mejor que se sabe y puede, asumiendo además las consecuencias de las decisiones y actuaciones propias”*.

De este modo, los compromisos adquiridos en la profesión docente constituyen el campo de su responsabilidad, siendo consciente de la doble matización que surge, si por un lado se hace cargo de las actuaciones realizadas en el pasado y sus consecuencias en el presente y de las acciones presentes y su incidencia en el futuro (Del Águila, 2005). El profesional docente debe ser conocedor de su responsabilidad pública. A través de su tarea debe transmitir unos conocimientos y un estilo de vida a sus discentes que contribuyan al bienestar de éstos en el presente, en la sociedad en la que están inmersos, y a la vez considerarse con la responsabilidad de lograr que en el futuro sean capaces de mejorar la

sociedad (Camps, 2008). Así pues, la responsabilidad profesional docente abarca el pasado, el presente y el futuro.

Visto el nivel de exigencia que recae sobre la figura del docente surgen las preguntas: ¿ante quién tiene que responder? ¿Quién le va a pedir cuentas de sus aciertos o errores profesionales? Para algunos pensadores ser responsable consiste en actuar en consonancia con los propios principios. Es una respuesta que exige la conciencia personal ante la que hay que responder y lo de menos es argumentar las decisiones y actuaciones ante los demás. Para otros autores, sin embargo, las personas son responsables de sus actos y tanto en cuanto sus determinaciones repercuten en otros, se les puede pedir cuentas. Aunando estas dos perspectivas se resuelve que el docente es un profesional que debe dar cuenta tanto ante sí mismo como ante los demás, no solo de sus acciones sino también de sus omisiones y su repercusión en el desarrollo educativo de sus discentes (Del Águila, 2005). Esta doble rendición de cuentas va a requerir, por un lado, una formación de la conciencia del profesional desde una práctica reflexiva y, por otro, el desarrollo de sus compromisos como ciudadano.

Así pues, para ser fiel a este principio, el docente debe comprometerse con su formación continua dados los cambios constantes que se están produciendo en todas las áreas del conocimiento. Teniendo en cuenta que el saber está en la base del curriculum que se oferta al alumnado, el educador no puede estancarse en lo aprendido en su formación inicial. De la misma manera, los estilos educativos y las propuestas pedagógicas exigen del docente una constante renovación metodológica acorde con las circunstancias profesionales que esté viviendo, debiendo ser autónomo en la búsqueda de ámbitos donde poder profundizar y evolucionar en aquello que considere necesario para aspirar a su excelencia profesional. Siguiendo las pautas que se han producido en los profesionales vinculados al mundo de la empresa, el docente debe, a través de la formación continua, desarrollar aquellas aptitudes que favorezcan el logro de sus objetivos como profesional, fomentar la especialización que le ayude a desarrollar sus potencialidades con el fin de enriquecer la labor del equipo docente y prepararse para un aprendizaje de toma de decisiones ante posibles cargos de los que se tenga que responsabilizar en el centro (Martínez Martín, 1998).



También en el ámbito empresarial se percibe un cambio en el estilo organizativo y relacional. El esquema contrato-empleado-empresa, en el que el primero aporta lealtad y obediencia a cambio de seguridad ofertada por el segundo, ha sido desterrado y sustituido por un contrato de tipo moral, en el que la empresa anima al empleado a la participación y compromiso en la organización empresarial, haciendo sentir al trabajador como miembro influyente. Este viraje en el modo de relación fomenta la iniciativa personal y la dedicación, conllevando el deseo de creatividad responsable.

Con la aplicación de este nuevo modelo de relación en la organización escolar, se inicia un desafío grupal en el que todo el profesorado aprecie la necesidad de realizar un trabajo cooperativo a través del cual se consiga elaborar un proyecto educativo, sentido como responsabilidad de todo el claustro conseguir llevarlo a cabo (Martínez Martín, 1998). Este compromiso acerca al docente a su faceta de educador en valores. Es así como el profesional de la educación se convierte en un elemento clave, generador de una sociedad ética en su conjunto, en función de su implicación en un proyecto educativo. El docente debe ser consciente de que puede estar contribuyendo a fomentar la existencia de valores éticos valiosos en una sociedad global o puede con su tarea estar favoreciendo el desarrollo de valores únicamente válidos en la escuela (Buxarrais, 2013) abocándolos a una amoralidad social. Su compromiso con la educación le debe llevar, por una parte, a transmitir a sus educandos los valores éticos sociales propios de una sociedad democrática, desde una reflexión crítica y no desde una aceptación pasiva; y, por otro, a proceder en su vida acorde con los valores que promulga (Jover, 1991).

Esta última exigencia tan comprometida es matizada por Marchesi (2007), considerando el proceder ético mencionado, exigible sólo durante la realización de su labor profesional. Aunque se pueden entender ciertas dudas al respecto, no se puede traicionar la honestidad que en todo momento debe mostrar el docente (Hirsch, 2008), manifestándose veraz con lo que dice y hace (García López y otros, 2010). No hay lugar a duda que *“cuanta más coherencia más autoridad moral tiene uno”* (Buxarrais, 2013: 64), que a su vez genera capacidad de liderazgo.

Resulta evidente que el buen profesional de la educación se siente comprometido moralmente con su tarea de educar, sabe que su misión no termina con la transmisión de conocimientos, sino que afecta a una educación integral, abarcando también el mundo de

los sentimientos, actitudes y valores. Este compromiso conlleva una iniciativa y dedicación que no se deriva de imposiciones externas (Martínez Navarro, 2010). Ahora bien, el docente debe tener presente, que la educación que transmita no debe responder a sus puntos de vista, sino a lo que la sociedad espera del colectivo educador. Por lo tanto, hay que estar atentos a las expectativas que la sociedad manifieste, aceptando los cambios que se produzcan y las repercusiones que esto conlleve al conjunto de educadores (Hortal, 2000).

Al hilo del principio expuesto, se revela la necesidad que este colectivo profesional tiene de sentirse valorado. Así, si la responsabilidad mostrada por el profesional es estimada socialmente, esto a su vez refuerza su compromiso. De la misma manera, según el grado de defensa que del colectivo hagan las organizaciones de profesores ante la Administración, o bien se fomenta el compromiso responsable de sus miembros o por el contrario surge la dejadez. Por su parte, la Administración tiene una enorme responsabilidad estableciendo los criterios a seguir tanto en la formación inicial como permanente (Marchesi, 2007). Al margen de las cuestiones aludidas, estas no deben servir de pretexto al profesional en el cumplimiento de sus obligaciones.

Es relevante que el profesorado sea conocedor de que la adquisición de un alto grado de responsabilidad mejora la autoestima (Martínez Navarro, 2010) y su capacidad decisoria (Hargreaves y Fullan, 2014). No obstante, sabedores del cansancio y desgaste que se produce en el docente responsable, es conveniente mantener un equilibrio entre su vida personal y profesional, así como enriquecerse con proyectos personales de formación y búsqueda de actualizaciones del significado de su profesión (Marchesi, 2007; García Amilburu, 2013).

## **2.6. Ética profesional del docente de Educación Secundaria**

La aproximación al círculo conformado por los docentes de Secundaria facilita la visión de su complejidad. Aunque comparten un denominador común básico, como es el de su formación inicial pedagógica, así como su labor docente en la misma etapa educativa, existen grandes diferencias, tanto en las características propias de los niveles que abarca, como en las funciones encomendadas a estos. Incluso en los colectivos de profesores que

cohabitan en los Institutos de Educación Secundaria se observa un variado origen: catedráticos, profesores de Secundaria procedentes de Bachillerato, de Formación Profesional y maestros (Bolívar, 2006).

Considerando esta disparidad, no obstante, se observan aspectos educativos comunes. Aunque las finalidades de las tres franjas educativas que abarcan (ESO, Bachiller, Formación Profesional) marcan sus diferencias, se vislumbra la cercanía que en objetivos cívicos aparecen declarados en sus respectivos Reales Decretos, que abogan por una educación desde y para el desarrollo de los valores democráticos<sup>21</sup>. Dicha preparación para la vida ciudadana conlleva la educación en aspectos morales que unifican finalidades en esta etapa y, por ende, funciones equiparables del profesorado que la constituyen.

Partiendo de este tronco educativo común en toda la etapa de Secundaria, se recopilan consideraciones que favorecen convertir la educación en un acontecimiento ético, invitando a la deliberación sobre cuestiones vinculadas a facetas como educador en relación consigo mismo, como especialista de un campo del saber, en su encuentro con el alumnado y en su relación como miembro de la institución escolar donde desarrolla su tarea profesional. Se constata que, dadas las características y problemática de la franja obligatoria de esta etapa educativa, esta se convierte en la realidad pivotante de las siguientes reflexiones recopiladas. Se constata la validez de muchas de las ideas que a continuación se describen para cualquier docente, pero en todo momento se piensa en el profesor de Secundaria a quien va dirigido.

### **2.6.1. Consigo mismo**

Las circunstancias que influyen en los egresados de las diferentes titulaciones universitarias para optar por la profesión docente son muy variadas. Al inicio de sus

---

<sup>21</sup> *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. En su artículo 6.2, se especifica la educación en valores democráticos que se debe transmitir en estas etapas. *Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*. En su artículo 2.c menciona, entre otras finalidades de la educación, “contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática...”.

estudios en cualquier campo del saber, muchos de los estudiantes no contemplan la opción de pertenecer a dicho colectivo, pero a menudo, cuestiones de índole diversa, suscitan la posibilidad de ejercer la docencia.

Se atiende pues en este apartado a cuestiones personales sobre las que urge reflexionar ante esta toma de decisión. En primer lugar, plantearse el nivel vocacional, definiendo el término 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: 126), en este caso de la profesión docente. No siempre existe en el futuro docente una clarividencia sobre esta cuestión, pero a menudo sucede que, en el transcurso de los primeros años en el ejercicio profesional, la identificación con la profesión se va produciendo paulatinamente. Percatarse de los avances y logros de los estudiantes que se tienen como alumnos y sentirlos como éxito en la propia tarea profesional, va desencadenando dicho sentimiento vocacional (Marcelo y Vaillant, 2009). Y aunque resulta inapropiado considerar que se es buen profesor simplemente por tener vocación y estar guiado por nobles sentimientos y objetivos, hay que aceptar que sin ella difícilmente se llega a la excelencia (Martínez Martín, 1998).

Planteamientos referidos a la interrelación entre la profesión elegida y la cosmovisión personal que se tiene, pueden clarificar sobre la decisión adoptada. En todo caso, si pasado un tiempo prudencial en el ejercicio de la profesión, no se logra sentirse identificado con ella, resulta ético abandonar la enseñanza, tanto por el bien personal como por el del alumnado (Martínez Navarro, 2010).

Un segundo planteamiento que debe analizar el docente es su cota de fe en la educabilidad de los sujetos. Las dificultades que esta etapa plantea, y de forma especial el tramo obligatorio, puede hacer vulnerable al profesorado ante esta cuestión. Creer en la educabilidad no se puede deducir siempre de *lo real*. Es más bien una posición personal ante el proyecto de la educación, aceptando que, aunque haya momentos que parezca inviable, hay que mantenerse convencidos del futuro logro del objetivo y que no se está condenado al fracaso (Gadamer, 2000; Meirieu, 2001; Sanz y Escámez, 2013). Esta esperanza, que no se puede perder, no queda exenta de incertidumbre. El docente, desde la aceptación humilde de reconocer su incapacidad para dominar el proceso de

aprendizaje, debe poner no obstante todo su empeño en conseguir su meta a pesar de las dificultades (García López y otros, 2010).

Estas cuestiones elementales sobre las que sustentar planteamientos personales éticos, deben mantenerse a lo largo de la proyección profesional durante toda la vida. Son de gran ayuda los cánones establecidos por Schön (1998) sobre la práctica reflexiva para los profesionales, así como la concreción que sobre el tema propone Perrenoud (2004) para los docentes. Adquirir el hábito de reflexionar sobre uno mismo, analizando en primera instancia las acciones que se consideran pertinentes antes del ejercicio de la acción educativa, logrando en un segundo momento ejercer la reflexión *in situ*, y examinando por último los aciertos y errores cometidos posteriormente al encuentro con el alumnado, es la base sobre la que se sustenta la posibilidad de conseguir la mejora en la calidad profesional y caminar hacia la excelencia. Algunos estudios ponen en evidencia la dificultad del profesorado de Secundaria para autoanalizarse, observándose la falta de concordancia existente entre las opiniones que estos tienen de sí mismo, y las actitudes y conductas percibidas por los estudiantes sobre ellos (Bosch, 2002)<sup>22</sup>.

Es por ello que se insiste en la importancia del encuentro reflexivo y sincero consigo mismo que deben adoptar los que pretendan dedicar su vida a la profesión docente y de un modo particular los que la aborden en este nivel del Sistema Educativo. Solo así se puede ir construyendo la identidad profesional (Pérez Gómez y otros, 2007).

### **2.6.2. Como especialista en un área de conocimiento**

El cauce que da sentido al encuentro profesional con el discente en el aula discurre a través del área de conocimiento del que el docente es experto en función de los estudios realizados. Es un encuentro en horario parcelado y compartido con el conjunto de disciplinas que conforman el currículum. Partiendo del convencimiento, a veces no real,

---

<sup>22</sup> Los resultados de la investigación empírica presentada establecen las discrepancias entre alumnos y profesores en distintas cuestiones. Señalamos las referidas a la satisfacción del docente en su realización profesional: *“Los alumnos discrepan el que al profesorado... no atraviesen crisis profesionales y no perciben que la satisfacción docente sea tan alta como dicen los profesores... Los alumnos de Formación Profesional perciben más agudamente que los de Bachillerato la insatisfacción del docente con su labor”* (Bosch, 2002:4)

del dominio que el discente tiene de la materia que va a impartir, y donde el *saber* como ámbito competencial debe resultar aceptable, existen también otros planteamientos éticos a tener en cuenta.

En primer lugar, el reconocimiento de la materia a impartir en los diferentes cursos según los Reales Decretos que lo regulan en las distintas etapas<sup>23</sup>. Se debe evitar reducir la propuesta curricular de la ley a los contenidos, teniendo una visión de los objetivos, tanto los específicos del área como generales de la etapa que se exigen, así como de las competencias requeridas. La perspectiva que da las metas a conseguir en dicho tramo educativo obliga a establecer un enfoque del área de conocimiento particular, según se esté preparando al alumnado para acceder a la Universidad, al ámbito laboral o afianzando su educación básica obligatoria. En todos los casos, no obstante, no hay que perder de vista el consejo dado por Ibáñez-Martín (2010) que lo importante no es llenar el vaso de conocimientos, sino encender la llama de la ilusión por aprender.

Desde esta perspectiva el profesor adquiere el compromiso de seleccionar los contenidos que debe impartir en función de las necesidades de su alumnado, reconociendo los que son de mayor interés social y ético (Escámez y Martínez Martín, 2006), y presentándolos de manera contextualizada y globalizada, ya que sólo así el aprendizaje servirá para entender lo que es ser humano (Morín, 2001). Esta decisión exige relaciones interdisciplinares:

*...que permitan a los alumnos (secundarios y universitarios) el libre paso de una sección a otra con la posibilidad de elegir multitud de combinaciones. Pero además*

---

<sup>23</sup> *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.*

*Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo.*

*Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

*será necesario que el espíritu de los propios maestros sea cada vez menos parcial...*  
(Piaget, 1974: 106).

Esta responsabilidad conlleva la participación coordinada del profesorado que comparte la educación colegiada, interesándose por el recorrido educativo que están realizando los estudiantes a los que se imparte docencia. Sólo desde este engranaje coherente se puede considerar ético el conocimiento transmitido en las aulas.

Otra cuestión sobre la que se incide es el compromiso educativo que el docente adquiere en sus encuentros con los discentes en el aula. A través de la disciplina que el profesional imparta debe comprometerse con la formación moral de los educandos, recordando que además de transmitir cultura, debe promocionar la capacidad crítica y participativa como ciudadano.

Tanto con sus palabras como con sus acciones debe respaldar los valores democráticos y denunciar los contravalores antagónicos a aquellos. Ante los valores que no hay unanimidad, que no forman parte de una ética cívica sino de una ética teleológica, el docente debe aprovechar la riqueza que aportan para la formación crítica del alumnado (Trilla, 1992). La importancia que en esta etapa adquiere la formación en valores y el desarrollo de la personalidad del estudiante, exige del profesorado no sólo no eludir las cuestiones sociales actuales controvertidas, sino potenciarlas en relación con la disciplina que imparta.

Por último, se trae a colación el reto que las nuevas tecnologías promueven, tanto por sus facetas positivas como negativas. Esta realidad exige del docente el compromiso, por una parte, en la incorporación de dichos avances en los procesos de aprendizaje, por otra, la búsqueda de respuestas educativas al uso indiscriminado que el adolescente hace de las redes sociales (Ibáñez-Martín, 2013).

### **2.6.3. En el encuentro con el alumno**

El momento educativo por excelencia surge en el encuentro con el alumnado en el aula, escenario que requiere del ingenio estratégico por parte del docente en situaciones frecuentemente imprevisibles que hay que abordar *in situ*. Efectivamente la educación

posee un marcado carácter tensional, que se produce como resultado de la intencionalidad existente en el encuentro docente-discente (García López y otros, 2010). La realidad vivida en el aula de Secundaria, especialmente en la etapa obligatoria, convierte esta relación en un desafío para el profesorado. A menudo no resulta fácil motivar a los estudiantes de estas edades, asunto que se agrava con la heterogeneidad de sus procedencias, capacidades e intereses. La búsqueda de la excelencia en estos encuentros pasa por planteamientos metodológicos y de relación que pueden aportar luz y facilitar el papel de mediador que se espera del docente.

Aunque en dichos encuentros el docente debe atender al unísono, tanto su estilo de enseñanza como su talante comunicativo, quizá resulte más efectivo poner en un primer momento el esfuerzo en este último. Que el discípulo se sienta cuidado, atendido en su persona, sacado del anonimato entre sus iguales, facilita el interés por el aprendizaje:

*Lo importante en una docencia ética es que se despierte en el alumnado antes que nada su sentimiento de seguridad personal, que se preste atención a sus talentos y que se les brinde confianza. Entonces acudirán a los centros escolares con preguntas interesantes que les plantea la vida y la profesión que desean ejercer, y de ese material se deberá tejer el temario de enseñanza. Esa es la fuente más profunda de la que brota el interés por el aprendizaje (Vázquez y Escámez, 2010: 15).*

Entrar en esta relación afectiva invita al profesional a cuidar estos encuentros con los educandos, sabiendo escuchar, valorar a la persona tanto con la palabra como con la mirada y con el gesto (Van Manen, 1998; Finkel, 2008; Vaello, 2011), sabiendo hábilmente compaginar la cercanía, con una cierta distancia que transmita al estudiante el estilo de relación profesor-alumno apropiado en el terreno afectivo (Ibáñez-Martín, 2013; García Amilburu, 2013). Ser ético exige sinceridad en nuestra relación, no cayendo en la trampa de apreciar al estudiante en función de los logros o sometimientos conseguidos en él. Éste no es el objetivo deseado. El principio de *no-reciprocidad* presupone confianza sin esperar nada a cambio. Se quiere a la persona, no los resultados. Ante el fracaso en la relación no se puede caer en la indiferencia, esto es renunciar a nuestro proyecto de educar (Meirieu, 2001).

Considerar el encuentro entre docente y discente desde este marco, como modelo de excelencia, confirma que *“probablemente la educación no sea sólo un tema de sabiduría*



sino de valores, de asumir la responsabilidad de acompañar a otros en el proceso de la vida” (Escámez, García López y Sales, 2002: 57). Desde esta perspectiva, se deduce un estilo de enseñanza donde el profesor deja de ser mero transmisor del saber, para ser acompañante en el proceso de aprendizaje. Esto, unido a procedimientos pedagógicos que potencien más la cooperación que la competición, la solidaridad que el individualismo, la participación que la pasividad (Martínez Navarro, 2010), va a condicionar, no solo el aprendizaje de contenidos, sino también las formas de plantearse la vida y los estilos de convivencia (García López y otros, 2010).

A partir del equilibrio que exige el *saber hacer* del docente, se debe buscar la tan anhelada autoridad en el aula, no desde el poder, sino desde el significado que en latín se le daba al vocablo *auctoritas* referido a la autoridad moral, intelectual, pedagógica, que alcanza el profesional cuando es valorado por los alumnos como docente que logra hacerles crecer y progresar, porque es ahí donde se demuestra la calidad profesional (Trilla, 2009). Se vuelve así con esta idea a los orígenes de la pedagogía griega y romana donde “*la palabra del maestro era una palabra ‘autorizada’, no ‘autoritaria’; es decir, constituía un discurso que los discípulos quizá discutían, modificaban, incluso invalidaban pero que siempre era emitido desde la confianza y el prestigio que despertaba la figura del sabio o del profesor*” (Llovet, 2010: 28).

De esta forma, la autoridad moral lograda, vivida desde la equidad, con una actitud emocional equilibrada, desemboca en el desarrollo de un liderazgo ético, por parte del profesional docente (Gozálvez, 2014). Al hilo de este planteamiento el relato de Daniel Pennac en su libro autobiográfico *Mal de escuela* (2008), en el que muestra la figura del docente que no pierde la fe en el discente e insiste reiteradamente con tenacidad y dulzura. Aquel que ante todo convierte el encuentro docente-discente en un acto pedagógico, por encima de lo puramente didáctico y, por ende, en un encuentro ético (Bárcena y Mèlich, 2000; Mèlich, 2010).

#### **2.6.4. Como miembro de una institución**

Desde el momento que el profesional docente asume su tarea como tal, queda involucrado en una estructura organizacional: el centro escolar. Esta realidad conlleva la

pertenencia a una Comunidad Educativa, que reclama del profesorado ciertas funciones externas al aula. La fragmentación horaria, la posibilidad de compartir la profesión con otros trabajos ajenos a la docencia, diluye el sentido de pertenencia a un claustro y convierte esta responsabilidad en cuestión un tanto inédita para el profesorado novel en la etapa de Secundaria.

Los nuevos modelos de organización escolar pretenden dar de lado los métodos obsoletos basados en la lógica burocrática de control de calidad, para dar paso a estructuras más participativas, donde el profesional se sienta involucrado en la elaboración de un proyecto en común. Esta posibilidad de abrirse a un modelo profesional democrático (Fernández Enguita, 2001), solo se puede materializar desde posturas colaborativas por parte de un profesorado que considera la elaboración y puesta en práctica conjunta del proyecto educativo del centro, como *contrato moral* vinculante (Martínez Martín, 1998: 111).

Dicho *contrato moral* anima al docente a implicarse en la tarea de mejorar los aprendizajes de los estudiantes como único objetivo que une a todo el claustro, al margen de otro tipo de diferencias que entre sus miembros pueda existir. Y es, desde un nuevo sentido del compromiso, en el que el liderazgo y la iniciativa se convierten en aliados de este estilo de participación democrática (Bolívar, 2010), donde surge una manera distinta de concebir la cooperación en la Comunidad Educativa.

El deseo de establecer las máximas cotas de participación del profesorado desde la autonomía está llevando a aspirar que en los claustros, además de los equipos de trabajo existentes, se creen comunidades de prácticas y de aprendizaje, donde los docentes en un marco de libre participación, tengan su lugar de aprendizaje desde la investigación y la evaluación entre iguales de su propia práctica educativa (Marcelo y Vaillant, 2009). Estas nuevas organizaciones desembocan en redes, tanto internas como externas, que favorecen, además de la calidad didáctica, el sentimiento de pertenencia a un colectivo y la profesionalización de éste.

Dos cuestiones son el sustento de este proyecto: por una parte el convencimiento de que la posibilidad de llevar a cabo esta empresa en común solo se consigue si la comunicación se desenvuelve desde un estilo deliberativo e inclusivo de todos sus miembros: “*Los intereses comunes solo se pueden identificar y articular cuando los miembros de la comunidad educativa se escuchan unos a otros*” (García López y otros, 2010: 22) y, en

segundo lugar, desde la certeza de que solo la ética de cada miembro es lo que augura éxito al proyecto que se comparte: “*En materia educativa más que en otros temas... es mi determinación ética la que me permite ... hacer del grupo en el que participo una empresa colectiva al servicio de lo humano*” (Meirieu, 2001: 188).

## **2.7. En resumen**

A mediados del siglo XX surge desde las éticas aplicadas el compromiso con las profesiones, creando equipos multidisciplinares que trabajan en la búsqueda de la excelencia en este ámbito. Tras el análisis de los distintos posicionamientos y metodologías empleadas, esta investigación opta por un enmarque desde la ética de la responsabilidad convencida, así como por el método propuesto desde la hermenéutica crítica.

Alimentada de la ética general, la ética profesional se enriquece en su pensamiento, tanto de la vertiente teleológica como la deontológica, siendo consciente de las peculiaridades propias de cada profesión, en nuestro caso la docencia. Esta invita, por una parte, a la reflexión sobre el fin y las virtudes propias de la profesión, con el deseo de alcanzar una ética de máximos; y, por otra, la plasmación en códigos, de los principios, normas y nivel de autonomía tanto del profesional como del usuario, clarificando el modelo de ética cívica propia del colectivo. La reflexión sobre el bien interno que ofrece la profesión docente se compendia como transferencia cultural vivida con espíritu crítico.

El marco ofrecido por los principios ético-profesionales sirve de orientación en las actuaciones docentes. Siguiendo las líneas maestras marcadas por los profesores Cobo y Hortal, se reflexiona a través de cinco principios éticos que a continuación se sintetizan. El principio de beneficencia profundiza en la misión que hoy se espera del profesional docente. El nuevo estilo educativo, lo convierte en *acompañante cognitivo* que enseña a aprender, tanto en el *saber y saber hacer*, como en el *saber ser y estar*. El principio de autonomía muestra el horizonte último de la educación, como el desarrollo de la capacidad del discente para dirigir su vida en plenitud. Desde el principio de justicia se plantea el reparto equitativo de los bienes, garantizando el desarrollo de capacidades, así

como una *renta cultural básica* a todo el alumnado. El principio de respeto a la dignidad incide en el derecho a la igualdad moral, así como a la confidencialidad y al respeto activo. Por último, el principio de responsabilidad profesional que conlleva el compromiso en la formación en valores de los discentes, desde un proyecto educativo compartido por todo el claustro de profesores.

La aproximación a la ética profesional del docente de Educación Secundaria, aun reconociendo las diferencias notables entre los tramos que esta abarca (obligatoria, formación profesional y bachillerato) en el campo que nos incumbe, se observa el denominador común referente a la formación cívica y moral que figura en sus respectivos Reales Decretos. Desde este prisma unificador se plantean reflexiones éticas de interés para el profesorado de esta etapa educativa. A partir de la faceta de educador en relación consigo mismo, se cuestiona, desde la práctica reflexiva, el sentimiento vocacional, así como el grado de fe en la educabilidad de los sujetos. Como especialista en un área de conocimiento, se insta a la selección responsable de los conocimientos a impartir y su vínculo con la formación moral de los educandos. A través del encuentro personal con los educandos se anima a establecer vínculos comunicativos desde la afectividad, facilitador de la *autoridad pedagógica*. Por último, como miembro de una institución donde desarrolla su labor docente, se aconseja adoptar la determinación ética de participar en el proyecto educativo del centro, vivido como *contrato moral* vinculante.

## **Capítulo 3**

# **Las competencias profesionales como factor de calidad docente**



### **3.1. Introducción**

El nuevo *EEES* es el impulsor de profundos cambios en el mundo universitario. Cabe destacar entre otros, el objetivo propuesto en la formación en competencias profesionales de sus estudiantes. En este capítulo se describe el significado del término competencia y las razones y opiniones artífices de sus aplicaciones en el ámbito académico. Se analizan distintas propuestas sobre las competencias profesionales consideradas idóneas para desarrollar en los docentes y, de modo especial, en los futuros profesores de Educación Secundaria, a través de su formación en el *Máster* que realizan. Se intenta dilucidar si la formación en competencias profesionales está encaminada hacia el logro de rasgos de excelencia docente.

### **3.2. Las competencias y su introducción en el ámbito educativo**

#### **3.2.1. Etimología del término competencia**

Si se ahonda en las raíces del concepto de competencia hay que remontarse al mundo griego donde los términos *egon* y *agonistes* hacían referencia a “*aquel que se ha preparado para triunfar*”, concretamente en el ámbito de las competiciones olímpicas. Es con Platón, cuando el concepto cambia de significado, acercándose hacia el saber, la cultura y, por ende, a las habilidades intelectuales.

Etimológicamente, el término competencia tiene su origen en el verbo latino *competere* (*ir al encuentro una cosa de otra, coincidir*), que evoluciona en los verbos *competere* y *competir* traducidos por: *corresponder, estar en buen estado, ser suficiente*. Éstos, a su vez, dan lugar a los adjetivos *competens-competentis* (*competente, apropiado para*) y a los sustantivos *competitionis* (*competición en juicio*) y *competitor-oris* (*competidor, rival*) (Tejada, 1999). Proveniente del verbo latino aludido, *competere*, surge, a partir del siglo XV, dos verbos castellanos: *competir* (*pugnar, rivalizar*) y *competere* (*pertenecer, incumbir*). Ambos verbos, al sustantivarse, coinciden en el término competencia, lo que es a menudo origen de equívocos (Prieto, 1997).

Es, por ello, que el Diccionario de la RAE (2017) aporta dos significados distintos del vocablo. En primer lugar, vinculado al verbo *competir*, da las acepciones de “*disputa o contienda entre dos a más sujetos sobre alguna cosa*”, “*oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa*”. En segundo lugar, como sustantivo derivado del verbo *competer*, menciona las acepciones “*incumbencia*”, “*aptitud e idoneidad*”, “*atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto*”.

Dada la alusión en este segundo significado, se examina la definición de *competente* (adjetivo derivado del verbo *competer* en castellano y en sus orígenes del adjetivo latino *competens-competentis*), que dice: “*Bastante, debido, proporcionado, oportuno, adecuado*”, “*dícese de la persona a quien compete o incumbe una cosa*”, “*buen conocedor de una técnica, de una disciplina o de un arte*”. Seleccionando pues la acepción que se aproxima al uso del término en el contexto de este estudio se opta por *competencia* como *aptitud e idoneidad*.

Existe, no obstante, en el argot actual, ciertas similitudes entre términos cercanos que dificultan la clarificación de su significado, como puede ser: *competencia*, *aptitud*, *capacidad*, *destreza*, *habilidad*, *actitud*... Confusión que se observa cuando se define la capacidad como *aptitud*, la *aptitud* como *capacidad competente*, la *habilidad* como *capacidad*, la *destreza* como *habilidad*...

Por otra parte, el concepto *competencia* se emplea desde distintas disciplinas lo que abre un gran abanico de acepciones específicas, convirtiéndolo en un término polivalente. Sin embargo, si se restringe el campo de visión a un grupo de disciplinas como son: *filosofía*, *psicología*, *lingüística*, *sociología*, *ciencia política* y *economía*, se puede definir *competencia* como “*un sistema bastante especializado de habilidades y capacidades necesarias o suficientes para alcanzar una meta específica*” (Weinert, 2004: 94).

### **3.2.2. Los inicios de las competencias en el ámbito educativo**

Haciendo una síntesis del recorrido seguido por el término *competencia* hasta su asentamiento en el mundo de la educación, se parte de sus orígenes en el ámbito



lingüístico con la propuesta de la expresión *competencia lingüística* empleada por Chomsky, en 1965, en su *Gramática Generativa Transformacional*. Su visión del concepto competencia se acerca al concepto aristotélico de potencia.

*La diferenciación entre potencia y acto propuesta por Aristóteles se convierte en un elemento fundamental en la postulación de la competencia lingüística de Chomsky, en la medida en que la potencia y la competencia se oponen y se anticipan al acto y a la actuación respectivamente... El acto es posible por la potencia; en el lenguaje de Chomsky, la actuación es posible por la competencia (Morales Mantilla, 2007: 137).*

Posteriormente, en la década de los setenta, aparece un nuevo planteamiento desde el ámbito de la psicología y la gestión de los recursos humanos. Levy-Levoyer hace una propuesta novedosa del término competencia para el mundo del trabajo empresarial, vinculando el vocablo con las actividades profesionales y las tareas propias de un puesto de trabajo. Define competencia como *“repertorios de comportamientos que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada”* (Levy-Levoyer, 1997: 54).

Es en los años noventa cuando surge una preocupación en el mundo empresarial hacia la formación de las competencias profesionales. Le Boterf (2001) apunta a un sentido no tanto de habilidad ante la tarea encomendada, sino a la profesionalidad del trabajador que le permite hacer frente a situaciones imprevistas, teniendo iniciativas pertinentes. Este nuevo concepto de competencia, en el que el individuo adquiere la capacidad de combinar y transferir los conocimientos, le permite a su vez una movilidad laboral, manteniendo su efectividad ante nuevas tareas encomendadas.

Desde esta perspectiva, el individuo es el constructor de sus competencias, dejando de este modo de estar en el punto de mira la tarea, para focalizar la atención en la persona. Otra aportación de este autor al término competencia, es su consideración de la existencia de distintas formas de responder ante un hecho, pudiendo ser todas competentes. No hay una única solución a los problemas o proyectos encomendados. Igualmente apunta la existencia de competencias colectivas, que no las considera la suma de individualidades, sino como resultado del trabajo cooperativo.

En el momento actual, el término competencia y la expresión educar en competencias, asume una pluralidad de visiones que oscilan entre dos puntos extremos. La de aquellos que comprenden las competencias en su sentido más estricto y que se traduce en considerarlas como un saber ejecutar, saber hacer; y la de los que la entienden en un sentido muy amplio, es decir, como capacidades de afrontar situaciones nuevas y complejas, movilizand o saberes (Denyer, Furnémont, Poulain, Vanloubbeck, 2007).

### **3.2.3. Dimensiones de las competencias**

Ante la pluralidad de definiciones con sus diferentes matices, que dificultan hoy enmarcar el término competencia, se aboga por seleccionar aquellos rasgos competenciales que se consideran determinantes del concepto (González Bertolín y otros, 2011: 40-42):

- *“Carácter integrado u holístico”*: Las competencias integran, por una parte, las demandas externas que están reclamando una actuación del individuo, con los saberes técnicos y académicos que se requieren para su desempeño, así como los atributos personales que facilitan la acción. Desde un prisma holístico la competencia exige movilizar y aglutinar conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones idóneos para dar una respuesta que resuelva con eficacia la situación planteada.
- *“Carácter contextualizado”*: El aprendizaje que propone el modelo de competencias conlleva la flexibilidad y adaptación a las diferentes situaciones en que se reclame la respuesta competente. Aunque los escenarios sean análogos a otras intervenciones anteriores, las respuestas no deben perder el carácter personalizado.
- *“Carácter transferible o aplicativo”*: La transferencia exige la movilización de los recursos, combinando éstos de forma eficaz para lograr el objetivo (Le Boterf, 2001). Este autor insiste en la diferencia entre los recursos para construir las competencias y las competencias mismas.
- *“Carácter reflexivo y creativo”*: Las competencias requieren de una constante reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades reales y adecuadas.

Una reflexión que debe darse antes, durante y después de la acción (Perrenoud, 2004) lo que genera una transferencia creativa, no mecánica.

- “*Carácter ético*”: Vinculado al carácter reflexivo, la competencia debe ser el motor de desarrollo del sentido ético. El componente ético posibilita una respuesta competencial responsable de las soluciones adoptadas, así como de las consecuencias de éstas.
- “*Carácter transversal*”: La práctica competente es resultado de la aplicación transversal de los conocimientos de distintas disciplinas. Este rasgo replantea la necesidad de crear espacios interdisciplinarios, pluridisciplinarios y multidisciplinares que faciliten el aprendizaje de las competencias.
- “*Carácter dinámico o evolutivo*”: El desarrollo de las competencias acompañan a la persona a lo largo de su vida. No se consiguen en un determinado momento de la formación, sino que están en constante reconstrucción si el sujeto adopta una postura de innovación permanente. De igual forma, de no darse el desarrollo continuo, la competencia sufre el deterioro propio.
- “*Carácter multifuncional*”: Llegado a un nivel plausible de adquisición de la competencia, esta puede ser utilizada en situaciones análogas. El desarrollo en paralelo de la capacidad de generalización, desde la metacognición, va a permitir al sujeto la aplicación de la competencia, sin perder de vista las variables que ofrezca la contextualización.

Se sintetiza esta recopilación de rasgos propios de las competencias, recordando a Le Boterf (2001: 120) cuando afirma: “*La competencia no existe por sí sola, independientemente de un sujeto que la posee y de la que no puede disociarse. Lo que existe realmente son personas más o menos competentes*”.

### **3.2.4. Las competencias en la actualidad en el marco educativo**

El discurso de las competencias que discurre en las políticas educativas de Occidente actualmente es la consecuencia del vuelco social que se está produciendo como resultado de un cambio de época. La era industrial cede el paso a la era del conocimiento que, unida a la globalización, ofrece un marco muy dispar al vivido con anterioridad. La repercusión

de esta nueva realidad en el campo educativo es de hondo calado, exigiendo planteamientos formativos diferentes (Hargreaves, 2003). Se reconoce que los aprendizajes escolares que se están produciendo comienzan a estar obsoletos, dada la velocidad como se producen los cambios en los conocimientos de todas las disciplinas. Como consecuencia, lo fundamental deja de ser la enseñanza de contenidos conceptuales, y pasa a serlo el aprendizaje de habilidades básicas que faciliten la capacidad de adaptación a futuras situaciones cambiantes de la vida y del trabajo (Perrenoud, 2012).

La experiencia reconocida en el ámbito de la formación profesional y empresarial, del aprendizaje basado en competencias, es garantía de que este nuevo paradigma permite orientar la enseñanza hacia el desarrollo de habilidades complejas que posibilitan la adaptación posterior a entornos variables, así como a aprender a adquirir nuevos conocimientos (Bolívar, 2008). Como consecuencia, esta práctica exitosa, contagia a otras etapas educativas, que con distinto origen y finalidad introducen en su sistema el desarrollo de competencias.

De este modo, en la Educación Básica, siguiendo las recomendaciones de la *Unión Europea* y como resultado del *Consejo de Lisboa* de 2000, se introduce en el currículo a partir de la *Ley Orgánica de Educación de 2006*<sup>24</sup>, las *competencias básicas* o *clave*, que tienen como finalidad promover un aprendizaje permanente. Por otra parte, en la Educación Superior, es el *EEES* creado a raíz de la *Declaración de Bolonia (1999)*, el origen de la formación en competencias en este ámbito, con la finalidad de crear un espacio europeo que posibilite la movilidad de sus miembros, así como el interés en promover una renovación didáctica universitaria que repercuta en una mejora de la preparación profesional del alumnado (Bolívar, 2008).

### **3.3 Las Competencias profesionales**

Adentrarse en el campo de las competencias profesionales obliga a recordar el significado del término *profesional* mencionado en el capítulo primero. En él se menciona que la

---

<sup>24</sup> La *LOE* en su artículo 6.1, detalla los elementos que conforman el currículo: objetivos, competencias, contenidos, metodología, estándares y resultados de aprendizaje, y criterios de evaluación. En la actualidad, la *LOMCE*, mantiene los mismos elementos en el currículo, (art. 6.1)

categoría profesional y por ende lo que se considera profesionalismo, es adjudicado por la sociedad a un colectivo en general o un individuo en particular, en función del grado de competencia manifestada. Decimos pues que *“un profesional es competente cuando es reconocidamente bueno en su práctica profesional”* (Sarramona, 2007: 33). A su vez será bueno, en la medida que posea las competencias profesionales propias de la función que desempeñe.

Partiendo pues de la necesidad de formar en competencias a los futuros profesionales, se examina de nuevo el término, ahora bajo la perspectiva profesional. En el acercamiento al concepto se constata su ambigüedad, cuando se reconoce la diferencia de significado que tiene, según se mencione en singular o en plural. Así, decir que un profesional *tiene competencia*, es aceptar que está autorizado para el desempeño de una función, mientras que, si se señala que *tiene competencias*, se interpreta como que posee capacidades personales para actuar en algún aspecto propio de la profesión. Incluso se constata que la expresión que califica al profesional de *competente* indica un nivel elevado en la calidad de sus realizaciones profesionales.

Si se analiza el término en lengua inglesa, idioma considerado hoy vehículo de comunicación científico, también se observa la dificultad que entraña la débil diferencia escrita entre *competencies* (plural del término *competency*, que se traduce como *capacidades personales*) y *competences* (plural del término *competence* cuyo significado le da un sentido de *capacidad para poner en práctica*). *“La confusión generalizada de estos términos no es trivial y aparece en muchos documentos públicos”* (Mora, 2011: 7). Es, por ello, que para proseguir este estudio es necesario clarificar el sentido de competencias profesionales del que se parte, que se corresponde con el término *competences* (*capacidad para poner en práctica*), siendo así fiel a la idea de Le Boterf (2001: 63), que define competencia profesional como *“saber actuar en un contexto de trabajo, combinando y movilizandolos recursos necesarios para el logro de un resultado excelente y que es validado en una situación de trabajo”*.

Desde este prisma, una competencia profesional comprende, al menos cuatro aspectos: en primer lugar, exige integrar o movilizar recursos; en segundo lugar, dicha movilización debe ser pertinente en el contexto concreto en que se produce la situación; una tercera cuestión, va a suponer operaciones mentales para determinar las acciones y, por último,

la construcción de la competencia se produce tanto en la formación inicial como en el ejercicio profesional (Bolívar, 2008). El análisis de estos cuatro aspectos replantea la formación profesional como una cuestión mucho más compleja que la simple adquisición de los conocimientos requeridos para el desempeño de la función propia de la profesión que se pretenda ejercer.

### **3.3.1. Competencias profesionales y Universidad**

El momento actual, en el que se considera clave la formación en competencias profesionales, no hay lugar a duda que este planteamiento obliga a un cambio en los estudios universitarios, tanto en sus contenidos como en su didáctica. Se constata, no obstante, que la Universidad siempre ha estado atenta a la formación de los profesionales. Ya en la Edad Media dichas corporaciones representaron un estamento al servicio de la formación de los profesionales de la época, la mayoría de ellas contribuyendo con las dos grandes *empresas* del momento: la Iglesia y la Corona. Posteriormente la Universidad medieval dio paso a la Universidad moderna que, desde distintos modelos, responde a la formación de los profesionales que la sociedad requiere, como consecuencia del estilo de organización social (estado-nación liberal), así como del desarrollo industrial.

En la actualidad no se pone en duda la necesidad del servicio de la Universidad ante una demanda cada vez mayor de conocimiento y de capacidad de adaptación constante a los cambios. A este fenómeno cabe añadir, el número cada vez más elevado de individuos que reconocen la necesidad ineludible de la formación continua, y acceden para lograrlo, a estudios en los niveles universitarios. El litigio surge, ante la duda, de si los nuevos planteamientos en la formación universitaria son consecuencia de la necesidad de reconstruir los sistemas educativos para garantizar el valor de la educación en la era del conocimiento, o si más bien es permitir que planteamientos economicistas, conscientes del valor estratégico de la educación, sean los que marquen las finalidades de la formación de los profesionales y, por ende, la misión de la Universidad (Escudero, 2008).

Este pensamiento ha generado recelo en numerosos profesores universitarios, que perciben enfrentamientos entre los contenidos académicos de las distintas disciplinas y las competencias, de manera que los primeros solo adquieren su sentido si están a

disposición exclusivamente de ser justificados como necesidad para el desarrollo de las competencias profesionales. Quizá, bajo estas consideraciones, pueda haber una reflexión excesivamente simplista del mundo profesional, perdiendo de vista que la profesionalización tiene en el empleo una de las variables más importantes, sin la cual no hay profesión. Tal vez se deba ir más allá, y poner la meta en conseguir que la preparación competente de nuestros egresados, llegue a aportar un nuevo perfil profesional en las empresas, que conviertan a éstas en espacios de teorización, reflexión e innovación (Esteban Albert y Sáez, 2008).

Lo que no se puede dudar es que las competencias ponen sobre la mesa el modelo de Universidad: académico o profesionalizador (Bolívar, 2008). Las raíces de los posibles tipos de universidades, que aún perduran, se remontan al siglo XIX. El modelo humboldtiano tiene como meta central el conocimiento científico, no necesariamente relacionado con las demandas sociales. En el sustrato de este modelo está la idea de que una sociedad que cuenta con personas formadas científicamente consigue progresar en sus diversas facetas. El modelo napoleónico centra su interés en la formación de los profesionales que necesita el estado, a demanda éste de las necesidades de la sociedad. De este modo las universidades se convierten en parte de la Administración. Por último, el modelo de Universidad anglosajón que se mantiene como institución privada y cuyo objetivo es dar a los individuos una buena formación que les permita atender, tanto a las demandas de las empresas privadas como a las del estado.

España ha tenido como modelo de Universidad el modelo napoleónico. Aunque se haya distanciado últimamente de él, hay huellas indelebles de su fuerte orientación profesionalizante. De hecho, la palabra *licenciado*, de alto arraigo en nuestras universidades hasta hace poco tiempo, habla de licencia para ejercer una determinada profesión. La Universidad no sólo da la habilitación académica sino también la profesional, por lo que se convierte en garante de que sus egresados tengan las competencias profesionales exigidas (Mora, 2011).

### **3.3.2. Clasificaciones de las competencias profesionales**

Las competencias profesionales se tipifican siguiendo diversos criterios. Desde el ámbito empresarial, se habla de *competencias genéricas y específicas*; aunque también se clasifican según sean competencias a adquirir en el seno del Sistema Educativo o que se espera que se alcancen principalmente en el entorno laboral.

Aparece posteriormente una línea de clasificación de las competencias, atendiendo a las facetas que éstas deben desarrollar. Bunk (1994) las agrupa en cuatro categorías: *competencias especializadas, metodológicas, participativas y socio-individuales*. En esta misma dirección, Echeverría (2002) divide las competencias en *técnicas, metodológicas, participativas y personales*. Estas traen al recuerdo los conocidos ámbitos que debe abarcar la educación, mencionados por Delors (1996).

Este estilo de clasificación no es compartido por todos los expertos en el tema, al considerar que las competencias así descritas rompen su sentido original holístico, convirtiendo las piezas básicas y necesarias para la existencia de las competencias en ellas mismas. No se pone en duda que los conocimientos, las habilidades, las actitudes son elementos constitutivos, pero analizados por separado no se pueden considerar competencias (Lenoir y Morales-Gómez, 2011). Así, desde el aprendizaje basado en competencias, siguiendo el modelo de proceso, la metacompetencia se va forjando con la participación de las capacidades cognitiva, social, personal y ética. Este modelo, a diferencia del aprendizaje por objetivos, favorece la integración entre contenidos, capacidades, metodología y evaluación de los aprendizajes (Escudero, 2008).

Lenoir y Morales-Gómez (201: 53-54), partiendo de varios trabajos sobre la noción de competencia, las agrupan en tres tipos, considerándolas en un continuo. En un extremo están las "*competencias comportamentales*", a continuación, las "*competencias genéricas*" y en el otro extremo, las "*competencias interactivas o transversales*". Cada una de ellas aportan su propia concepción del proceso enseñanza-aprendizaje.

Las *competencias comportamentales*, de tipo conductista, están centradas en la tarea, aunque hoy ya no se consideran propiamente competencias, sino más bien habilidades. Las *competencias genéricas* requieren un dominio conjunto de *saber, saber-hacer y saber-ser*. Son acciones coordinadas que atienden a una familia de situaciones, aunque



adolecen en su aprendizaje de capacidad para transferirlo a otras situaciones o contextos. Las *competencias escientes*, o también llamadas *generativas, interactivas o transversales* son definidas como competencias que “*apuntan a la capacidad de movilizar recursos cognitivos frente a situaciones problemas complejas, a la capacidad de integrar dichos recursos (múltiples) en el tratamiento de situaciones complejas, en familias de situaciones*” (Lenoir y Morales-Gómez, 2011: 54). Estos tres tipos de competencias no son excluyentes entre sí. Es más, la aplicación de las competencias *transversales* necesita de los otros dos tipos de competencias.

Al margen de esta clasificación, Lenoir y Morales-Gómez (2011:54) mencionan la “*competencia-estatuto*”, que surge del reconocimiento social que se da a la persona en el ejercicio de su profesión. Este sentido de competencia de nuevo se vincula con el concepto de profesionalismo.

Sarramona (2007), desde otro punto de vista, defiende que la selección de las competencias profesionales es tan obvia como situarse ante las funciones que se espera que el profesional aborde en su ejercicio. Dichas funciones desencadenan unas tareas propias y éstas a su vez necesitan de competencias concretas para su realización, que deben ser metas a conseguir por el profesional. Así pues, las competencias profesionales se derivan de las funciones profesionales, sin perder el carácter integrador de éstos.

Una última opinión concluyente, reconoce la necesidad de adquirir los componentes de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) para favorecer la interiorización de estas herramientas en los estudiantes. Es, a partir de propuestas de tareas integradoras de dichos componentes y especialmente en las prácticas profesionales donde el alumno consiga el desarrollo de las competencias profesionales (De Miguel, 2006).

### **3.3.3. El Proyecto Tuning**

La puesta en marcha del *EEES* ha requerido de un escenario común, así como del compromiso de cada uno de los países miembros, para favorecer la implantación de los objetivos, entre los que se encuentra la formación en competencias profesionales.

La participación de España en dicho espacio ha dado lugar al *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, en el que se indica, en los planes de estudios, el objetivo de la formación en competencias profesionales en todas las titulaciones<sup>25</sup>. Por su parte la ANECA, encargada de orientar y supervisar el proceso, opta, en su adaptación curricular, por el diseño de titulaciones ofrecido por el *Proyecto Tuning Educational Structures in Europe*<sup>26</sup>. Este proyecto, elaborado por una comisión de expertos de diversas universidades europeas, brinda un diseño de los nuevos títulos universitarios desde la perspectiva descrita por el *EEES*.

El *Proyecto Tuning* (2003) mantiene en su estructura, para todos los títulos universitarios, la división mencionada de las competencias profesionales en *genéricas* y *específicas*. Las *competencias genéricas* son comunes para todos los títulos universitarios, mientras que las *específicas* son propias de cada titulación. Dada la situación cambiante a nivel social y laboral, se considera de un gran valor la formación en dichas *competencias genéricas* que aportan un bagaje básico y amplio, válido para distintas proyecciones profesionales posteriores.

Existen a su vez tres tipos de *competencias genéricas o transversales: instrumentales, interpersonales y sistémicas*. El primer bloque asume una función *instrumental*. Entre ellas se establecen:

- *Capacidad de organizar y planificar.*
- *Conocimientos generales básicos.*
- *Conocimientos básicos de la profesión.*
- *Comunicación oral y escrita en la propia lengua.*
- *Conocimiento de una segunda lengua.*
- *Habilidades básicas de manejo del ordenador.*

---

<sup>25</sup> En dicho Real Decreto, en su Preámbulo se describe: “*Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición*”.

<sup>26</sup> El *Proyecto Tuning* fue financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates. Se inició en el año 2001 y se ha articulado en fases bienales. Su coordinación corre a cargo de la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen.

- *Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).*
- *Resolución de problemas.*
- *Toma de decisiones.*

Las *competencias interpersonales* están vinculadas a capacidades tanto intrapersonales como interpersonales. En ellas se recogen:

- *Capacidad crítica y autocrítica.*
- *Trabajo en equipo.*
- *Habilidades interpersonales.*
- *Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.*
- *Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.*
- *Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.*
- *Habilidad de trabajar en un contexto internacional.*
- *Compromiso ético.*

Las *competencias sistémicas* son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Estas capacidades incluyen:

- *Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.*
- *Habilidades de investigación.*
- *Capacidad de aprender.*
- *Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.*
- *Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).*
- *Liderazgo.*
- *Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.*
- *Habilidad para trabajar de forma autónoma.*
- *Diseño y gestión de proyectos.*
- *Iniciativa y espíritu emprendedor.*
- *Preocupación por la calidad.*
- *Motivación de logro (Tuning, 2003: 79-84).*

Aunque nadie pone en duda el mérito del *Proyecto Tuning*, tanto en su capacidad aglutinadora de múltiples universidades, como de los logros obtenidos en la creación de

redes de trabajo a escala europea, existen cuestiones políticas y pedagógicas que provocan divisiones de opinión, de un modo especial en el sector académico. Dicho sector se ha sentido relegado en la investigación realizada sobre la tipología de competencias propuestas, considerando que han sido escuchadas más las voces provenientes de los empleadores y de los graduados (Menéndez, 2009). Asimismo, surgen diferencias de opinión sobre el concepto de competencia adoptado en el proyecto y la consideración de estas como habilidades, destrezas y/o capacidades instrumentales e interpersonales (Tribó, 2008; Escudero, 2008). En el ámbito de las *competencias genéricas*, son las *sistémicas* las únicas que responden al carácter complejo y holístico requerido al término. Así “*la clasificación del informe Tuning nos sirve para distinguir las competencias simples (instrumentales e interpersonales) de las complejas (sistémicas)*” (Tribó, 2008: 198).

### **3.4. Las competencias profesionales docentes**

El impacto que el enfoque por competencias provoca en la profesión docente es especialmente notable, dado el cambio que él mismo induce en la nueva misión de este profesional. Formar a los futuros docentes desde un “*profesionalismo abierto*” (Lenoir y Morales-Gómez, 2010: 55) que los convierta en responsables y autónomos en su desarrollo profesional, alejando la imagen del docente como mero técnico instrumental, es tarea de la formación en competencias.

La profunda innovación que se produce afecta tanto al ámbito social, educativo, epistemológico y pedagógico. La necesidad de anclar los procesos de aprendizaje en la realidad del contexto, el protagonismo que adquiere el discente en su proceso de aprendizaje, el nuevo sentido de los aprendizajes como saberes móviles y la importancia del aprendizaje cooperativo, interdisciplinar, basado en proyectos, aporta un marco de referencia que rompe con los esquemas hasta ahora establecidos.

No obstante, abordar la cuestión de las competencias docentes, aunque resulte un acercamiento al tema de interés respecto a las competencias profesionales tratadas de modo general con anterioridad, resulta también complejo, dada la amplitud de

procedencias y tareas que este colectivo desempeña, tanto en el ámbito de la educación formal como de la educación no formal. La docencia:

*Comprende un grupo heterogéneo de personas, con profesiones muy distintas, difícil de discernir, de conceptualizar, de establecer responsabilidades y de asignación de funciones. La distinta procedencia, su formación inicial, su concepción teórica y práctica de la vida y del trabajo, la diversidad de situaciones en las que tienen que operar, los niveles y modalidades de formación, las especialidades, los materiales que deben emplear o diseñar, la diversidad de los grupos destinatarios, no hacen sino añadir complejidad a una “profesión” nueva y no perfilada en la mayor parte de sus competencias (Jiménez, 1996: 14-15)<sup>27</sup>.*

Así pues, dada la pluralidad de realidades que pueden ser objeto de campo de acción de un docente, es necesario contextualizarlas. Dos ejes resultan comunes a dicho colectivo: los ámbitos de actuación y las funciones a desarrollar. El análisis de los espacios de actuación nos lleva a tres entornos: el contexto social donde está ubicada la acción; el contexto institucional en el que se está inmerso en el puesto de trabajo; y el contexto aula-taller donde se desarrolla propiamente la docencia.

En cuanto a las funciones propias del profesional docente se señalan: la planificación, el desarrollo, la evaluación, la gestión-coordinación y la investigación-innovación. Del cruce de los contextos y las funciones a desempeñar, surgen los perfiles profesionales requeridos en cada situación (Tejada, 2009).

Centrando el foco de atención al ámbito docente vinculado a la educación formal, se inicia el estudio a partir del documento titulado *La Calidad de la Formación del Profesorado* (2007), en el que la *Unión Europea* propone el desarrollo de competencias profesionales, dando lugar a que se hiciera pública una convocatoria para llevar a cabo un proyecto de investigación que determinase las competencias profesionales de los profesores para el conjunto de los países de la Unión. El *Finnish Institute for Educational Research* (FIER, 2009) fue finalmente el autor del proyecto. El marco referencial que crea para todo

---

<sup>27</sup> El autor se refiere a *formador* cuando define, pero se ha considerado válida la explicación propuesta para el término docente.

docente, sin distinción en la etapa educativa en la que desarrolle su actividad, gira alrededor de ocho ámbitos que sintetizan Manso y Valle (2013: 169):

- “*Competencia en la materia*”: abarca la estructuración y gestión de la materia, la integración de esta con la pedagogía y la aplicación de estrategias de procesamiento del conocimiento.
- “*Competencias pedagógicas*”: incluye estrategias y métodos de enseñanza, orientación y desarrollo socioemocional y moral a los estudiantes.
- “*Integración de la teoría y la práctica*”: realización de investigaciones contrastadas con la práctica docente.
- “*Cooperación y colaboración*”: desde habilidades de comunicación, trabajar por la promoción de un ambiente escolar respetuoso de todos los estamentos.
- “*La garantía de calidad*”: a partir de la evaluación que contribuye al aseguramiento de la calidad.
- “*La movilidad*”: Fomento del intercambio de estudiantes, y el aprendizaje de otras lenguas y culturas.
- “*El liderazgo*”: con el objetivo de desarrollar la colaboración entre instituciones y el aprendizaje.
- “*El aprendizaje continuo y permanente*”: generando comprensión de la importancia del autodesarrollo profesional.

Sin embargo, el intento relevante de crear un marco común competencial para los profesores de la *Unión Europea* ha quedado desdibujado. Quizá las problemáticas económicas, así como el inicio del nuevo marco de acción para 2020 ha desvalorizado este esfuerzo. Hay que tener en cuenta además, que siguen siendo cada uno de los países los que determinan la organización y contenidos de la formación inicial del profesorado (Manso y Valle, 2013).

En este sentido, existen otras propuestas, en cuanto a las competencias que se espera del profesorado en general. Son numerosos los listados descritos por diferentes autores, que, como se observa, aun teniendo una base en común, cada uno pone la mirada de manera más profunda en una dirección, en función del tipo de profesional que atiende o de su opinión sobre lo deseable en un docente. Desde distintos puntos geográficos, las proposiciones sobre las competencias a desarrollar en los docentes han sido múltiples. Se

consideran de interés las siguientes clasificaciones: Ministerio de Educación de Québec (2001), Zabalza (2003), Perrenoud (2004), ANECA (2004), Pérez Curiel (2005), ECI (2007), Sarramona (2007), Tribó (2008), Más (2011).

Muchas de ellas, aunque resultan válidas en distintos ámbitos de actuación docente, el autor los ofrece a un sector del colectivo. Así, Zabalza y Más en sus estudios plantean las competencias del docente universitario; Perrenoud se dirige a los maestros de Primaria; y Sarramona y Tribó al profesorado de Secundaria. Por su parte, las mencionadas por estamentos estatales, como las propuestas en Québec, hacen referencia tanto a Primaria como a Secundaria, incluyendo incluso a las universidades, en lo que a formación de docentes se refiere. La ANECA describe las competencias a desarrollar en los grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria y la ECI en las propias del profesorado de Secundaria. Analizando las propuestas mencionadas, se observan dos tipos de estructuras: las clasificaciones que desembocan en un listado de habilidades, capacidades o destrezas y otros modelos que ofrecen un registro de competencias, manteniendo el espíritu holístico de éstas.

Se presentan, en primer lugar, aquellas clasificaciones de las competencias que mantienen en su estructura esta mirada más global, como son la de Perrenoud (2004), orientada al profesorado de Educación Primaria y la de Zabalza (2003), dirigida al profesorado universitario y que a su vez han suscitado el interés en otros sectores docentes<sup>28</sup>.

Las familias de competencias propuestas por Perrenoud son las siguientes (2004: 10):

- *Organizar y animar situaciones de aprendizaje.*
- *Gestionar la progresión de los aprendizajes.*
- *Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación.*
- *Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo.*
- *Trabajar en equipo.*
- *Participar en la gestión de la escuela.*

---

<sup>28</sup> Las competencias propuestas por el Ministerio de Educación de Québec, también mantienen esta estructura, pero serán comentadas en el siguiente apartado dedicado a las competencias propias del profesorado de secundaria.

- *Informar e implicar a los padres.*
- *Utilizar nuevas tecnologías.*
- *Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.*
- *Gestionar la propia formación continua.*

Por su parte Zabalza (2003) alude a estas diez competencias:

- *Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- *Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.*
- *Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.*
- *Manejo de las nuevas tecnologías.*
- *Diseñar metodología y organizar actividades.*
- *Comunicarse-relacionarse con los alumnos.*
- *Tutorizar.*
- *Evaluar.*
- *Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.*
- *Identificarse con la institución y trabajar en equipo.*

Como antes se indicaba, existe otro estilo de propuestas en las que se clasifican las competencias a adquirir alrededor de ámbitos, y a su vez en estas se perfilan habilidades y destrezas que conforman la competencia propuesta. En esta dirección se encuentran variadas iniciativas, entre las que se han seleccionado las más representativas de este modelo.

En 2004, la ANECA publica el *Libro blanco del Título del Grado en Magisterio* en el que se indican las competencias específicas de formación disciplinar y profesionales comunes tanto a los Grados de Educación Infantil como de Primaria. El listado de dichas competencias, que a continuación se presentan, fue valorado por académicos de distintas universidades. Es de considerar, que las competencias más apreciadas por estos son las vinculadas a la categoría del *saber*, seguidas de las de *saber hacer*. En tercer lugar, queda las competencias del *saber ser* y, en último lugar, las de *saber estar*, no resaltando ninguna competencia de este último apartado. En concreto son las siguientes:



- *Categoría saber:*
  - *Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.*
  - *Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.*
  - *Sólida formación científico-cultural y tecnológica.*
- *Categoría saber hacer:*
  - *Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.*
  - *Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación, así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa.*
  - *Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural.*
  - *Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.*
  - *Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo.*
  - *Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas.*
  - *Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación*
  - *Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos.*
  - *Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.*
  - *Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva.*
  - *Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos*
  - *Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa.*

- *Categoría saber estar:*
  - *Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.*
  - *Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.*
  - *Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.*
  - *Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.*
  
- *Categoría saber ser:*
  - *Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.*
  - *Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.*
  - *Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral.*
  - *Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica. (ANECA, 2004: 90)*

Se analiza también la propuesta de Pérez Curiel (2005: 3) que establece cinco competencias generales desglosadas en competencias específicas. Un conjunto, donde se expone el mínimo que se debe exigir para ejercer la docencia con calidad. Con ello fija el objetivo de la formación permanente del profesorado. A continuación, se presentan, de manera sintética, los bloques de competencias expuestos por la autora:

- *Competencias Comunicacionales:* mejora, fomento y sensibilización de la comunicación, abierto a la comunicación en foros europeos.
- *Competencias Organizativas:* transferencia de aprendizajes, establecimiento de procesos de mejora.
- *Competencias de Liderazgo Pedagógico:* Relación y trabajo en equipo, tanto con profesorado cercano como europeo.

- *Competencias Científicas*: Formación epistemológica y didáctica. Impulso de la innovación.
- *Competencias de Evaluación y Control*: Evaluación profesional y búsqueda de procesos de mejora.

Atendiendo al profesorado universitario, Más (2011: 199) propone competencias vinculadas a la labor docente, diferenciándolas de las relacionadas con la tarea investigadora de estos. Se presentan exclusivamente las competencias docentes que plantea, que a su vez el autor las relaciona con las funciones docentes que engloba cada una de ellas:

- *Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.*
- *Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.*
- *Tutorizar el proceso de aprendizaje de alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.*
- *Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- *Contribuir activamente a la mejora de la docencia.*
- *Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...).*

Este modelo de listados, que sin lugar a duda no pretende ser exhaustivo y que intentan recoger las necesidades actuales, se le puede criticar la pobreza de búsqueda de la profesionalidad, así como la falta de un referente modélico que guíe (Tejada, 2009).

Con otro estilo, en un intento de exploración de un modelo que desemboque en la constante actualización de las competencias profesionales docentes, Monereo (2011) pone la mirada en los problemas que debe abordar un docente competente. Aunque es consciente de la movilidad de esta realidad, aspecto que incluso ve interesante para actualizar las competencias siempre que el caso lo requiera, reconoce que en la actualidad existen siete grupos de problemas, que recogen casi la totalidad de cuestiones que preocupan a los profesores: la organización de tiempos, espacios y recursos; la disciplina; la claridad expositiva en las explicaciones; el dominio de distintos métodos de enseñanza; la razón de lo que se enseña; la evaluación; y los posibles conflictos con los estudiantes.

No obstante, reflexiona sobre la dificultad del aprendizaje de ser competente, cuestión que solo ve salvable si se logra cambiar la identidad profesional desde tres arquetipos que el profesorado tiene de sí mismo: en primer lugar, las funciones que considera que debe desempeñar como docente; en segundo lugar, las creencias que tiene sobre lo que significa enseñar y aprender una materia; y, en tercer lugar, el reconocimiento de los procesos emocionales que promueven las actuaciones profesionales, tanto positivas como negativas.

Al hilo de este enfoque sobre la formación profesional por competencias, cuya pretensión es llegar a los cimientos sobre los que construir estas, se estudia la propuesta de Soininen, Merisuo-Storm y Korhonen (2013). A sabiendas de los resultados educativos punteros de Finlandia, surge el interrogante de cuál es su planteamiento respecto a la formación que dan a sus futuros profesores, en referencia a las competencias profesionales. Según informan dichas profesoras de la Universidad de Turku, dado que consideran apremiante caminar hacia el futuro, se están cuestionando las competencias necesarias para una educación de calidad en el 2020, cumpliendo así los objetivos propuestos por la *Unión Europea*. En su recorrido determinan cuestiones esenciales, como es la confirmación de que las competencias abarcan elementos cognitivos y habilidades prácticas, al igual que atributos personales y valores éticos. También consensuan que las competencias y conocimientos se construyen sobre la formación de un perfil profesional reflexivo y activo, que a su vez asuma los valores y atributos propios de la docencia, conozca la misión y los objetivos docentes y sea consciente del sentido de autonomía profesional.

### **3.5. La concreción de las competencias profesionales en el docente de secundaria**

La incorporación al nivel de Postgrado del título de profesor de Secundaria exige a los estudiantes la realización previa de una titulación de Grado, lo que presupone la adquisición de ciertas competencias, unas genéricas, por lo tanto, comunes a todo el alumnado y otras específicas, dependientes de la titulación de la que provengan. Atendiendo al *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las*

*Enseñanzas Universitarias Oficiales*, se reconoce la adquisición de las siguientes competencias mencionadas en él, para el título de Grado:

- *Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;*
- *Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;*
- *Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;*
- *Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;*
- *Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía* (Real Decreto 861/2010).

Así pues, la orientación profesionalizadora recibida en cualquiera de los estudios de Grado cursado por los estudiantes que a continuación se inicien en el *MFPS*, puede distar de la nueva profesión que allí se propone, ya que este postgrado no se refiere a una especialización dentro de un área de conocimiento, sino a un cambio profesional.

Se analizan distintas propuestas de interés sobre las competencias a desarrollar en los futuros docentes de esta etapa. Siguiendo el orden cronológico de publicación se presenta, en primer lugar, la proposición del *Ministerio de Educación de Québec* en 2001, escuchando las reflexiones de Gauthier (2006), uno de sus redactores principales. Las competencias que describen son válidas tanto para el profesorado de Educación Primaria como de Secundaria, y están asentadas desde dos orientaciones: en primer lugar, con el propósito de formar un profesional, buscando la profesionalidad a través de la formalización y movilización de los saberes, el vínculo con el aprendizaje continuo que

remita a la eficacia y eficiencia de los procesos de aprendizaje y compartiendo las experiencias<sup>29</sup>. La segunda orientación, camina en la búsqueda de formar un pedagogo cultivado, reflexionando sobre el concepto *cultura* y distinguiendo entre la cultura pensada como objeto y la cultura pensada como relación consigo mismo, con el mundo y con los demás.

Partiendo de esta base redactan doce competencias, que a continuación se presentan, sintetizando los componentes que las conforman<sup>30</sup>:

- *El futuro docente evidencia cultura y dominio de las disciplinas de docencia.* Conoce la disciplina y vincula los conocimientos entre saberes desde una actitud crítica. Logra interesar a los discentes hacia el aprendizaje.
- *El futuro docente domina la lengua de docencia en la forma oral y en la escrita.* Coherente y respetuoso, tratando de mejorar constantemente su expresión y la de sus educandos.
- *El futuro docente crea situaciones de docencia y aprendizaje.* Planifica desde las necesidades de los alumnos, fomentando la movilización de las competencias en estos.
- *El futuro docente aplica situaciones de aprendizaje.* Pone a disposición recursos, guía mediante estrategias y favorece el trabajo cooperativo.
- *El futuro docente evalúa la progresión de los aprendizajes.* A partir del uso de herramientas válidas para emitir juicios sobre el grado de dominio de las competencias comunicándolo a estudiantes, padres y equipo pedagógico.
- *El futuro docente gestiona la clase.* Establece normas de manera participativa y adopta estrategias preventivas y eficaces ante comportamientos inadecuados.
- *El futuro docente adapta su enseñanza a las características de los alumnos con dificultades.* Elabora planes de intervención adaptados, facilitando la integración pedagógica y social de estos.

---

<sup>29</sup> Se observa la similitud entre esta propuesta y los principios del perfil competencial definidos por la Comisión Europea en 2005 (Europea Commission, 2005)

<sup>30</sup> Gauthier (2006: 177-183), sintetiza las expresiones explicativas de las competencias descritas en el documento elaborado por el Ministerio de Educación de Québec (2001). Se ha creído oportuno acogerse a la descripción que hace de ellas dicho autor.

- *El futuro docente integra las tecnologías de la información y de la comunicación en la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje. Desde una actitud crítica, evalúa su potencial didáctico utilizando variedad de herramientas multimedia.*
- *El futuro docente colabora con el equipo escolar. Definiendo las orientaciones escolares y participando en los servicios educativos. Anima a los estudiantes a la participación escolar.*
- *El futuro docente colabora con el equipo pedagógico. Participando voluntariamente y de manera continua, desde la búsqueda del consenso en proyectos.*
- *El futuro docente se inscribe en un proceso de desarrollo profesional. Reflexiona sobre sus competencias, intercambia ideas con los colegas.*
- *Muestra ética profesional. Funcionamiento democrático, atiende desde el respeto y la confidencialidad a todos los miembros de la comunidad educativa. Capta los problemas morales del aula y se responsabiliza de sus decisiones. Hace uso del marco legal de su profesión.*

En el año 2007, como propuesta para el territorio nacional, se publica la *ORDEN ECI/3858/2007, 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 las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*<sup>31</sup>. En ella, en el apartado 3, se presentan las siguientes competencias que los estudiantes deben adquirir:

- *Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en*

---

<sup>31</sup> Actualmente vigente la nueva *Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, 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 las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. En ella se mantienen las mismas competencias a desarrollar en los alumnos que en la Orden anterior a la que nos referimos en el texto.

*torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.*

- *Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.*
- *Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.*
- *Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.*
- *Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.*
- *Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.*
- *Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.*
- *Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*



- *Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.*
- *Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.*
- *Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.*

El profesor Sarramona (2007: 35), crítico con la proposición oficial, opina:

*Como se advierte, las “competencias” propuestas pertenecen al ámbito estrictamente técnico, y en muchos casos no superan el simple nivel de conocimiento. Sin duda resultan todas necesarias en la actividad docente, y otras que pudieran añadirse del mismo tipo; pero la coherencia... lleva a que las competencias de los docentes contemplen aspectos técnicos y aspectos sociales y éticos, en una perspectiva integral de la formación del profesional.*

Su propuesta parte de la consideración de que las competencias se derivan de las propias funciones profesionales docentes, que son: *planificar, tutorizar, apoyarse en el contexto y actualizarse e implicarse en la profesión docente*. Al conjunto de funciones generales añade *estar en posesión de las cualidades personales necesarias*. Desde dichas tareas propias, deduce las competencias, que se presentan a continuación de manera sintética (Sarramona, 2007: 38-39):

- *Planificar e implementar el currículum: Identificar y organizar los elementos, aplicar estrategias de aprendizaje desde la selección de recursos didácticos y evaluar.*
- *Tutorizar a los alumnos: Conocerlos, sintonizar con ellos, orientarles, desarrollar en ellos habilidades sociales.*
- *Apoyarse en el contexto familiar y social: identificar los factores e implicar el contexto en el proyecto educativo*
- *Actualizarse e implicarse en la profesión docente: estar al día, innovar y comprometerse con la profesión.*

- *Estar en posesión de las cualidades personales que exige la profesión docente: equilibrio psicológico, cualidades comunicativas, coherencia con los valores que fomenta, confiar en las posibilidades educativas de los alumnos.*

Otra autora, Gemma Tribó, en 2008, ofrece otra opción competencial para el profesorado de Secundaria. Al igual que la propuesta de Québec, parte de la formación en un doble perfil del profesional: desde el área disciplinar que le concierne y desde el dominio de las competencias profesionales específicas del docente. La interrelación entre el conocimiento disciplinar, su didáctica específica y el bloque psicosociopedagógico, es lo que define a un docente. Parte de la idea de competencia como la integración de saberes disciplinares, sociales y personales, presentando un listado de competencias en función de la clasificación genérica de Delors. Considera que, sólo desde la capacidad de interrelacionar las competencias, se puede lograr la excelencia profesional. Se exponen a continuación los cuatro bloques que establece la autora, sintetizando las competencias desarrolladas:

- *Competencias científicas/aprender permanentemente (saber):*
  - *Conocimiento epistemológico actualizado y formación psicosociopedagógica como base, con dominio lingüístico y tecnológico.*
- *Competencias metodológicas/técnicas (saber hacer):*
  - *Programar, evaluar, adaptar el curriculum, seleccionar recursos.*
  - *Gestionar el aula desde la acción tutorial.*
  - *Reflexionar sobre la práctica docente.*
- *Competencias sociales/participativas (saber estar):*
  - *Como miembro del claustro participar en acciones propias con actitud colaboradora.*
  - *Con los alumnos, potenciar la comunicación, la convivencia y la ciudadanía.*
  - *Con otros profesionales de la educación fomentar la relación y colaborar con los objetivos propuestos, participando en proyectos de investigación.*
  - *Respetar y aplicar la legislación educativa.*
- *Competencias personales/interpersonales/intrapersonales (saber ser):*

- *A nivel intrapersonal: Buen autoconocimiento, identidad profesional, crecimiento profesional continuado, dimensión ética, responsabilidad y toma de decisiones.*
- *A nivel interpersonal: Educador en valores, clima relacional, capacidad de relación equilibrada, trabajo en equipo.*

### **3.6. La dimensión ética en las competencias profesionales docentes**

Tras el recorrido realizado a través de distintas propuestas en el campo de las competencias profesionales docentes, se observa como la dimensión ética de las competencias va adquiriendo estabilidad en la formación de los profesionales de la educación. El mero hecho de considerar plausible la clasificación de las competencias profesionales a desarrollar, en relación con las cuatro categorías propuestas por Delors, facilita su introducción.

No obstante, sigue habiendo opiniones encontradas entre voces con autoridad en distintos aspectos. Así, ante el espinoso tema de la evaluación que exige la formación del profesional, Marchesi (2007: 36-37) se plantea si podemos evaluar aspectos morales:

*Las competencias, por tanto, han de cumplirse o acreditarse y ser directamente evaluables. Desde esta perspectiva, resulta difícil incluir entre las competencias de los profesores elementos tan personales como el sentido de su acción, la intencionalidad, el afecto y la confianza, el compromiso moral, la compasión o la sensibilidad ante la inequidad educativa. Además, si el significado de las competencias profesionales de los docentes incluyera no solo su saber y su saber hacer, sino también los factores relacionados con su equilibrio afectivo, con su madurez moral y con sus disposiciones personales, existiría el riesgo de que el significado de las competencias profesionales fuera tan amplio que terminara por perderse.*

En esta misma línea, Martínez Navarro (2010: 63) también opina:

*Comprendo que se pueden hacer objeciones a esta distinción alegando que el profesional verdaderamente competente ha de ser moralmente íntegro, con lo cual carecería de sentido distinguir entre competente y excelente. Pero hay que*

*reconocer que hay profesionales de los que nadie dudaría de su competencia y que, sin embargo, dejan mucho que desear desde el punto de vista ético.*

Considera este autor que hay varios elementos integrados que conforman la consideración de buen profesional: en primer lugar, el nivel de cualificación correspondiente a su titulación, en segundo lugar, las intenciones subjetivas que le llevan a la acción y, por último, los resultados objetivos que obtiene con su trabajo. La combinación de estos tres componentes ofrece un abanico de posibilidades, donde se constata que no siempre son coincidentes las intenciones con la cualificación y con los resultados que se obtienen (Martínez Navarro, 2010).

A raíz de este planteamiento lo que quizá esté en el pensamiento de muchos es la diferencia entre lo que se entiende por competencia en el mundo empresarial y en el mundo académico. Esta diferencia se agrava si se pone la mirada en la dimensión ética. Los valores que propugnan estos dos enfoques del término competencias (académicas u operacionales) son distintos. Mientras que las propias de la empresa (operacionales) van ante todo vinculadas a la supervivencia económica, el mundo académico tiene a gala la búsqueda de la verdad en cada una de sus disciplinas (Barnett, 2001). No obstante, resulta llamativo cómo en el *Proyecto Tuning* (2003) son los empleadores los que dan un valor más elevado a las competencias éticas.

Frente a estas posturas, en las que se pone en tela de juicio la unidad de significado y amplitud del término competencias, se cuenta con propuestas descritas con anterioridad, que apuestan por un desarrollo competencial en el profesorado, tanto en el campo del *saber*, como del *saber hacer*, *saber ser* y *estar*. En la defensa de esta inclusión se manifiestan varios autores, que apoyan abiertamente la necesidad de integrar en la formación del profesorado en general y en particular el de Secundaria los aspectos éticos de las competencias:

*Es innegable que la ética debe estar presente en las nuevas funciones del profesorado y, por tanto, también debe contemplarse en su formación inicial; no es algo que debe darse por supuesto, como siempre... es central atender al desarrollo de las competencias relacionadas con...dimensiones del “saber estar” y “saber ser” (García López y otros, 2010: 73-74).*

Aspectos relacionados con la reflexión de la propia práctica educativa, reconocerse como profesional de la educación, saber trabajar en equipo, reconocer la importancia de poseer habilidades relacionales con toda la Comunidad Educativa y adquirirlas, asumir los principios éticos que regulan y orientan en la práctica al docente, son cuestiones que no se pueden dar por sabidas. “*Todo esto que habitualmente se da por supuesto son competencias profesionales que deberían ser sistemática y explícitamente trabajadas...*” (García López y otros, 2010: 74).

El punto de inflexión entre estas dos posturas quizá se encuentre, en concreto en el caso del profesorado de Secundaria, en el reconocimiento de que entre sus funciones está su papel como educador. Formar a los jóvenes en valores democráticos, conseguir que se conviertan en ciudadanos activos, críticos y comprometidos, debe ser una de las metas más codiciadas, puesto que es el primer paso para caminar hacia la construcción de un mundo más justo. Se observa que la *Orden ECI/3858/2007*, sí que menciona esta competencia, sin exigir nada más en la dimensión ética del docente. No obstante, fácilmente es deducible, que la adquisición de dicha competencia va a conllevar otras no estipuladas, vinculadas con la adquisición de ciertas cualidades personales, así como de compromiso con el ejercicio profesional (Sarramona, 2007).

Pero probablemente haya que aceptar, que mientras sean estos los parámetros, la realidad ética tiene una cabida un tanto forzada en el concepto de competencia que se emplea. Tanto si se atiende al ámbito profesional como al académico, se puede tener la impresión de estar a merced de los jueces que evalúen el logro de lo que se entienda por profesional competente. Posiblemente se deba insistir, que lo importante es lograr profesionales al servicio de la mejora del mundo, formados en *competencias para la vida*, ampliando la visión del concepto y superando las dos tendencias que claramente arrancan de dos posturas ideológicamente encontradas.

El nuevo concepto de competencias para *el mundo de la vida* lleva consigo las siguientes características (Barnett, 2001):

- Disipan dudas de si es más importante *saber qué* o *saber cómo*, para incidir en un conocimiento reflexivo.

- Dejan de ser el objeto de aprendizaje del currículum, para ser un conjunto de posibilidades prácticas elegidas, al menos en parte, por el discente.
- La competencia dialogística está en el centro del proceso, invitando a la flexibilidad en las condiciones en que se establece el discurso racional, cuya finalidad es la búsqueda del bien común a través del consenso.
- El modelo de aprendizaje sobrepasa el estilo experiencial y el proposicional para tener en la base el metaaprendizaje.
- La práctica de las competencias conlleva la comprobación y el análisis de la validez de las soluciones propuestas en las situaciones concretas, incluyendo la evaluación ética.
- La exploración de la repercusión de las soluciones argumentadas culmina con el estudio de la validez en las instituciones políticas, económicas y sociales.

Cabe destacar en este modelo de competencias profesionales, la similitud que tiene en su estilo deliberativo con los planteamientos propuestos por los estudiosos de las éticas aplicadas. Es un enfoque donde la dimensión ética adquiere protagonismo y sentido real. Se reconoce, no obstante, que estos rasgos propuestos por Barnett necesitan de la aceptación, tanto en el ámbito universitario como en el empresarial, como responsables unos, de la formación de los futuros profesionales y otros, de la evaluación de éstos.

### **3.7. En resumen**

El término *competencia*, etimológicamente, ancla sus raíces tanto en el griego como en el latín con distintas acepciones. En el ámbito que concierne se atiende a la acepción *aptitud e idoneidad*.

En la actualidad el término *competencia*, en su acercamiento al mundo de la educación, se enriquece de significados, dando lugar a pensamientos divergentes. Las opiniones oscilan entre los que se decantan por la valoración del término como saber ejecutar y los que consideran la competencia como la capacidad de transferir los conocimientos a situaciones nuevas. Se parte de los siguientes rasgos constitutivos del concepto

competencia: carácter holístico, contextualizado, transferible, reflexivo, ético, transversal, dinámico y multifuncional.

Lo que origina la inclusión de las competencias en el marco educativo, es el surgimiento de la era del conocimiento. La evolución constante de los saberes provoca que estos queden obsoletos fácilmente, lo que genera la necesidad de fomentar habilidades y capacidades transferibles a nuevas situaciones. Siguiendo las recomendaciones de la *Unión Europea* surgen las *competencias clave* para la enseñanza básica, así como las *competencias profesionales* en la formación profesional y en la universidad. No obstante, la inclusión de las *competencias profesionales* en el mundo universitario ha estado cargada de polémica, dada las diferentes interpretaciones del término y sus implicaciones. Las competencias ponen sobre la mesa el modelo de universidad que se pretende: académico o profesionalizador.

Desde distintas voces expertas han surgido diversas clasificaciones de las competencias profesionales. Es el *Proyecto Tuning* el elegido para ser aplicado en varios países de la *Unión Europea* entre los que se encuentra España. La clasificación parte de unas *competencias genéricas* para todos los estudios universitarios y unas *competencias específicas* de cada titulación. Las *genéricas* se subdividen a su vez en *instrumentales*, *interpersonales* y *sistémicas*.

En el ámbito docente, surgen propuestas de interés sobre las *competencias profesionales* deseadas, con distintos enfoques. Desde prismas más holísticos, hasta modalidades más cercanas a listados de habilidades. Entre estas últimas, resultan interesantes las que aglutinan las capacidades en función de su vínculo con *competencias del saber, saber hacer, saber estar o saber ser*, favoreciendo desde esta estructura la valoración del aspecto ético tanto como el técnico. Entre ellas se encuentra las descritas por la ANECA para el Grado de Magisterio y la propuesta por Tribó para Educación Secundaria. Interesante observar el enfoque ético que desde Finlandia se le está dando a las competencias profesionales que están preparando para 2020. Por último, se analiza el estudio de Barnett y su planteamiento sobre la formación en *competencias para la vida*, donde se percibe el estilo deliberativo que se promueve, semejante al que se ofrece desde las éticas aplicadas.





**SEGUNDA PARTE**

**METODOLOGÍA Y**

**RESULTADOS**



# **Capítulo 4**

## **Método**



## **4.1. Introducción**

Llevar a cabo el análisis, objeto de esta investigación, sobre el perfil actitudinal ante rasgos de excelencia profesional docente, de los estudiantes del *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*, requiere contar con un instrumento de medida. La búsqueda bibliográfica nos ha llevado a estudios realizados con anterioridad a futuros profesionales del ámbito educativo, sobre cuestiones cercanas a nuestro interés (Marchesi y Díaz, 2007; Cortés, Arraiz, Bueno, Escudero y Sabirón, 2008; Miranda y Rodríguez Sandoval, 2011; Gilio e Ibarra, 2011; Eisenberg y Jiménez, 2011; López Zavala y Solís, 2011; Yanes y Ries, 2013; Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014; Serrano y Pontes, 2015). No obstante, las características de dichos cuestionarios se alejan de nuestro propósito, referente a las actitudes con la que inician sus estudios. Por estos motivos se decide elaborar un cuestionario *ad-hoc*.

Así pues, en este capítulo, se desglosa la metodología aplicada en esta investigación para lograr los objetivos que se proponen. Se describe de modo íntegro el proceso seguido para la elaboración de un instrumento de indagación de las actitudes ante rasgos de excelencia docentes desde la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1980). Dicho cuestionario escala pretende ser un instrumento válido para realizar un diagnóstico de los estudiantes de dicho *Máster*.

El cuestionario elaborado *AC-EPD (Actitudes Excelencia Profesional Docente)* ha sido validado a través de un grupo piloto de estudiantes que han cursado el *MFPS* en la *UCV*.

## **4.2. Objetivos**

El objetivo general de esta investigación es conocer las actitudes de los estudiantes del *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria* ante los rasgos de excelencia docente.

Para llevar a cabo dicho proyecto se trazan los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los rasgos de excelencia profesional docente mediante un estudio sociológico exploratorio.

2. Elaborar un cuestionario-escala que proporcione información sobre las actitudes ante rasgos de excelencia docente de los estudiantes del *Máster de Secundaria*, a partir de las cualidades requeridas socialmente y verificadas por expertos.
3. Conocer los elementos personales, contextuales y profesionales más importantes de los estudiantes que acceden al *Máster de Formación del Profesorado*, para elaborar un perfil de los mismos.
4. Determinar y contrastar las actitudes ante la profesión docente de los estudiantes del *Máster de Secundaria* de la *UCV* y la *UV*, analizando las variables de edad y sexo.
5. Comparar y analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en ambas universidades, con los resultados de otras investigaciones relevantes sobre el tema.

### **4.3. Metodología de la investigación**

Para conseguir el objetivo de esta investigación, se acude al método no experimental, a través del cual observar la realidad existente, analizando si hay asociación entre determinadas variables sin manipularlas. Se parte de un diseño transeccional o transversal, recogiendo datos en un único momento. Puesto que se pretende conocer la realidad de los estudiantes del *MFPS* en los comienzos de sus estudios, se aboga por un diseño exploratorio. Se trata pues de una indagación inicial en un momento específico, propio de investigaciones nuevas o poco conocidas como es lo que se pretende (Albert, 2006). El cuestionario elaborado para llevar a cabo este estudio atiende tanto al enfoque cuantitativo a través de una escala, como al cualitativo surgido de entrevistas para la recogida de opinión.

Antes de adentrarse en la exposición de las fases seguidas para la elaboración del instrumento de medida, se alude al fundamento teórico sobre el que se asienta su realización. En cuanto al concepto de actitud, se opta por la *Teoría de la Acción Razonada o Planificada* de Fishbein y Ajzen. Respecto al estilo de cuestionario, se escoge la escala sumativa *tipo Likert*. Se expone a continuación, de manera sucinta, estas dos bases teóricas.

### **4.3.1.- Modelo teórico**

Para llevar a cabo el objetivo de esta investigación se precisa partir de un modelo teórico que permita la evaluación de actitudes, en este caso concreto, las del profesorado ante respuestas propias de la excelencia profesional. Debe ser un modelo capaz de describir las actitudes y a la vez de predecir las respuestas que dichas actitudes vayan a generar. El profesor Escámez (1989a) determina las características que el modelo que se elija debe presentar: partir de un fundamento antropológico, clarificar con precisión los términos del área actitudinal, alejarse de rigideces que ocasionan ciertas corrientes psicológicas, resistir a opiniones contrarias en el campo de la investigación y resultar operativo en el aprendizaje de las actitudes. El mismo autor aconseja el modelo que presenta la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975) diciendo que “*es el que mejor describe y explica la confluencia de factores que encadenan los procesos de conducta con una razonable capacidad predictiva*” (Escámez y otros, 1993:26). Siguiendo este consejo son muchas las investigaciones que basan la elaboración de sus cuestionarios de actitudes, en ítems avalados por la propuesta de dicha teoría (Alonso Arroyo, 2003; Hirsch, 2005; Moreno Aparisi, 2006; Gargallo y otros, 2007; Traver y García López, 2007; Aguilar, 2012).

Según este modelo teórico la actuación de la persona está determinada por su intención de conducta. Ante la pregunta de cómo se llega a forjar la intención de conducta, la teoría de la acción razonada clarifica que, si se parte de la idea de que el ser humano actúa desde la razón en base a la información que posee, es esta la que condiciona su conducta. Esta teoría hace hincapié en que la conducta social del ser humano no está determinada por motivos inconscientes o irresistibles ni por creencias arbitrarias, sino por razones que invitan a la acción. De ahí el nombre dado a este modelo: *teoría de la acción razonada* (Escámez, 1989).

Ahondando en los elementos que conforman esta teoría, se parte, en primer lugar, de las *variables externas* constituidas por todos aquellos factores (variables demográficas, rasgos de personalidad) que influyen en sus convicciones. Estas condicionan las *creencias* inherentes en cada persona, donde queda recogida toda la información que posee el sujeto en relación con el objeto promotor de la actitud en estudio. Dentro de esta categoría, se distingue entre las *creencias conductuales*, que se definen como las ideas, convicciones, opiniones que tiene el sujeto, y que considera que le garantizan los resultados que

obtendrá (favorables o desfavorables) con una determinada respuesta, y las *creencias normativas* que recogen las expectativas que el sujeto considera que otros tienen sobre él y sus conductas. Mientras que las *creencias conductuales* dan lugar a las *actitudes* donde se encarna la predisposición hacia una conducta animada por los afectos, las *creencias normativas* generan las *normas subjetivas* cuando éstas provienen de personas o instituciones que son representativas para el sujeto en cuestión.

Otro elemento integrante de este modelo es la *actitud*, definida como “*una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado*” (Escámez, García López, Pérez Pérez y Llopis, 2007:52). La actitud es pues una respuesta afectiva, animada por los resultados previsibles de la conducta elegida. En la actitud se observan componentes cognitivos, afectivos y conductuales. El componente cognitivo proviene de las creencias del sujeto sobre la situación que se estudia. Aunque es un elemento consciente y racional del sujeto puede no responder a la realidad. El componente afectivo lo conforman las sensaciones y sentimientos de agrado o desagrado que el objeto o situación provoque en el sujeto. El componente conductual son las acciones que el sujeto lleva a cabo como respuesta comportamental fruto de los componentes anteriores. Creencias, afectos y actuaciones interactúan entre ellos, reafirmando la valoración que el sujeto otorga al objeto, fomentando un patrón de conducta que se manifiesta de manera más o menos estable.

Así esta teoría de la acción razonada explica la relación entre actitud y conducta, dándole protagonismo a la intención como predictora de la conducta, a la vez que media entre las actitudes nacidas de las creencias conductuales, las normas subjetivas provenientes de las creencias normativas y la conducta. Desde este análisis se deduce que, además de las variables externas y su influencia en las conductas, éstas quedan a merced del acuerdo o desacuerdo que en el sujeto se produzca entre su actitud y su norma subjetiva. *La intención de conducta* como decisión del individuo, dependerá pues, en caso de que haya una diferencia entre sus opiniones y sus referentes sociales, de la intensidad de ambas.

Dada la relación existente entre todos los elementos que conforman las actitudes y siendo conocedores de la alta correlación entre la intención de conducta y la posibilidad de que ésta se lleve a cabo de manera real, esta teoría permite deducir las actitudes de los sujetos desde cuestionarios que reflejen ítems con expresiones relativas a los distintos elementos



que intervienen en la toma de decisión: creencias, actitudes, normas subjetivas e intención de conducta (Escámez, García López, Pérez y Llopis, 2007).

#### **4.3.2. Tipo de escala**

Pretender medir las actitudes exige contar con una escala de medida, entendiendo ésta como un conjunto de proposiciones que expresan ideas positivas o negativas relacionadas con el fenómeno que nos interesa conocer. Existen tres tipos fundamentales de escalas de actitudes: las de puntuación sumada (entre la que se encuentra la llamada *tipo Likert*), las de intervalos de Thurstone y las acumulativas de Guttman (Albert, 2006). La más conocida y utilizada es la escala sumativa *tipo Likert* debido a su sencillez frente a las otras, consiguiendo los mismos niveles de fiabilidad y validez (Morales, Urosa y Blanco, 2003). Es por esta razón por lo que nos decantamos por ella.

En este tipo de escala, todos los ítems miden el mismo rasgo (unidimensionalidad) y con la misma intensidad. Al sujeto interrogado se le pide que indique el grado de “*acuerdo*” o “*desacuerdo*” que le genera todas las afirmaciones que se le presentan y en función de ello se realiza una suma algebraica de las puntuaciones obtenidas, siendo la suma total, indicadora de la posición de cada sujeto respecto al conjunto de encuestados. La puntuación obtenida sólo tiene validez como muestra del ordinal en que el sujeto se encuentra en relación al colectivo, no siendo significativa en cuanto a las distancias cuantitativas entre las puntuaciones de los sujetos (Albert, 2006).

#### **4.4. Proceso de elaboración del instrumento de medida AC-EPD**

Los primeros pasos seguidos para la elaboración del cuestionario-escala están anclados en la propuesta de Hennerson, Morris y Fitz-Gibbon (1978) y sintetizados en las fases de recogida de opinión relacionada con el estudio que se pretende y la posterior asignación de niveles de importancia de dichas características, con el objetivo de establecer la redacción de los ítems de manera proporcional a la relevancia de los rasgos demandados (Traver y García López, 2007). Por otra parte, y siguiendo la tradición de muchas investigaciones (Escámez, Ortega y Saura, 1987; Escámez, Falcó, García, Altabella y Aznar, 1993; Alonso Arroyo, 2003; Hirsch, 2005; Moreno Aparisi, 2006; López Francés,

2013) se ha atendido el juicio de expertos (Padilla, 2002) sobre la adecuación de los rasgos recopilados que se desean analizar.

Siguiendo la propuesta indicada se pasa a relatar los pasos seguidos.

#### **4.4.1. Identificación de los rasgos de excelencia profesional**

Para identificar dichos rasgos, se realiza un estudio sociológico con el objeto de obtener declaraciones de una muestra de la población hacia esta cuestión.

El primer paso es redactar una pregunta, de respuesta abierta, que se plantea a una población aproximada de 100 individuos elegidos al azar de la provincia de Valencia, buscando una muestra variada en cuanto a edad, sexo y nivel de estudios.

La pregunta lanzada fue la siguiente: *“Según su opinión, mencione 5 CARACTERÍSTICAS que identifican a un BUEN PROFESOR/A.*

En el cuestionario elaborado, además de la pregunta reseñada, figuran las variables mencionadas que se quieren controlar (Anexo 1.1. Cuestionario de declaraciones).

Finalmente, la muestra queda constituida por 126 personas (Anexo 1.2. Datos personales de la muestra seleccionada), con cuyas opiniones se elabora un listado exhaustivo con todas las respuestas recibidas. Se respeta la repetición de declaraciones, resultando un total de 625 proposiciones (Anexo 1.3. Listado de respuestas de las declaraciones de la muestra).

#### **4.4.2. Categorización de los rasgos y cálculo de frecuencias**

A continuación, se realiza una primera agrupación de respuestas de gran similitud, aunando de este modo las opiniones alrededor de 42 características (Anexo 2.1. Ordenación de rasgos por frecuencias). Partiendo de dichos rasgos y antes de proceder a una selección en función de las frecuencias obtenidas, se decide reagrupar aquellos bloques que tienen aspectos relevantes en común. De este modo, la redacción de los rasgos varía, así como las frecuencias (Anexo 2.2. Agrupación de los rasgos).

Como consecuencia, resulta un listado de 24 rasgos que quedan ordenados por frecuencias, al que se considera oportuno añadir una cualidad no apreciada por la muestra

y que se considera relevante: “Trabaja en equipo con otros profesionales de la educación”. De este modo se incrementa el listado a 25 rasgos de excelencia docente que a continuación se presentan.

Tabla 2. Rasgos de excelencia docente

<b>RASGOS</b>	<b>FREC.</b>
1.- Expresión oral inteligible que facilite la comprensión de los alumnos/as en las explicaciones.	73
2.- Comprensivo y empático en el trato con los alumnos/as.	59
3. - Aplica normas de comunicación efectivas que favorecen la relación y el liderazgo.	52
4.- Conocimientos sólidos y actualizados de la disciplina que imparta.	40
5.- Motiva a los alumnos/as hacia el aprendizaje.	37
6.- Dominio de estrategias metodológico-didácticas que promuevan el aprendizaje.	35
7.- Implicado en la educación moral de sus alumnos/as.	33
8. – Paciente ante los ritmos que cada alumno/a presenta en sus aprendizajes.	31
9. - Sentimiento vocacional.	27
10.- Atiende a la diversidad del alumnado personalizando los procesos pedagógicos.	23
11.- Respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa.	21
12.- Deseo de profesionalidad, como búsqueda de la excelencia.	20
13.- Con capacidad de escucha hacia todos los miembros de la comunidad educativa.	17
14.- Conocedor de modos de organización y secuenciación de los contenidos propios de su área, atendiendo al momento evolutivo de los alumnos/as.	16
15.- Ponderado en su relación con los alumnos/as.	15
16. - Honesto con la dedicación que exige la profesión.	15
17. - Resuelve los conflictos escolares con estilo democrático.	15
18.- Creativo e innovador en sus propuestas didácticas.	14
19. - Responsable de sus actuaciones profesionales.	14
20. - Interesado por la actualización pedagógica.	13
21.- Cercano a la realidad social y escolar en la que educa.	12
22.- Equitativo en su proceder como docente.	12
23.- Comprometido con el papel de la educación como agente de transformación social.	11
24.- Con experiencia pedagógica	10
25. -Trabaja en equipo con otros profesionales de la educación.	-

#### 4.4.3. Valoración de los jueces

Siguiendo el proceso anteriormente mencionado, se elige a 10 jueces con la intención de que aporten su opinión sobre el listado de rasgos concluyente. Se pretende que dicho grupo de personas sean expertos en el ámbito educativo y a su vez representen diversos sectores. Es, por ello, que se escoge profesorado de diversas etapas de la educación formal, del sector estatal y privado (Primaria, Secundaria, Universidad), tanto de Ciencias como de Letras, así como representantes de la inspección y orientación educativa (Anexo 3.1. Datos personales de los jueces). Se les entrega, junto con una carta explicativa, un documento organizado en dos apartados: los datos personales (anónimo) y el listado de rasgos obtenidos junto con la indicación del modo de valoración (Anexo 3.2. Documentación entregada a los jueces)

A partir de las puntuaciones aportadas por los expertos, se obtiene la media aritmética de cada rasgo (Anexo 3.3. Valoración de los jueces). En los resultados, a excepción de una característica, las medias oscilan entre 8,2 y 9,5. La elevada puntuación otorgada por los jueces a los rasgos presentados corrobora su validez. Sólo el rasgo “con experiencia profesional”, cuyo promedio algo más bajo debido a opiniones divergentes (7,2), se prescinde de él.

#### 4.4.4. Construcción del Cuestionario-Escala Piloto

Siguiendo el modelo teórico anteriormente citado, el Cuestionario presenta ítems de *creencias, normas subjetivas, actitudes e intenciones de conducta* (Escámez, García López, Pérez Pérez y Llopis, 2007). Es, por ello, que en un primer paso se elabora un banco de ítems para cada uno de los 24 rasgos que se desean analizar, atendiendo así a la totalidad de características que facilitan la validez interna del cuestionario. Siguiendo las directrices de Sierra (2003) para la formulación de los ítems de un cuestionario, se procura que su redacción sea comprensiva, concreta y sencilla; que no levante prejuicios ni sea indiscreta; que esté escrita de forma personal y directa y que no lleve a equívocos en su interpretación. Se elaboran un mínimo de 8 ítems de cada rasgo, haciendo propuestas que atiendan a los distintos estilos descritos, aceptando la dificultad tenida en la elaboración de los ítems de *norma subjetiva*, quedando a menudo expresados como propios de

creencia normativa. Finalmente se redactan un total de 194 ítems, posteriormente revisados por dos expertos en filología (Anexo 4.1. Primera redacción de ítems).

Tras una segunda revisión del listado de ítems elaborados, se realiza una primera selección de aquellos que *a priori* resultan más relevantes. Seguidamente, dicha selección se somete a un grupo de debate constituido por un reducido número de egresados del CAP de la UCV, con la intención de depurar los ítems de nuevo, en función de su grado de significatividad, comprensión y adecuación, según la opinión de sus miembros.

De esta forma se llega a la selección de 80 ítems, donde quedan representados todos los rasgos, de los cuales 43 son de creencia, 19 de actitud, 10 de norma subjetiva y 8 de intención de conducta. Del total de expresiones, 38 eran directas y 42 inversas.

A continuación, se presenta el conjunto de ítems aplicados en el *Cuestionario-Escala Piloto AC-EPD* ordenados en función de los rasgos a los que representan. En cada uno de ellos se indica el lugar que dicho ítem ocupa en el conjunto del cuestionario.

Tabla 3. Ítems del *Cuestionario-Escala Piloto AC-EPD*

<b>Rasgo 1: Expresión oral inteligible que facilite la comprensión de los alumnos/as en las explicaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La facilidad para explicar bien es una capacidad innata que resulta difícil aprender. (8)</li> <li>➤ Si un profesor explica bien, suelo atender en clase, aunque el tema no sea de mi interés. (56)</li> <li>➤ Mis amigos consideran que me explico muy bien y que puedo llegar a ser un buen profesor. (32)</li> </ul>
<b>Rasgo 2: Comprensivo y empático en el trato con los alumnos/as</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los profesores comprensivos suelen dejar huella positiva en sus alumnos/as. (33)</li> <li>➤ Resulta perjudicial que un profesor sea demasiado compasivo con sus alumnos/as. (9)</li> <li>➤ Tengo la intención de ser ante todo un profesor cercano a mis alumnos/as. (57)</li> </ul>
<b>Rasgo 3: Aplica normas de comunicación efectivas que favorecen la relación y el liderazgo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pienso que un profesor debe transmitir a sus alumnos/as de forma efectiva la idea de lo que está bien y lo que está mal, aunque él no lo cumpla. (58)</li> <li>➤ Cuando un profesor es un buen comunicador, me siento más predispuesto a dejarme influir por su opinión. (34)</li> <li>➤ Admiro a los profesores que buscan soluciones democráticas a los problemas que surgen en el aula. (10)</li> </ul>
<b>Rasgo 4: Conocimientos sólidos actualizados de la disciplina que imparta</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pienso que para ser un buen profesor no hace falta tener muchos conocimientos de las áreas que se imparten. (11)</li> <li>➤ Los alumnos/as se percatan fácilmente si su profesor tiene muchos o pocos conocimientos de la materia que enseña. (35)</li> </ul>

<p>➤ Me sentiré incómodo si tengo que enseñar contenidos que no domino. (59)</p>
<p><b>Rasgo 5: Motiva a los alumnos/as hacia el aprendizaje</b></p>
<p>➤ La motivación del alumnado no es un factor decisivo para lograr el aprendizaje. (36)</p> <p>➤ Aunque un profesor explique muy bien, si no logra motivar a sus alumnos/as, creo que no es un buen docente. (12)</p> <p>➤ Cuando sea profesor los padres de mis alumnos/as me considerarán un buen docente si sus hijos obtienen buenas calificaciones, no si van contentos al colegio. (60)</p>
<p><b>Rasgo 6: Dominio de estrategias metodológico-didácticas que promuevan el aprendizaje</b></p>
<p>➤ Es importante que los profesores sepan enseñar de muchas formas diferentes. (37)</p> <p>➤ Considero que los libros de texto de las editoriales son fundamentales para las clases que imparte el profesorado. (61)</p> <p>➤ Aprenderé a enseñar más cuando sea profesor, que con lo que se aprende estudiando. (13)</p>
<p><b>Rasgo 7: Implicado en la educación moral de sus alumnos/as</b></p>
<p>➤ Creo que comprometerse con la educación de los alumnos/as exige al profesor ser un modelo para ellos tanto dentro como fuera de la escuela. (14)</p> <p>➤ Los profesores deben estar más preocupados por la educación de sus alumnos/as que por el aprendizaje de éstos en las áreas de conocimiento. (62)</p> <p>➤ Muchos profesores que valoro piensan que hoy en día no vale la pena comprometerse excesivamente con la educación de los alumnos/as. (7)</p> <p>➤ Cuando sea profesor me comprometeré con la educación de mis alumnos/as durante la jornada escolar. Lo que hagan fuera deberá ser problema de sus padres. (38)</p>
<p><b>Rasgo 8: Paciente ante los ritmos que cada alumno/a presenta en sus aprendizajes</b></p>
<p>➤ Si un profesor tiene demasiada paciencia sólo consigue que los alumnos/as se relajen y no se esfuercen. (39)</p> <p>➤ Me ponen nervioso los alumnos/as que prueban la paciencia del profesor. (15)</p> <p>➤ Cuando sea profesor me resultará difícil aceptar que mis alumnos/as no evolucionen en su aprendizaje. (63)</p>
<p><b>Rasgo 9: Sentimiento vocacional</b></p>
<p>➤ Se puede ser un buen profesor, aunque no se tenga vocación. (64)</p> <p>➤ Estoy muy satisfecho de estar estudiando para ser profesor. (6)</p> <p>➤ A una persona muy cercana (madre, padre, novio...) le hace ilusión que me dedique a la enseñanza. (16)</p> <p>➤ En un futuro, aunque tenga un buen trabajo como profesor, si descubro que no tengo vocación me dedicaré a otras tareas. (40)</p>
<p><b>Rasgo 10: Atiende a la diversidad del alumnado personalizando los procesos pedagógicos</b></p>
<p>➤ Cuando la diversidad del alumnado es muy grande el profesor apenas puede enseñar. (41)</p> <p>➤ El profesor no puede ni debe adaptarse sistemáticamente al nivel de cada alumno/a. (65)</p> <p>➤ Cuando sea profesor dedicaré todo el tiempo necesario para adaptar las tareas a cada uno de mis alumnos/as. (17)</p>
<p><b>Rasgo 11: Respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa</b></p>
<p>➤ Un profesor nunca debe faltar al respeto a un alumno/a, aunque éste sea irrespetuoso con él. (5)</p> <p>➤ Entre el profesorado no está considerado el secreto profesional como un principio fundamental que hay que observar. (42)</p> <p>➤ Me parece inadecuado ver a un profesor dentro del recinto escolar con aspecto descuidado. (18)</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cuando sea profesor, si un alumno/a no quiere aprender lo aceptaré, siempre y cuando no moleste en clase. (66)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 12: Deseo de profesionalidad, como búsqueda de la excelencia</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Creo que una manera de saber si un profesor es un buen profesional es observando si sus alumnos/as aprenden. (67)</li> <li>➤ Ser un buen profesional en el campo educativo exige aspirar a la excelencia docente. (19)</li> <li>➤ Valoro positivamente a los profesores que me califican con buenas notas aunque no sean buenos profesionales. (43)</li> <li>➤ Cuando sea profesor mantendré mi calidad profesional por encima de todo aunque esto me cueste el puesto de trabajo. (4)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 13: Capacidad de escucha hacia todos los miembros de la comunidad educativa</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aunque nos pueda agrandar que los profesores nos presten atención, hay otras cualidades mucho más importantes para ser un buen docente. (20)</li> <li>➤ Me resulta incómodo dirigirme a un profesor que va con prisas. (68)</li> <li>➤ Cuando sea profesor mis alumnos/as me apreciarán si mis ratos de descanso los dedico a hablar con ellos de sus inquietudes. (44)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 14: Conocedor de modos de organización y secuenciación de los contenidos Propios de su área, atendiendo al momento evolutivo de los alumnos/as</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Creo que la mejor manera de organizar una materia escolar es siguiendo un libro de texto. (45)</li> <li>➤ Organizar y planificar la materia a impartir en el aula, exige al docente tareas burocráticas que me desagradan. (21)</li> <li>➤ En el centro donde trabaje enseñaré la materia por el orden que tengan establecido, sin darle demasiada importancia a esta cuestión. (69)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 15: Ponderado en su relación con los alumnos/as</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A todos los que se dedican a la enseñanza o lo pretendan se les debería pasar unas pruebas psicológicas para diagnosticar su nivel de equilibrio emocional. (70)</li> <li>➤ Guardo recuerdos desagradables de algún profesor que se enfadaba fácilmente. (46)</li> <li>➤ Si un día pierdo los nervios en clase, siendo ya profesor, los alumnos/as no lo olvidarán fácilmente. (22)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 16: Honesto con la dedicación que exige la profesión</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Que un profesor prepare sus clases no tiene demasiado que ver con que sea un buen profesor. (23)</li> <li>➤ Los alumnos/as no valoran ni se percatan si un profesor ha invertido mucho tiempo o no en la preparación de sus clases. (47)</li> <li>➤ Cuando sea profesor me sentiré mucho más seguro de mí mismo si llevo la clase bien preparada. (71)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 17: Resuelve los conflictos escolares con estilo democrático</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los profesores autoritarios obtienen mejores resultados. (48)</li> <li>➤ Me resulta desagradable tener que manifestarme con firmeza ante un grupo. (24)</li> <li>➤ El director del centro donde trabaje me considerará un buen profesional si soy capaz de mantener el orden en mi clase sin ayuda. (72)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 18: Creativo e innovador en sus propuestas didácticas</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pienso que las innovaciones en el aula suelen ser muy arriesgadas. (73)</li> <li>➤ Me preocupa ilusionarme en ser un profesor creativo y que al aplicar las innovaciones en el aula resulte desastrosa la experiencia. (49)</li> <li>➤ El director del centro en el que trabaje en el futuro, puede que no vea con buenos ojos que mi dinámica de aula sea demasiado novedosa. (25)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 19: Responsable de sus actuaciones profesionales</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los que van a ser profesores responsables se les empieza a notar ya en su etapa de estudiante. (50)</li> <li>➤ Si un alumno/a fracasa en la escuela, el profesor es el mayor responsable. (74)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los directores de los colegios no controlan las tareas que realiza cada profesor dentro de su aula. (3)</li> <li>➤ Cuando trabaje como profesor me responsabilizaré de todas mis actuaciones, aunque me arriesgue a perder mi puesto de trabajo. (26)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 20: Interesado por la actualización pedagógica</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los cursos de actualización pedagógica suelen tener más valor de promoción profesional que de cambios en la manera de enseñar. (76)</li> <li>➤ Cuando termine los estudios actuales me apetecerá descansar un tiempo en relación a mi formación pedagógica. (28)</li> <li>➤ Leo a menudo revistas y libros de educación por iniciativa propia. (52)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 21: Cercano a la realidad social y escolar en la que educa</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Un profesor no puede estar pendiente de todas las circunstancias ambientales de sus alumnos/as. (53)</li> <li>➤ Los profesores de Secundaria deben mantener entrevistas con los padres de los alumnos/as, aunque no haya ningún problema con ellos. (29)</li> <li>➤ Cuando sea profesor, acercarme a la realidad de mis alumnos/as puede comprometerme en cuestiones que no me incumben. (77)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 22: Equitativo en su proceder como docente</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los alumnos/as confían en la imparcialidad de los profesores. (27)</li> <li>➤ Es justo aprobar a un alumno/a que no ha logrado el nivel de conocimientos exigido, si se ha esforzado. (2)</li> <li>➤ No es justo que dos alumnos/as con similares conocimientos, obtengan calificaciones diferentes. (75)</li> <li>➤ Cuando sea docente, mis alumnos/as me considerarán un profesor justo si los trato a todos con los mismos criterios. (51)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 23: Comprometido con el papel de la educación como agente de transformación social</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pienso que el profesor debe atender prioritariamente a los alumnos/as que tienen más interés por aprender. (1)</li> <li>➤ Opino que todos los profesores tienen la obligación moral de dedicar parte de su tiempo libre a colaborar en la educación de personas desfavorecidas. (80)</li> <li>➤ Considero que los alumnos/as con dificultades tienen derecho a que el profesor les dedique más tiempo que a los demás. (78)</li> <li>➤ Cuando ejerza de profesor, temo que si atiendo mucho a los alumnos/as con dificultades pueda abandonar al resto de la clase. (30)</li> <li>➤ Cuando sea docente mis colegas me valorarán si invierto mucho tiempo con un alumno/a sin interés. (54)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 24: Trabaja en equipo con otros profesionales de la educación</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La coordinación de los profesores en un colegio no influye en la calidad de la enseñanza que se imparte. (79)</li> <li>➤ Los padres de los alumnos/as no entienden que cada profesor evalúe de forma distinta. (55)</li> <li>➤ Cuando trabajo en grupo a veces tengo la sensación de estar perdiendo el tiempo. (31)</li> </ul>

Para la elaboración de la escala se siguen las directrices propias del modelo de escalas sumativas *tipo Likert*, proponiendo a los encuestados que indiquen el grado de acuerdo con los enunciados que se formulan en el cuestionario. La escala propuesta tiene cinco calificaciones (1-5) que representan a las expresiones “*muy en desacuerdo*”, “*en*



*desacuerdo*”, “*indiferente*”, “*de acuerdo*” y “*muy de acuerdo*”. Aunque un número par de opciones consigue que no existan respuestas centrales en las que los sujetos se puedan evadir, se opta por un número impar, ya que los encuestados se suelen sentir más cómodos y, de todas formas, si los ítems son relevantes, no tiene demasiada importancia el que haya sujetos que escojan una respuesta central (Morales Vallejo y otros, 2003). Para salvar posibles errores, se sigue la lógica de la opinión de que “*cuando las posibles respuestas están expresadas con números, todos deben ir en la misma dirección (“muy de acuerdo” siempre tiene el valor máximo)”* (Morales Vallejo y otros, 2003: 58). Se acepta que esta decisión exige introducir los ítems inversos con el orden de codificación cambiado al realizar el análisis de resultados estadísticos.

Por último, con el objeto de conocer el perfil personal de los estudiantes de dicho *Máster* actualmente, se introducen en la primera parte cuestiones que lo faciliten. En función del interés que aporte la información, se estudiará la inclusión de éstos en el cuestionario-escala definitivo (Anexo 4.2. *Cuestionario-Escala Piloto AC-EPD*).

#### **4.5. Aplicación del cuestionario: análisis de resultados**

Con el fin de proceder a un análisis interno de los ítems y poder así seleccionar aquellos que más contribuyen a medir el constructo establecido, se aplica el cuestionario piloto aludido. El tratamiento estadístico al que se someten los datos tiene por objeto analizar la fiabilidad de dicho cuestionario. Es, por ello, que, en primer lugar, se procede al análisis de los ítems y al cálculo de la fiabilidad, hasta lograr el conjunto de ítems que mejor definan el constructo medido. Dado que el estadístico *alfa de Cronbach* es el indicador más ampliamente utilizado para medir la fiabilidad, es el que se utiliza en este estudio. Este indicador toma valores entre 0 y 1, aunque también puede mostrar valores negativos. Cuanto más se acerque el coeficiente a la unidad, mayor es la consistencia interna de los indicadores en la escala evaluada.

Tal y como señala George y Mallery (1995), por debajo de 0.5 el alfa de Cronbach muestra un nivel de fiabilidad no aceptable; entre 0.5 y 0.6 se considera un nivel pobre; si se sitúa entre 0.6 y 0.7 se está en un nivel cuestionable; entre 0.7 y 0.8 hace referencia

a un nivel aceptable; en el intervalo 0.8-0.9 se puede calificar de nivel bueno y si es superior de 0.9 sería excelente.

Partiendo pues de este objetivo, se aplica el Cuestionario-Escala Piloto en la *Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir* a una representación de estudiantes que inician el *MFPS* en el curso 2010-11. Se elige al azar al 50% del alumnado inscrito, manteniendo la proporción de las especialidades en función de su matriculación. Es así que las 71 encuestas contestadas corresponden a alumnado de las especialidades: *Biología y Geología*, 9 estudiantes; *Tecnología*, 30 estudiantes; *Geografía e Historia*, 14 estudiantes; *Lengua y Literatura*, 4 estudiantes; *Educación Física*, 7 estudiantes; *Inglés*, 5 estudiantes e *Informática*, 2 estudiantes.

El tratamiento estadístico de los datos obtenidos se realiza con el programa *SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 19*, ofreciendo un coeficiente *alfa de Cronbach* de .660. (Anexo 4.3. Análisis de fiabilidad Cuestionario Piloto). Con la pretensión de elevar la consistencia interna se opta por reducir el número de ítems, sin perder el modelo teórico del que partimos, ni los rasgos contemplados.

#### **4.5.1. Selección y redacción concluyente de los ítems**

Para llevar a cabo la consecución del propósito, se realiza en primer lugar una selección de ítems, para posteriormente reconstruir y dar forma al cuestionario definitivo.

Partiendo del análisis de fiabilidad obtenido, y examinando la correlación existente de cada ítem del cuestionario con el conjunto, así como su incidencia si permanecía o se suprimía, se comienza el proceso de selección, eliminando en un primer momento aquellos que presentaban una correlación negativa. Fueron los ítems siguientes: 11(-.161), 13 (-.042), 16 (-.110), 20 (-.211), 23 (-.030), 34 (-.098), 50 (-.133), 51 (-.099), 55 (-.141), 63 (-.067), 79 (-.037).

A continuación, se descartan aquellos ítems que presentan una correlación positiva pero muy baja, comprendida entre 0 y .1. Son los siguientes 17 ítems: 3 (.005), 4 (.093), 7(.094), 9 (.024), 18 (.036), 24 (.036), 25 (.070), 26 (.065), 32 (.000), 44 (.033), 49 (.46), 62 (.041), 67 (.081), 71 (.042), 72 (.084), 75 (.085), 78 (.012). De esta ronda de exclusión queda liberado el ítem 31 (.052) ya que es el único que queda representando su rasgo y

se pretende mantener una representatividad de ítems de todos los rasgos obtenidos en las declaraciones (Morales Vallejo y otros, 2003). Llegados a este punto, el *alfa de Cronbach* es de .819 y se cuenta con un cuestionario de 52 ítems.

Puesto que consideramos plausible este nivel de fiabilidad, pero se pretende ser fiel al propósito de una representatividad deseada en cada rasgo, manteniendo así un equilibrio en cuanto al significado global que se desea obtener en el cuestionario definitivo (Morales Vallejo y otros, 2003), se analiza individualmente los ítems cuya correlación oscila entre .1 y .2, valorando su representatividad. Así pues, de los 20 ítems con dicha correlación se suprimen los 12 siguientes: 6 (.111), 10 (.132), 12 (.115), 21 (.117), 28 (.108), 35 (.119), 42(.188), 46 (.102), 53 (.176), 54(.184), 56 (.125), 69 (.132).

A continuación, se presenta la selección de ítems realizada, ordenada en función de los rasgos que constituyen el conjunto del Cuestionario, indicando cuál era su lugar en el Cuestionario Piloto, seguida de la decisión que se ha tomado.

Tabla 4. Depuración de ítems

<b>RASGO</b>	<b>ITEM</b>	<b>DECISIÓN</b>	<b>RASGO</b>	<b>ITEM</b>	<b>DECISIÓN</b>
<b>1</b>	8	Mantener	<b>13</b>	20	Eliminar
	56	Eliminar		68	Mantener
	32	Eliminar		44	Eliminar
<b>2</b>	33	Mantener	<b>14</b>	45	Mantener
	9	Eliminar		21	Eliminar
	57	Redactar		69	Eliminar
<b>3</b>	58	Mantener	<b>15</b>	70	Redactar
	34	Eliminar		46	Eliminar
	10	Eliminar		22	Redactar
<b>4</b>	11	Eliminar	<b>16</b>	23	Eliminar
	59	Redactar		71	Eliminar
	35	Eliminar		47	Redactar
<b>5</b>	36	Mantener	<b>17</b>	48	Redactar
	12	eliminar		24	Eliminar
	60	Redactar		72	Eliminar
<b>6</b>	37	Mantener	<b>18</b>	73	Redactar
	61	Mantener		49	Eliminar
	13	Eliminar		25	Eliminar
<b>7</b>	14	Mantener	<b>19</b>	50	Eliminar
	62	Eliminar		74	Redactar
	7	Eliminar		3	Eliminar
<b>8</b>	38	Redactar	<b>20</b>	26	Eliminar
	39	Redactar		76	Redactar
	15	Redactar		28	Eliminar
	63	Eliminar		52	Eliminar
	64	Mantener		53	Eliminar

9	6	Eliminar	21	29	Mantener
	16	Eliminar		77	Redactar
	40	Redactar		27	Mantener
10	41	Redactar	22	2	Mantener
	65	Redactar		75	Eliminar
	17	Mantener		51	Eliminar
11	5	Mantener	23	1	Mantener
	18	Eliminar		80	Mantener
	42	Eliminar		78	Eliminar
	66	Mantener		30	Mantener
12	67	Eliminar	24	54	Eliminar
	19	Mantener		79	Eliminar
	43	Redactar		31	Redactar
	4	Eliminar		55	Eliminar

Finalmente, el *Cuestionario-Escala AC-EPD* cuenta con 40 ítems, logrando mantener una representatividad de todos los rasgos. De esta última versión se realiza un análisis de fiabilidad en la que se acepta el coeficiente *alfa de Cronbach* de .817 (Anexo 4.4. Análisis de fiabilidad *Cuestionario-Escala AC-EPD*).

Por último, la revisión de la redacción de los ítems aconseja ciertos cambios en algunos de ellos que a continuación se presentan:

Tabla 5. Reformulación de ítems

RASGO	CUESTIONARIO PILOTO: REDACCIÓN ÍTEM	CUESTIONARIO DEFINITIVO: REDACCIÓN ÍTEM
2	Tengo la intención de ser ante todo un profesor cercano a mis alumnos/as.	Tengo la intención de ser un profesor cercano a mis alumnos/as.
4	Me sentiré incómodo si tengo que enseñar contenidos que no domino.	Cuando sea profesor me sentiré incómodo si tengo que enseñar contenidos que no domino.
5	Cuando sea profesor los padres de mis alumnos/as me considerarán un buen docente si sus hijos obtienen buenas calificaciones, no si van contentos al colegio.	Cuando sea profesor seré apreciado por los padres sólo si sus hijos obtienen buenas calificaciones.
7	Me preocuparé de la educación de mis alumnos/as mientras estén en el colegio.	Cuando sea profesor me comprometeré con la educación de mis alumnos/as durante la jornada escolar.
8	Si un profesor tiene demasiada paciencia sólo consigue que los alumnos/as se relajen y no se esfuercen.	Si un profesor tiene demasiada paciencia sólo consigue que los alumnos/as no se esfuercen.
	Me ponen nervioso los alumnos/as que prueban la paciencia del profesor.	Me ponen nervioso los alumnos/as que manifiestan desinterés por los aprendizajes que se le proponen.
9	En un futuro, aunque tenga un buen trabajo como profesor, si descubro que no tengo vocación me dedicaré a otras tareas.	Si llego a ser profesor y descubro que no tengo ilusión abandonaré la profesión.

10	Cuando la diversidad del alumnado es muy grande el profesor apenas puede enseñar.	Atender a la diversidad en el aula provoca un descenso en el nivel de conocimientos de todo grupo.
	El profesor no puede ni debe adaptarse sistemáticamente al nivel de cada alumno/a.	El profesor no debe adaptarse sistemáticamente al nivel de cada alumno/a.
12	Valoro positivamente a los profesores que me califican con buenas notas, aunque no sea buenos profesionales.	En mis actuales estudios, valoro positivamente sólo a los profesores que me califican con buenas notas.
15	A todos los que se dedican a la enseñanza o lo pretendan se les debería pasar unas pruebas psicológicas para diagnosticar su nivel de equilibrio emocional.	A todos los que se dedican a la enseñanza se les debe pasar unas pruebas psicológicas para diagnosticar su nivel de equilibrio.
	Si un día pierdo los nervios en clase, siendo ya profesor, los alumnos/as no lo olvidarán fácilmente.	Si un día pierdo los nervios en clase, siendo profesor, los alumnos/as no lo olvidarán fácilmente.
16	Los alumnos/as no valoran ni se percatan si un profesor ha invertido mucho tiempo o no en la preparación de sus clases.	Los alumnos/as no valoran el tiempo invertido por el profesor en la preparación de sus clases.
17	Los profesores autoritarios obtienen mejores resultados.	Los profesores que imponen una disciplina rígida gozan de más prestigio ante sus alumnos/as.
18	Pienso que las innovaciones en el aula suelen ser muy arriesgadas.	Pienso que las innovaciones en el aula son muy arriesgadas.
19	Si un alumno/a fracasa en la escuela, el profesor es el mayor responsable.	El profesor es el principal responsable del fracaso escolar del alumno/a.
20	Los cursos de actualización pedagógica suelen tener más valor de promoción profesional que de cambios en la manera de enseñar.	Los cursos de actualización pedagógica son considerados más como promoción profesional que como oportunidad de mejora docente.
21	Cuando sea profesor, acercarme a la realidad de mis alumnos/as puede comprometerme en cuestiones que no me incumben.	Acercarse a la realidad de los alumnos/as puede llevar al profesorado a situaciones comprometidas.
24	Cuando trabajo en grupo a veces tengo la sensación de estar perdiendo el tiempo.	Cuando trabajo en grupo tengo la sensación de estar perdiendo el tiempo.

#### 4.6. Cuestionario definitivo

Tras la selección efectuada, el cuestionario cuenta con 40 ítems, 18 con una codificación positiva y 22 con una codificación negativa. Describe 27 ítems de creencia, 7 de actitud, 2 de norma subjetiva y 4 de intención de conducta.

El cuestionario recoge en una primera parte, variables relacionadas con datos biológicos del entrevistado, estudios realizados, procedencia social y cultural, así como sus vínculos con la profesión docente<sup>32</sup>.

#### 4.7. En resumen

Atendiendo al objetivo planteado en esta investigación de analizar las actitudes de los estudiantes del *Máster del Profesorado de Secundaria* ante los rasgos de excelencia profesional reclamados socialmente, este capítulo tiene por finalidad la elaboración de un instrumento de medida *ad hoc*. Mediante diseño de investigación transversal exploratorio se ha utilizado tanto una metodología cualitativa como cuantitativa.

La recopilación de los rasgos de excelencia del docente de la que se parte se logra tras el análisis de encuestas de opinión. Las conclusiones derivadas de la interpretación de estas se matizan con el juicio de expertos. A partir de dichos rasgos, siguiendo la *Teoría de la Acción Razonada* de Fishbein y Ajzen y desde el modelo de instrumento de medida actitudinal de las escalas sumativas *tipo Likert*, se genera un primer borrador del *Cuestionario-Escala Piloto AC-EPD*. Dicho cuestionario cuenta con 80 ítems y se aplica a una muestra de 71 estudiantes del *MFPS de la UCV*.

La depuración oportuna del cuestionario reduce su número de ítems a 40, manteniendo la representatividad de los 24 rasgos de los que se parte. El cuestionario definitivo alcanza en el análisis de fiabilidad un coeficiente *alfa de Cronbach* de .817.

---

<sup>32</sup> Al final de este capítulo se presenta el *Cuestionario-Escala AC-EPD*

# CUESTIONARIO – ESCALA

## AC – EPD

Universidad: \_\_\_\_\_

Especialidad del Máster: \_\_\_\_\_

Titulación de acceso al Máster: \_\_\_\_\_

Universidad donde se ha cursado: \_\_\_\_\_

Sexo	
Hombre	<input type="checkbox"/>
Mujer	<input type="checkbox"/>

Edad	
20-29 años	<input type="checkbox"/>
30-39 años	<input type="checkbox"/>
40-49 años	<input type="checkbox"/>
50 años o más	<input type="checkbox"/>

Localidad de residencia: \_\_\_\_\_

Padre	Nivel de estudios	Madre
<input type="checkbox"/>	Estudios básicos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Formación profesional/bachillerato	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Estudios medios (perito, maestro, ATS...)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Estudios superiores (licenciado, ingeniero...)	<input type="checkbox"/>

Tipo de centro donde estudiaste  
secundaria/bachillerato:

<input type="checkbox"/>	Instituto
<input type="checkbox"/>	Centro religioso
<input type="checkbox"/>	Centro privado laico

¿Realizas actualmente alguna  
actividad vinculada con la educación?

<input type="checkbox"/>	Sí
<input type="checkbox"/>	No

¿Hay alguna persona allegada a  
ti que ejerza como docente?

<input type="checkbox"/>	Sí
<input type="checkbox"/>	No

¿Tienes experiencia en  
dirigir actividades con  
grupos de adolescentes?

<input type="checkbox"/>	Nunca
<input type="checkbox"/>	En alguna ocasión
<input type="checkbox"/>	En varias ocasiones
<input type="checkbox"/>	En bastantes ocasiones

A continuación, planteamos unas cuestiones sobre las que te pedimos tu opinión. Califica todas las preguntas según tu grado de acuerdo, teniendo siempre presente el siguiente código:

<b><u>Calificación</u></b>	<b><u>Valoración</u></b>
1.....	Muy en desacuerdo
2.....	En desacuerdo
3.....	Indiferente
4.....	De acuerdo
5.....	Muy de acuerdo

Señala con una X el recuadro correspondiente a la valoración que refleja más adecuadamente tu manera de actuar o pensar.

Evita dejar preguntas sin contestar.



		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
		1	2	3	4	5
1	Pienso que el profesor/a debe atender prioritariamente a los alumnos/as que tienen más interés por aprender.					
2	Es justo aprobar a un alumno/a que no ha logrado el nivel de conocimientos exigido, si se ha esforzado.					
3	Un profesor/a nunca debe faltar al respeto a un alumno/a, aunque éste sea irrespetuoso con él.					
4	La facilidad para explicar bien, es una capacidad innata que resulta difícil aprender.					
5	Creo que comprometerse con la educación de los alumnos/as exige al profesor/a ser un modelo para ellos tanto dentro como fuera de la escuela.					
6	Me ponen nervioso/a los alumnos/as que manifiestan desinterés por los aprendizajes que se le proponen.					
7	Cuando sea profesor/a dedicaré todo el tiempo necesario para adaptar las tareas a cada uno de mis alumnos/as.					
8	Ser un buen profesional en el campo educativo exige aspirar a la excelencia docente.					
9	Considero que los libros de texto de las editoriales son fundamentales para las clases que imparte el profesorado.					
10	Los alumnos/as confían en la imparcialidad de los profesores/as.					
11	Los profesores/as de Secundaria deben mantener entrevistas con los padres de los alumnos/as, aunque no haya ningún problema con ellos.					
12	Creer que se puede mejorar la sociedad desde la educación es irreal.					
13	Cuando trabajo en grupo tengo la sensación de estar perdiendo el tiempo.					
14	Los profesores/as comprensivos suelen dejar huella positiva en sus alumnos/as.					
15	La motivación del alumnado no es un factor decisivo para lograr el aprendizaje.					
16	Es importante que los profesores/as sepan enseñar de muchas formas diferentes.					
17	Cuando sea profesor/a me comprometeré con la educación de mis alumnos/as durante la jornada escolar.					
18	Si un profesor/a tiene demasiada paciencia sólo consigue que los alumnos/as no se esfuercen.					
19	Si llego a ser profesor/a y descubro que no tengo ilusión abandonaré la profesión.					
20	Atender a la diversidad en el aula provoca un descenso en el nivel de conocimientos de todo el grupo.					

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
		1	2	3	4	5
21	Cuando sea profesor/a seré apreciado por los padres sólo si sus hijos obtienen buenas calificaciones.					
22	Creo que la mejor manera de organizar una materia escolar es siguiendo un libro de texto.					
23	Los alumnos/as no valoran el tiempo invertido por el profesor/a en la preparación de sus clases.					
24	Los profesores/as que imponen una disciplina rígida gozan de más prestigio ante sus alumnos/as.					
25	Leo a menudo revistas y libros de educación por iniciativa propia.					
26	Tengo la intención de ser un profesor/a cercano a mis alumnos/as.					
27	Pienso que un profesor/a debe transmitir a sus alumnos/as de forma efectiva, la idea de lo que está bien y lo que está mal, aunque él no lo cumpla.					
28	Cuando sea profesor/a me sentiré incómodo si tengo que enseñar contenidos que no domino.					
29	En mis actuales estudios, valoro positivamente sólo a los profesores/as que me califican con buenas notas.					
30	Si un día pierdo los nervios en clase, siendo profesor/a, los alumnos/as no lo olvidarán fácilmente.					
31	Se puede ser un buen profesor/a, aunque no se tenga vocación.					
32	El profesor/a no debe adaptarse sistemáticamente al nivel de cada alumno/a.					
33	Cuando sea profesor/a, si un alumno/a no quiere aprender lo aceptaré, siempre y cuando no moleste en clase.					
34	Me resulta incómodo dirigirme a un profesor/a que va con prisas.					
35	A todos los que se dedican a la enseñanza se les debe pasar unas pruebas psicológicas para diagnosticar su nivel de equilibrio emocional.					
36	Pienso que las innovaciones en el aula son muy arriesgadas.					
37	El profesor/a es el principal responsable del fracaso escolar del alumno/a.					
38	Los cursos de actualización pedagógica son considerados más como promoción profesional que como oportunidad de mejora docente.					
39	Acercarse a la realidad de los alumnos/as puede llevar al profesorado a situaciones comprometidas.					
40	Opino que todos los profesores/as tienen la obligación moral de dedicar parte de su tiempo libre a colaborar en la educación de personas desfavorecidas.					

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

## **Capítulo 5**

**Análisis de los resultados obtenidos en  
el Cuestionario-Escala AC-EPD:  
Universidad Católica de Valencia “San  
Vicente Mártir”**



## **5.1. Introducción**

En este capítulo se presenta el estudio realizado a la población encuestada del *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”*. La muestra abarca la totalidad del alumnado que realiza dicho *Máster* en el curso 2013-2014, siendo 350 los participantes en este curso de postgrado. El instrumento de medida aplicado es el *Cuestionario-Escala AC-EPD*.

En cuanto a la estructura que se sigue en este apartado, en primer lugar, se presenta la población encuestada, con el objeto de reconocer el perfil del alumnado que accede a dichos estudios. Para dar respuesta a ello se utilizan las variables independientes formuladas en el Cuestionario elaborado.

En segundo lugar, se ofrece un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en los ítems propios de cada rasgo, agrupados estos, a su vez, según su vinculación con competencias técnicas (*saber*), metodológicas (*saber hacer*), participativas (*saber convivir*) o personales (*saber ser*).

En último lugar se examinan los resultados obtenidos atendiendo a las diferencias y semejanzas observadas en función de las variables sexo y edad. Con la finalidad de no sobrecargar la información que a continuación se presenta, el análisis de datos en su totalidad se ofrece adjunto (Anexo 5.: “Análisis estadístico: UCV”).

## **5.2. Presentación de la población encuestada**

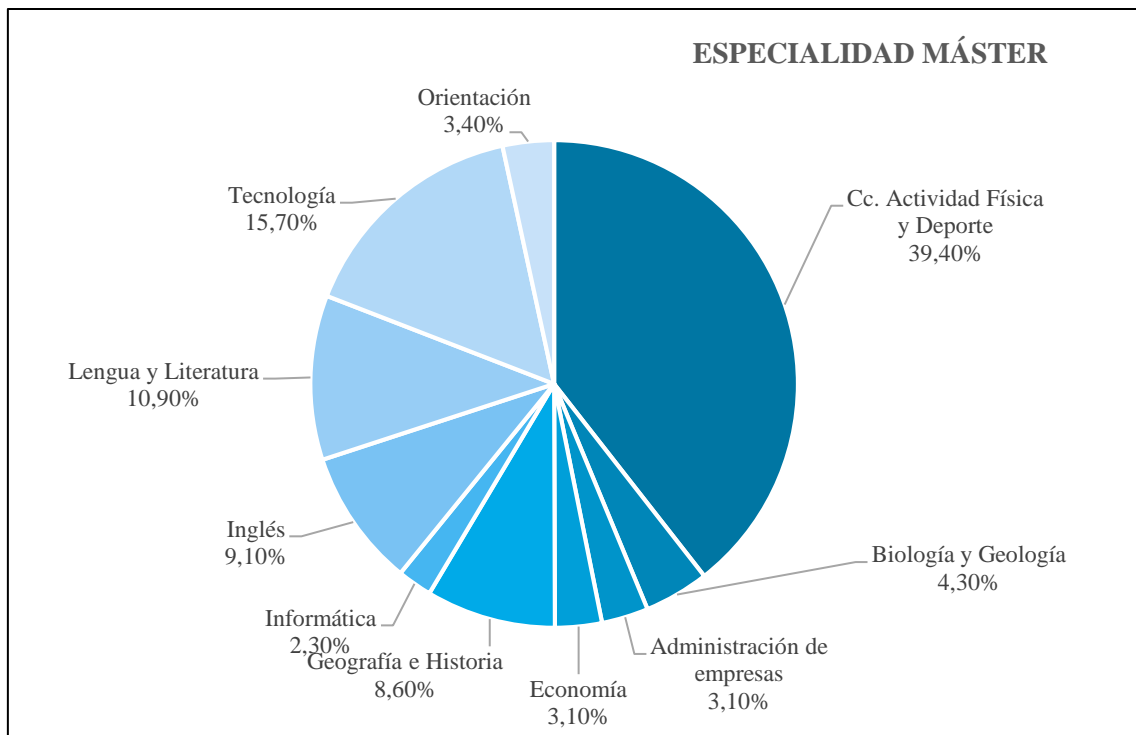
En base a los registros efectuados, se realiza un análisis de las características de la población a la que se aplica el Cuestionario. Dichos datos se presentan agrupados en función de su pertenencia a ámbitos análogos. Así se indican en gráficas de porcentajes la especialidad elegida en el *MFPS*; la titulación por la que se accede, Universidad de procedencia y tipo de centro donde cursa la Educación Secundaria; el sexo y edad; el lugar de residencia y nivel de estudios de los progenitores; y, por último, la existencia de personas allegadas afines a la profesión docente, el nivel de experiencia en actividades formativas y el posible vínculo con la educación en el momento presente.

Siguiendo esta agrupación, se presentan los resultados obtenidos de la población encuestada en la UCV (Anexo 5.1. Datos de la población encuestada UCV: tablas de frecuencia).

a) Especialidad del *Máster*

La UCV ofrece 9 especialidades en el *Máster* objeto de nuestro estudio. La especialidad más reclamada es *Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD)* con un porcentaje de alumnos muy superior al resto de especialidades<sup>33</sup>. A excepción de esta, en el conjunto de las especialidades ofertadas, se distinguen dos grupos: aquellos cuya matrícula alcanza un mínimo de 30 estudiantes (dato que se corresponde con el 8,6% de la población), como son *Tecnología*, *Lengua y Literatura*, *Inglés* y *Geografía e Historia*, y aquellas cuya frecuencia es más baja. Entre estas últimas se encuentra *Biología-Geología*, *Orientación*, *Economía* y *Administración y Dirección de Empresas* y, en último lugar, la especialidad de *Informática*.

Figura 1. Especialidad Máster UCV



<sup>33</sup> Cabe señalar que el elevado número de alumnos que acceden a esta especialidad está motivado por ser esta titulación de Grado propia de la UCV, y que a su vez goza de un elevado número de alumnos y egresados.

b) Datos del curriculum

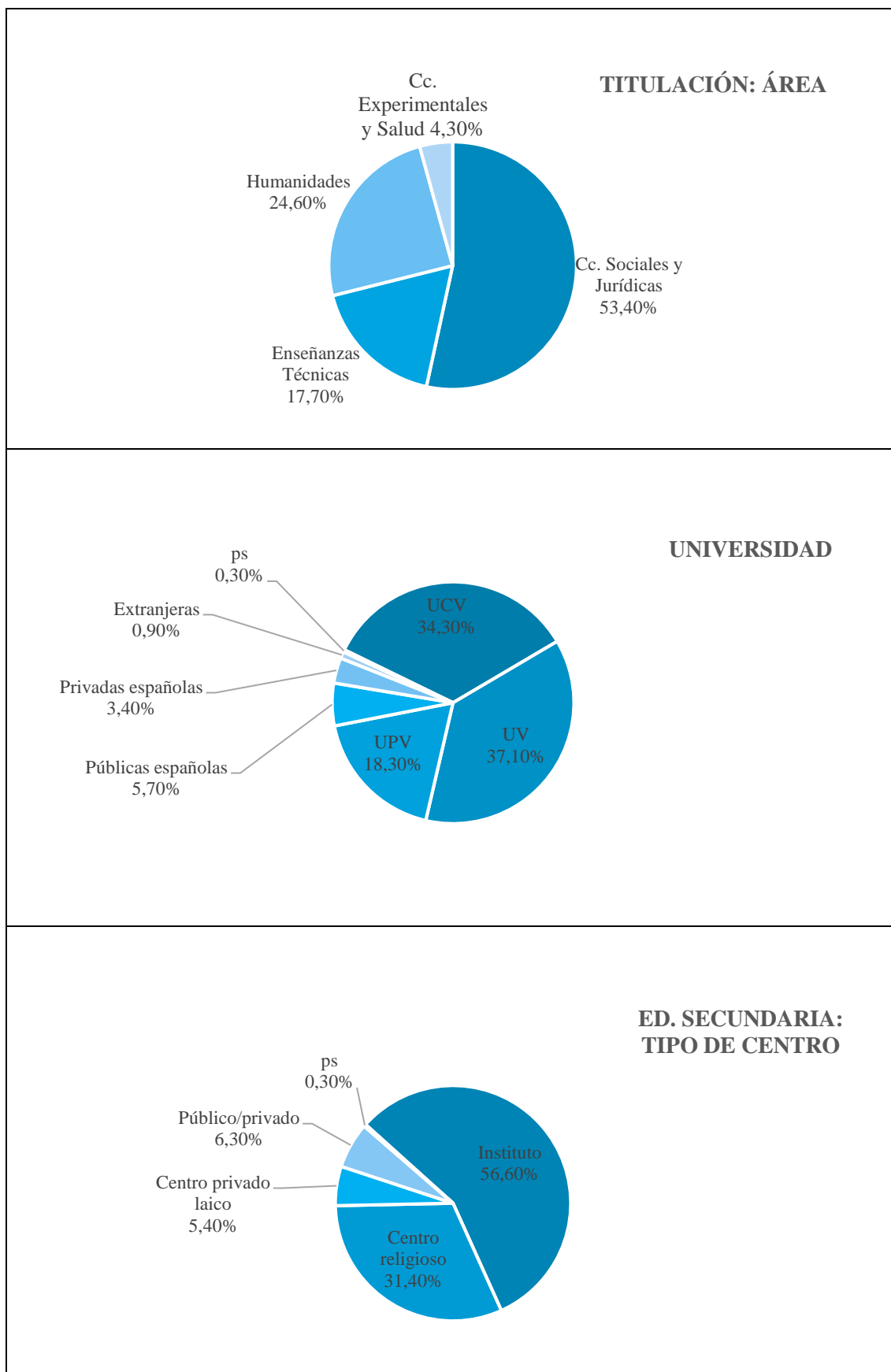
Al analizar las titulaciones que les han facilitado el acceso al *Máster*, de manera coherente con los porcentajes mostrados en las especialidades elegidas, el área de proveniencia más elevada es la de las *Ciencias Sociales y Jurídicas*, donde se encuentran ubicados los estudios referentes a *Educación Física*. Más del 50% provienen de esta área, ya que otros títulos relacionados con ella, como son *Económicas, Administración y Dirección de Empresas, Pedagogía y Psicología* engrosan el porcentaje, con especialidades acordes con sus estudios (Económicas, ADE y Orientación).

Seguidamente, en cuanto al número de alumnos, están los provenientes del área de *Humanidades*, cuyos estudios de Filología preceden a la elección de las especialidades de *Lengua y Literatura* e *Inglés* en su mayoría. Se encuentra también alumnado con estudios de Geografía e Historia que acuden a la especialidad del mismo nombre. En tercer lugar, quedan los que proceden de *Enseñanzas Técnicas*, como Arquitectura e Ingenierías, que acceden a las especialidades de *Informática y Tecnología* en su mayoría. Por último, el área con un porcentaje muy inferior, son los provenientes de *Ciencias Experimentales y de la Salud*, que acceden en su mayoría a la especialidad ofertada de *Biología y Geología*.

Otro dato estudiado en la población encuestada es la Universidad de procedencia, donde han cursado los estudios con los que acceden al *MFPS*. En primer lugar, se encuentran los que proceden de la *UV*, seguida muy de cerca de la propia *UCV*. A continuación, se encuentran los provenientes de la *Universidad Politécnica de Valencia*. Sólo un 10% son egresados de otras universidades, en su mayoría españolas, tanto públicas como privadas. Se observa que el 61% de los estudiantes que optan por realizar el *MFPS* en la *UCV*, han efectuado sus estudios universitarios previos en facultades estatales.

En cuanto al tipo de centro donde los estudiantes cursan sus estudios de Secundaria, se evidencia una muestra superior procedente de centros estatales, frente a los que provienen de centros privados (en su mayoría religiosos). Sólo un pequeño número de alumnado compaginan los dos tipos de centros a lo largo de dicha etapa. Se advierte de nuevo que más de la mitad de la población procede de centros estatales en sus estudios de Secundaria (Figura 2).

Figura 2. Datos del curriculum UCV

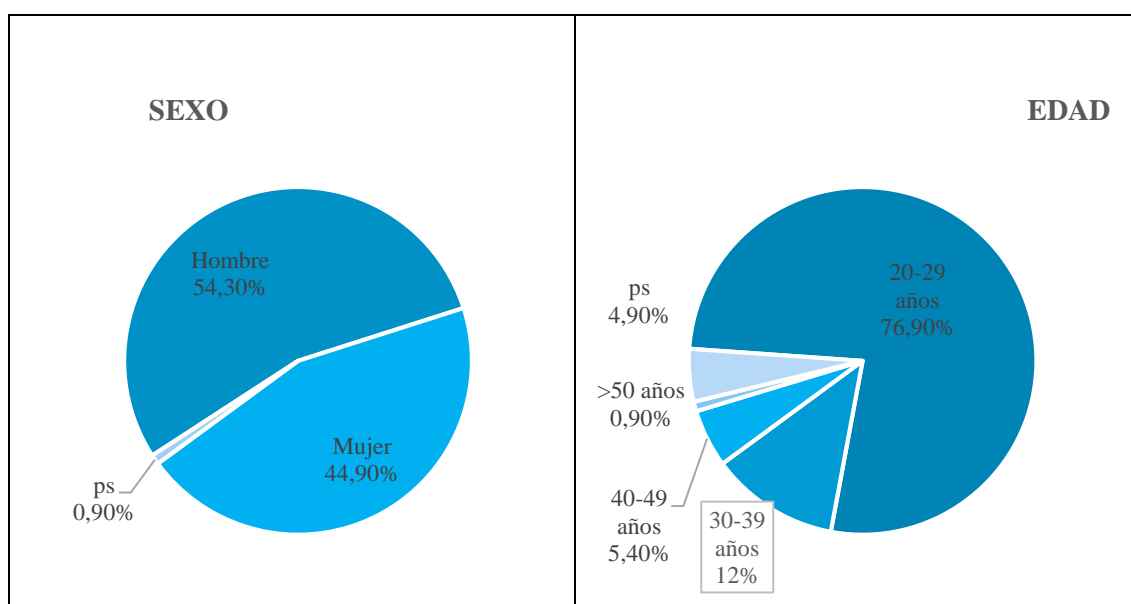




c) Aspectos biológicos

Las características del alumnado, en relación al sexo y la edad, hablan de una población bastante equilibrada en lo concerniente al género, no obstante, existe una cierta 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 (76,9%). No obstante, resulta llamativo, que más del 6% del alumnado su edad sea superior a 40 años.

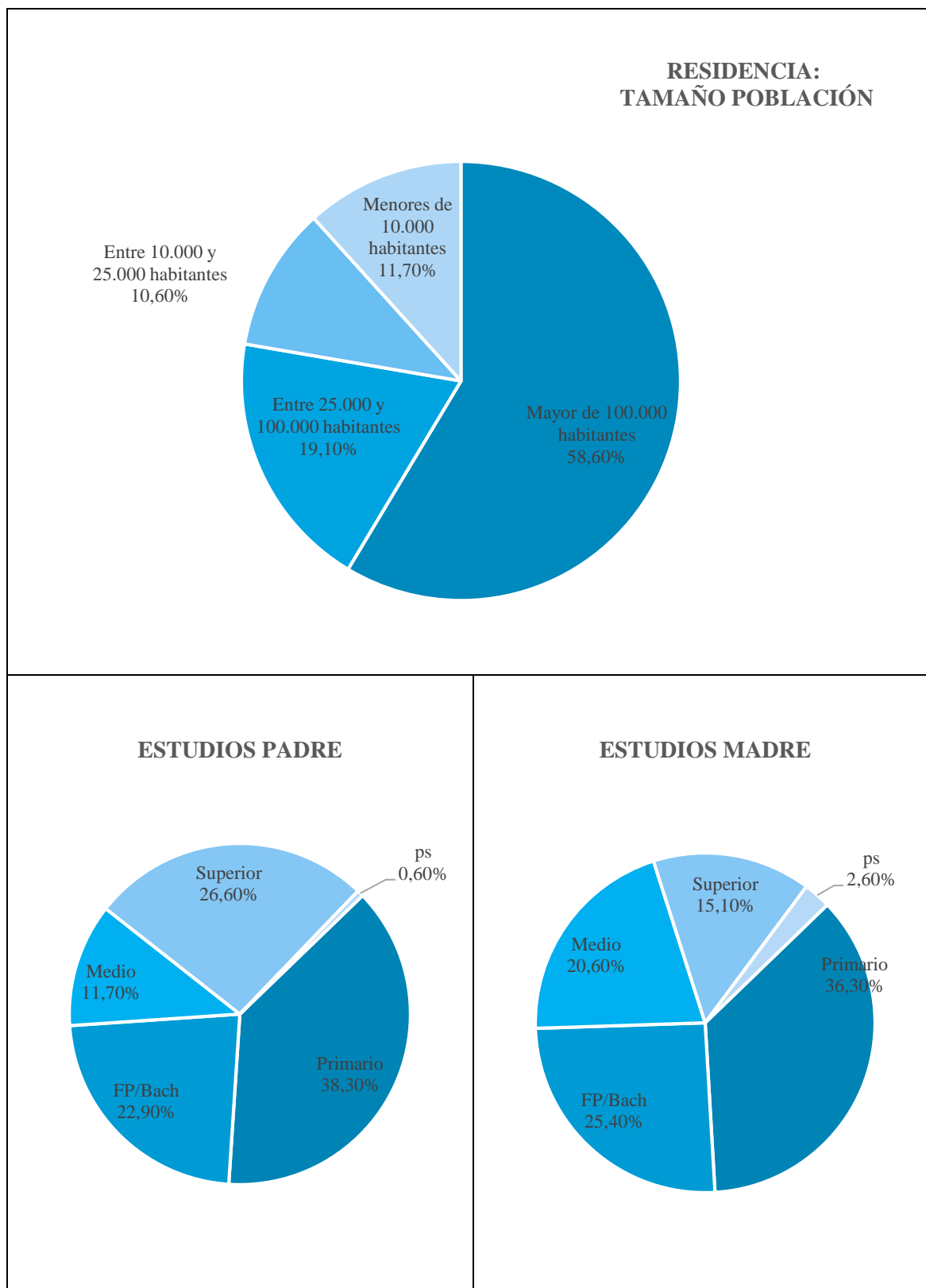
Figura 3. Aspectos biológicos UCV



d) Datos sociales y culturales

En este apartado se examina, primeramente, el lugar de residencia de los estudiantes, en función del tamaño de la población en la que vive. Se observa que más de la mitad de los encuestados residen en poblaciones superiores a 100.000 habitantes, o en su área metropolitana, cerca de una quinta parte vive en localidades que tienen entre 25.000 y 100.000 habitantes, y el resto del alumnado en poblaciones más pequeñas, llegando un 10% a habitar en pueblos menores de 10.000 habitantes.

Figura 4. Datos sociales y culturales UCV



Respecto al nivel de estudios de los progenitores, predominan aquellos que sólo tienen estudios Primarios. En el caso de los padres, los estudios superiores ocupan el segundo lugar, seguido de estudios de F.P./Bachillerato y por último los estudios medios. A diferencia en las madres, en segundo lugar, se encuentran los estudios de FP/Bachillerato, seguido de los estudios medios y en cuarto lugar los superiores.

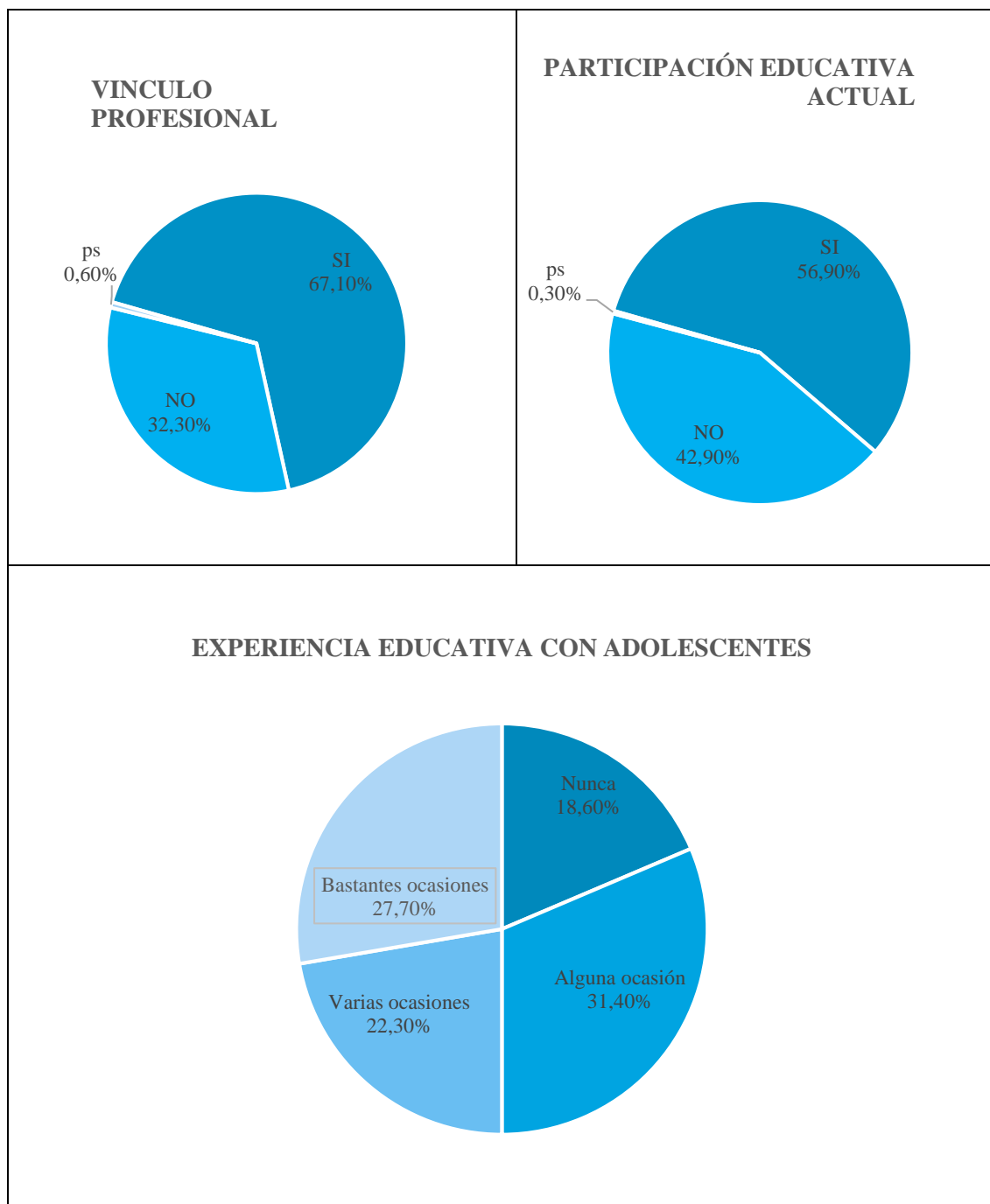
e) Vínculos con la profesión docente

En último lugar, se presenta la exploración realizada a la población encuestada sobre sus posibles relaciones con la profesión docente. En primer lugar, constatar la existencia en su círculo más allegado de profesionales docentes. Algo más de dos terceras partes atestiguan el hecho, frente al resto que reconoce no tener familiares o personas cercanas vinculados a la profesión.

Del mismo modo se analiza el grado de experiencia de los encuestados en el campo educativo con adolescentes en cualquier ámbito, tanto formal como no formal. Llama la atención que, cercano a la quinta parte de aspirantes a docentes de Secundaria, nunca hayan tenido contacto con adolescentes en algún ámbito educativo y, una tercera parte, sólo han participado en encuentros esporádicos con ellos. De estos datos se deduce que la mitad de la población desconoce el grado de satisfacción personal que le puede suponer la relación educativa con adolescentes. Entre los encuestados que corroboran haber tenido experiencia educativa con adolescentes, no llega a un tercio los que afirman que los encuentros se han producido con cierta asiduidad.

Se corrobora que, entre los estudiantes del *MFPS*, en el momento de la realización de este, hay un número algo superior a la mitad que están participando en actividades educativas como docentes, pero hay un número elevado desvinculado de estos quehaceres.

Figura 5. Vínculos con la profesión docente UCV



### 5.3. Análisis descriptivo de los resultados atendiendo a las variables dependientes

Para interpretar los resultados derivados del cuestionario-escala aplicado, se agrupan los rasgos y, por ende, los ítems que los representan, según se califiquen vinculados a las competencias técnicas (*saber*), metodológicas (*saber hacer*), participativas (*saber convivir*) o personales (*saber ser*)<sup>34</sup>. De este modo resultan cuatro categorías en las que se basa este estudio. A su vez, los rasgos concernientes al *saber estar* y *saber ser* se subdividen en dos grupos, dado el amplio número de ítems que participan. Así pues, los rasgos indicadores del *saber convivir* se agrupan en: *comprensión* y *respeto*<sup>35</sup>. A su vez, los rasgos indicadores del *saber ser* se subdividen en: *pensamiento* y *acción*<sup>36</sup> (Tabla 5).

El análisis descriptivo de los ítems se realiza mediante los estadísticos de la media aritmética, la desviación típica y la moda, que se presentan a modo de tabla en el presente capítulo, así como las frecuencias y porcentajes de cada uno de los valores elegidos por los encuestados en cada uno de los ítems. Estos últimos datos se presentan en el adjunto (Anexo 5.2. Análisis descriptivo de los ítems UCV). Dada la característica de las variables, la descripción que se muestra atiende especialmente a la moda y a los porcentajes obtenidos en las posibles respuestas a los ítems.

---

<sup>34</sup> Vistos distintos modelos de competencias (ya mencionados en el capítulo 3) se opta por la clasificación propuesta por Echeverría (2002) basada en el modelo de Bunk (1994). Aunque la subdivisión de las competencias entre estos dos autores difiere, ambos mantienen la idea de la indivisibilidad de los componentes que configuran las competencias dando lugar en conjunto a la Competencia de Acción Profesional.

<sup>35</sup> Los dos ámbitos en los que se subdivide las competencias participativas ("*saber convivir*") son atributos provenientes del Informe a la UNESCO: "*Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro... respetando los valores...*" (Delors, 1996: 109).

<sup>36</sup> Con esta división no se pretende enfrentar la visión academicista de las competencias (formación del pensamiento) a la visión operacionista que mantienen otros autores (desempeño de la acción). Más bien se considera "pensamiento" y "acción" como dominios que caminan juntos (Barnett, 2001).

Tabla 6. Rasgos del buen docente<sup>37</sup>

COMPETENCIA		RASGOS	ÍTEM
TÉCNICAS		1.Expresión oral inteligible que facilite la comprensión de los alumnos/as en las explicaciones	4
		4.Conocimientos sólidos y actualizados de la disciplina que imparta	28
		6.Dominio de estrategias metodológico-didácticas que promuevan el aprendizaje	9, 16
		14.Conocedor de modos de organización y secuenciación de los contenidos propios de su área, atendiendo al momento evolutivo de los alumnos/as	22
METODOLÓGICAS		3.Aplica normas de comunicación efectivas que favorecen la relación y el liderazgo	27
		5.Motiva a los alumnos/as hacia el aprendizaje	15, 21
		10.Atiende a la diversidad del alumnado personalizando los procesos pedagógicos	7, 20, 32
		18.Creativo e innovador en sus propuestas didácticas	36
		17.Resuelve los conflictos escolares con estilo democrático	24
		24. Trabaja en equipo con otros profesionales de la educación	13
PARTICIPATIVAS	COMPRESIÓN	13.Con capacidad de escucha hacia todos los miembros de la comunidad educativa	34
		21.Cercano a la realidad social y escolar en la que educa	11, 39
		2.Comprendivo y empático en el trato con los alumnos/as	14, 26
	RESPECTO	8.Paciente ante los ritmos que cada alumno/a presenta en sus aprendizajes	6, 18
		11.Respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa	3, 33
		15.Ponderado en su relación con los alumnos/as	30, 35
PERSONALES	PENSAMIENTO	9.Sentimiento vocacional	19, 31
		12. Deseo de profesionalidad, como búsqueda de la excelencia	8, 29
		20.Interesado por la actualización pedagógica	25, 38
	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/as	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

<sup>37</sup> Para la ubicación de cada uno de los rasgos obtenidos en esta investigación en cada bloque competencial, dadas las diferencias notables entre autores al respecto, se opta por seguir los criterios expresados en el Informe a la UNESCO (Delors, 1996).

### 5.3.1. Rasgos vinculados a las competencias técnicas

En esta primera categoría se aglutinan los 4 rasgos que constituyen las competencias técnicas requeridas a un buen docente: “expresión oral inteligible que facilite la comprensión de los alumnos/as en las explicaciones”, “conocimientos sólidos y actualizados de la disciplina que imparta”, “dominio de estrategias metodológico-didácticas que promuevan el aprendizaje” y “conocedor de modos de organización y secuenciación de los contenidos propios de su área, atendiendo al momento evolutivo de los alumnos/as”. Se examinan en el cuestionario a través de los ítems: 4, 9, 16, 22 y 28.

Tabla 7. Estadísticos indicadores competencias técnicas UCV

	ítem4	ítem 9	ítem16	ítem22	ítem28
N					
Válidos	349	350	348	350	350
Perdidos	1	0	2	0	0
Media	3,48	3,43	4,52	3,91	3,30
Moda	4	4	5	4	4
Desv. típ.	1,118	,951	,659	,829	1,099

El análisis de los resultados estadísticos obtenidos presenta el ítem 16 como único con una moda de 5, mientras que el resto alcanza el valor 4. Si se presta atención a los porcentajes obtenidos en dicho ítem 16, hay un 94,6% de encuestados que están “*de acuerdo*” o “*muy de acuerdo*” con su proposición. Este resultado confirma la creencia de los estudiantes, de que los profesores deben “dominar distintos estilos de enseñanza que facilite a su vez los distintos modos de aprendizaje” que pueden tener los discentes. No obstante, el ítem 9, que también analiza el mismo rasgo, ante la disyuntiva de tener que opinar sobre la importancia del libro de texto para guiar el proceso de aprendizaje, los porcentajes muestran el elevado número de estudiantes que se decantan por el valor “*indiferente*” ascendiendo éste a un 30,3% de la población estudiada.

Como contraposición, en el ítem 22, la suma de las frecuencias obtenidas entre estar “*de acuerdo*” y “*muy de acuerdo*” asciende a un 78,9% del total, dato que se considera representativo y del que se deduce la importancia dada por los encuestados a que el profesorado sepa “organizar y planificar la materia que imparta”, en base a sus conocimientos científicos y psico-pedagógicos, sin tener que quedar determinado por la estructura ofertada en los libros de texto.

En cuanto a los ítems 4 y 28, que hacen referencia respectivamente a la importancia de la “claridad en las explicaciones del docente” y al “dominio por parte de éste de la materia

que imparta”, se detecta cierta similitud en los resultados estadísticos. Ambos tienen una moda de valor 4, pero la gráfica de los porcentajes muestra la dispersión existente en las opiniones, resultando en ambos casos, más de la cuarta parte de la población encuestada en “*desacuerdo*” con las proposiciones de dichos ítems (26% y 30,3%), un ligero nivel de indiferencia (10,6% y 16,6%) y un mediocre porcentaje de “*acuerdos*” (63,1% y 53,1%).

De estos datos se deriva, que los estudiantes del *MFPS* de la *UCV*, en cuanto a los rasgos relacionados con las competencias técnicas, valoran el conocimiento de estrategias metodológicas por parte del profesorado, aunque siguen convencidos que la propuesta que se ofrece en los libros de texto tiene un valor considerable. No obstante, dan primacía a la planificación de la materia según el criterio del docente, más allá de las posibles propuestas de las editoriales.

En otras cuestiones se advierte división de opiniones, aunque prevalece la valoración positiva. Existe confrontación en la creencia de poder desarrollar destrezas propias de un buen docente como es la claridad expositiva, igual que en el alcance del dominio de la materia a impartir por parte del profesional.

### **5.3.2. Rasgos vinculados a las competencias metodológicas**

Seis son los rasgos que configuran esta categoría y que conforman el *saber hacer* del profesorado: “Aplica normas de comunicación efectivas que favorecen la relación y el liderazgo”, “motiva a los alumnos/as hacia el aprendizaje”, “atiende a la diversidad del alumnado personalizando los procesos pedagógicos”, “creativo e innovador en sus propuestas didácticas”, “resuelve los conflictos escolares con estilo democrático” y “trabaja en equipo con otros profesionales de la educación”.

Se examinan en el cuestionario a través de 9 ítems: 7, 13, 15, 20, 21, 24, 27, 32 y 36. En ellos prevalece el valor 4 en la moda, a excepción del ítem 15 que es de 5, y del ítem 27 que es de 2.



Tabla 8. Estadísticos indicadores competencias metodológicas UCV

	ítem7	ítem13	ítem15	ítem20	ítem21	ítem24	ítem27	ítem32	ítem36
N Válidos	350	345	350	349	350	348	350	350	349
N Perdidos	0	5	0	1	0	2	0	0	1
Media	3,87	3,86	4,15	3,72	3,42	3,11	3,00	3,73	3,88
Moda	4	4	5	4	4	4	2	4	4
Desv. típ.	,868	1,103	1,118	1,016	1,124	1,056	1,431	1,009	,923

En el análisis de los ítems que estudian el rasgo “motiva a los alumnos/as hacia el aprendizaje” se observa que, el 15 (“*La motivación del alumnado no es un factor decisivo para lograr el aprendizaje*”) deja patente que los encuestados creen que la motivación es un factor determinante en los aprendizajes, ya que el 81,4% están “*en desacuerdo*” con la proposición (es negativa). No obstante, el ítem 21, que plantea los parámetros de valoración que pueden tener como profesores, ante los padres, en función de los resultados académicos de sus hijos, parece desestabilizar la opinión sobre la importancia de la motivación, considerando que las familias valoran al profesorado en función de las calificaciones que obtengan sus hijos fundamentalmente, pasando a un segundo plano el grado de interés y motivación con que estos estén logrando sus aprendizajes. El porcentaje de encuestados que no parece preocuparles esta posible opinión de los padres se reduce al 56,3%.

El ítem 36, indicador del *saber hacer* con “creatividad e innovación en las propuestas didácticas”, resulta con una moda altamente representada, de valor 4 (la frecuencia asciende a 182, sobrepasando el 50% de las elecciones). Los estudiantes manifiestan confianza ante la innovación pedagógica (76% a favor), reduciéndose al 10,8% los que se muestran temerosos ante los posibles riesgos que puede conllevar ser creativo en el campo didáctico en el aula.

En cuanto a los ítems indicadores del rasgo “atiende a la diversidad del alumnado personalizando los procesos pedagógicos” (ítems 20, 32 y 7), aunque la moda es coincidente (valor 4), existe diferencia entre los resultados. A través del ítem 7 se deduce que hay un número notable de estudiantes (78%) que tienen la intención de actuar de manera consecuente con las diversas capacidades de aprendizaje de sus futuros alumnos. Sin embargo, tanto en el ítem 20 (“*Atender a la diversidad en el aula provoca un descenso*

en el nivel de conocimientos de todo el grupo”) como en el ítem 32 (“El profesor/a no debe adaptarse sistemáticamente al nivel de cada alumno/a”), hay un aumento en la desviación típica a través de la cual se detecta la oscilación en las opiniones, disminuyendo los “acuerdos” al 68,6% y 69,4% respectivamente. Se deriva una tendencia moderada a la aceptación del rasgo, y como consecuencia a la valoración de la capacidad de adaptación del profesorado ante la pluralidad de niveles académicos de los estudiantes.

En relación al rasgo “trabaja en equipo con otros profesionales de la educación”, el ítem que lo representa es el 13. En las gráficas se observa que el 73,7% de los encuestados desestiman la idea de considerar el trabajo en grupo como una pérdida de tiempo. Aunque se puede considerar que es un porcentaje plausible, también se constata que más de la cuarta parte de la población no está a favor de considerar el trabajo colaborativo un instrumento que favorece la excelencia profesional.

Continuando el análisis de los resultados, se observa que el rasgo “resuelve los conflictos escolares con estilo democrático”, el ítem 24 (“Los profesores/as que imponen una disciplina rígida gozan de más prestigio ante sus alumnos/as”) plantea un estilo para resolver conflictos. La aceptación de la propuesta queda con resultados muy heterogéneos, ya que el 32,3% está “de acuerdo” con la idea (el ítem es negativo), el 43,4% está “en desacuerdo” y el 23,7% responde “indiferente”.

Por último, el rasgo más controvertido, ha sido el referido a saber “aplicar normas de comunicación efectivas que favorecen la relación y el liderazgo”, que obtiene una moda de 2. Al someter al ítem que lo representa a cuestiones que exigen un alto grado de eticidad, se ha producido la ruptura en los resultados (ítem 27: “Pienso que un profesor/a debe transmitir a sus alumnos/as de forma efectiva, la idea de lo que está bien y lo que está mal, aunque él no lo cumpla”). Así el 48,2% no están “de acuerdo” con la exigencia, frente al 45,4% que valoran imprescindible que la comunicación se haga no sólo desde la opinión sino desde la convicción y la coherencia entre lo que se transmite y lo que el docente lleva a la práctica en su vida. Hay un nivel de indiferencia menor que en los otros ítems (6,3%).

Se deduce de los datos obtenidos que el estudiantado del MFPS de la UCV muestra cierta seguridad ante las innovaciones pedagógicas, y valoran el trabajo en equipo. En cuanto a

la motivación de los educandos hacia el aprendizaje y a la atención a la diversidad, son rasgos reconocidos como importantes en las respuestas poco comprometidas, pero pierden fuerza en los planteamientos más conflictivos o dilemáticos. Los indicadores que resultan más heterogéneos son aquellos que hacen referencia a la relación con el alumnado, tanto en el estilo de resolución de conflictos como en la coherencia a mantener entre lo que se declara y lo que se vive.

### 5.3.3. Rasgos vinculados a las competencias participativas

Como ya se apuntó anteriormente, estos rasgos se han subdividido en dos grupos, según tengan una relación más estrecha con la actitud de *comprensión* o con la de *respeto*. Primeramente, se analizan los 5 ítems que se han formulado para recopilar las opiniones que tienen los encuestados sobre los 3 rasgos vinculados al primer subgrupo (*comprensión*): “capacidad de escucha hacia todos los miembros de la comunidad educativa”, “cercano a la realidad social y escolar en la que educa” y “comprensivo y empático en el trato con los alumnos/as”. Se obtiene una moda elevada en los ítems 11 (moda 4), 14 (moda 5) y 26 (moda 4), frente a una moda baja en los ítems 34 y 39 (moda 2 en ambos casos). Cabe destacar que, en todas las cuestiones planteadas en este grupo de ítems, las respuestas han resultado homogéneas.

Tabla 9. Estadísticos indicadores competencias participativas: comprensión - UCV

	ítem11	ítem14	ítem26	ítem34	ítem39
N Válidos	350	350	350	349	349
N Perdidos	0	0	0	1	1
Media	4,24	4,29	4,25	1,99	2,37
Moda	4	5	4	2	2
Desv. típ.	,748	,790	,726	,879	,979

Del análisis de los ítems en función de los rasgos a los que representan se deduce, en primer lugar, que el rasgo mejor acogido ha sido ser “comprensivo y empático” con los discentes, cuyos ítems (14 y 26), elevan el porcentaje de “*acuerdos*” a 86,6% y 89,5% respectivamente. En ambos casos hay un ligero nivel de “*indiferencia*” ante la valoración y disposición a ser comprensivos (ítem 14: 9,7%; ítem 26: 8,3%), lo que convierte la frecuencia de los encuestados que no valoran dicho rasgo en un número poco representativo del conjunto.

En segundo lugar, se analiza el rasgo “cercano a la realidad social y escolar en la que educa” a través de dos ítems: el 11 (“Los profesores/as de Secundaria deben mantener entrevistas con los padres de los alumnos/as, aunque no haya ningún problema con ellos”) y el 39 (“Acercarse a la realidad de los alumnos/as puede llevar al profesorado a situaciones comprometidas”). En este caso, a diferencia de la unanimidad observada en el rasgo anterior estudiado, los ítems que lo representan obtienen modas dispares (4 y 2 respectivamente). En el ítem 11, el 90,3% de los encuestados ven conveniente establecer lazos con las familias de los discentes, sin embargo, en el ítem 39 sólo el 16,6% considera necesario acercarse a realidades conflictivas de los educandos. A través de estos resultados se vislumbra una buena predisposición a la apertura hacia la realidad del alumnado, pero sin llegar a compromisos o situaciones comprometidas.

Por último, el ítem 34, que estudia el rasgo “capacidad de escucha”, obtiene una moda de 2, con un 82,8% de encuestados “en desacuerdo” con la propuesta. Resulta arriesgado deducir los motivos de este resultado, aunque se puede especular sobre el impacto provocado por un ítem vinculado con los afectos, estilo escaso en este cuestionario.

Se deduce de estos resultados que la población encuestada del MFPS de la UCV está predispuesta a ser comprensiva y cercana con su futuro alumnado, aunque no parecen muy proclives a comprometerse excesivamente con el entorno social y escolar en el que eduquen.

Vinculado al valor *respeto* se cuenta con 3 rasgos: “respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa”, “paciente ante los ritmos que cada alumno/a presenta en sus aprendizajes” y “ponderado en su relación con los alumnos/as”. Cada rasgo se analiza a través de dos ítems, cuya numeración es: 3, 6, 18, 30, 33 y 35. Las modas oscilan entre el valor 2 del ítem 6 y el valor 5 del ítem 3. En las restantes cuestiones se obtiene el valor 4. A diferencia del subapartado anterior (*comprensión*) que existía homogeneidad en las respuestas dadas a cada ítem, se escuchan opiniones dispares en todos los rasgos.

Tabla 10. Estadísticos indicadores competencias participativas: respeto - UCV

	ítem3	ítem6	ítem18	ítem30	ítem33	ítem35
N Válidos	348	350	350	350	349	348
N Perdidos	2	0	0	0	1	2
Media	4,68	2,73	3,68	3,20	3,72	3,99
Moda	5	2	4	4	4	4
Desv. típ.	,675	,968	,919	1,290	1,053	,893

El primero de los rasgos mencionados se analiza a través de los ítems 3 y 33. En la primera proposición (ítem 3), hay un “*acuerdo*” unánime (95,2%) sobre la obligatoriedad que tiene el profesor de mantener una relación respetuosa con el alumnado, incluso aunque éste se muestre irrespetuoso. Sin embargo, el ítem 33, que plantea el compromiso del respecto activo del docente hacia el discente, aunque logra una plausible moda de 4, hay más de una cuarta parte de la población (27,4%) que se muestra “*indiferente*” o “*en desacuerdo*” con la premisa.

El segundo rasgo de este subapartado (“*paciente ante los ritmos que cada alumno/a presenta en sus aprendizajes*”), presenta heterogeneidad en los resultados obtenidos en los dos ítems que lo representan (6 y 18). Con modas de valor 2 y 4, se distancian ostensiblemente el primer ítem, de tipo afectivo, del segundo, de creencia. Frente a un 67,8% de encuestados que consideran positiva la paciencia del docente, surge un 48,3% que reconocen su falta de serenidad ante posibles manifestaciones de desinterés hacia el aprendizaje en sus futuros alumnos. Esto, unido al elevado índice de respuestas “*indiferente*” en ambos casos (29,1% en el ítem 6 y 18,9% en el 18), se deduce que muchos estudiantes no valoran este rasgo como constitutivo de la excelencia profesional.

Por último, en el rasgo “*ponderado en su relación con los alumnos/as*”, también se detecta diferencias de opinión, según se presente el rasgo como norma general, como ocurre en el ítem 35 (“*A todos los que se dedican a la enseñanza se les debe pasar unas pruebas psicológicas para diagnosticar su nivel de equilibrio emocional*”), o que se plantee como situación concreta y cercana (ítem 30: “*Si un día pierdo los nervios en clase, siendo profesor/a, los alumnos/as no lo olvidarán fácilmente*). Aunque la moda en ambos casos es 4, y el porcentaje de encuestados que señalan el valor “*indiferente*” en dichos ítems es muy similar (15,4% y 14% respectivamente), hay una notable diferencia entre los que están “*de acuerdo*” y “*en desacuerdo*” con estas dos propuestas. Resulta menos comprometido el ítem 35, llegando al 67,8% de “*acuerdos*”, mientras que el ítem 30 suma sólo un 22,6% de “*acuerdos*” y asciende a 48,3% los que no le dan valor al hecho de perder la templanza ante el alumnado.

Tras los resultados obtenidos en el subapartado relacionado con el *respeto*, se constata, que el alumnado del MFPS de la UCV dista de reconocer las implicaciones que comporta este principio ético. Las respuestas ante creencias generales y estereotipadas son

positivas, pero las posibles situaciones más delicadas que algunos ítems plantean desestabilizan a un porcentaje elevado de la población encuestada.

De manera conjunta se deduce que, en relación a los indicadores del *saber convivir*, los futuros docentes de Secundaria, estudiantes de la UCV, manifiestan en ambos bloques creencias que confirman la valoración positiva que otorgan a ser comprensivos y respetuosos con los discentes, pero en ambos casos surgen dudas ante proposiciones concretas que exigen implicaciones personales.

#### 5.3.4. Rasgos vinculados a las competencias personales

De entre los rasgos considerados propios de la excelencia docente, se observa que los relacionados con el *saber ser* son los más reclamados. Como se ha indicado anteriormente se ve conveniente subdividir este grupo de características, distinguiendo los rasgos que hacen más incidencia en las ideas y los sentimientos que se esperan del docente, que van a ir construyendo a nivel personal su identidad profesional, y por otro lado aquellos rasgos que quedan exteriorizados a través del compromiso y responsabilidad en la actuación profesional. Así, la subdivisión realizada responde a cualidades relacionadas con el *pensamiento* o la *acción*.

En el primer grupo se han incluido los rasgos: “sentimiento vocacional”, “deseo de profesionalidad, como búsqueda de la excelencia” e “interesado por la actualización pedagógica”. Seis son los ítems que los representan, aunque se reconoce que muchos otros ítems podrían aportar datos, en especial en el rasgo relacionado con el afán de profesionalidad. Las respuestas en estas cuestiones resultan dispares, tanto en porcentaje como en el valor predominante, es por ello que se analizan los ítems en función del rasgo en concreto que representan.

Tabla 11. Estadísticos indicadores competencias personales: pensamiento - UCV

	ítem8	ítem19	ítem25	ítem29	ítem31	ítem38
N Válidos	350	350	348	350	349	348
N 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

La característica que plantea la importancia del sentir vocacional para ser un buen docente queda representada en el cuestionario a través de los ítems 19 (“*Si llego a ser profesor/a y descubro que no tengo ilusión abandonaré la profesión*”) y 31 (“*Se puede ser un buen profesor/a aunque no se tenga vocación*”). Aunque en los dos casos la moda es 4, hay una elevada desviación que se acompaña de una dispersión de los valores. En el caso del ítem 19, el 22,6% de la población manifiesta “*indiferencia*” y el 21,2% son los que ofrecen valoraciones bajas indicadoras de “*desacuerdo*”. En el ítem 31 se reduce el porcentaje de los que eligen la valoración “*indiferente*” (11,7%), pero aumenta los que dan valores bajos (35,5%). Tanto en un ítem como en otro, aproximadamente la mitad de los encuestados están “*de acuerdo*” con las proposiciones relacionadas con el rasgo en estudio (56,3% y 52,6% respectivamente). Se deduce que, cerca de la mitad de los encuestados, no consideran el sentimiento vocacional *conditio sine qua non* para llegar a la excelencia profesional.

El rasgo “deseo de profesionalidad” se examina a través de dos ítems (8 y 29), cuyos resultados son dispares. En la primera proposición se plantea la aspiración a la excelencia profesional como condición para lograr ser un buen docente, mientras que en la segunda se pretende descubrir posibles valoraciones positivas por parte de los encuestados hacia los docentes, no vinculadas a su excelencia profesional sino a las calificaciones obtenidas con dichos profesores. En ambos casos las modas indican valores máximos (5 y 4). Los porcentajes conseguidos ratifican la homogeneidad de las respuestas, siendo “*de acuerdo*” y “*muy de acuerdo*” las valoraciones más elegidas, sumando entre las dos en el caso del ítem 8 el 92,5% de los encuestados y el 82,2% en el ítem 29. De nuevo los datos nos hablan de unanimidad ante propuestas que no afectan al presente del encuestado, mientras que ante cuestiones más cercanas y concretas como ocurre con el ítem 29, hay cerca de un 20% que al menos duda en considerar si la valoración profesional queda condicionada al resultado académico obtenido por el estudiante con dicho docente.

Continuando el análisis de los resultados, se llega al último rasgo correspondiente a este subgrupo que plantea la importancia de la “inquietud por la actualización pedagógica”. Esta característica queda representada por los ítems 25 y 38 cuyas modas son 2 y 3 respectivamente. Las gráficas reflejan en ambos ítems un reparto de los porcentajes en tres bloques recios en el conjunto de los cuestionados. Así, mientras que en el ítem 25 el 36% presenta puntuaciones bajas, el 24% se sitúa como “*indiferente*” y el 39,4% puntúa

alto, en el ítem 38 los porcentajes por el mismo orden son: 39,4%, 34% y 26%. Puede ser que la elevada frecuencia que se da, central, indique que muchos encuestados todavía no se lo han planteado y ello les impide posicionarse incluso a favor o en contra de las proposiciones que manifiestan los ítems. Queda patente que la inquietud por formarse pedagógicamente es muy débil en los estudiantes que están comenzando el MFPS.

Se deduce de estos indicadores del *saber ser* en el ámbito del *pensamiento* que existe incertidumbre, heterogeneidad y contradicción incluso, en cuanto a cuestiones sobre las que se construye la identidad profesional.

Se continúa el estudio de los rasgos relacionados con las competencias personales, en el campo de la *acción* comprometida que subyace, a través de 9 ítems que analizan 5 características: “honesto con la dedicación que exige la profesión”, “responsable de sus actuaciones profesionales”, “implicado en la educación moral de sus alumnos/as”, “comprometido con el papel de la educación como agente de transformación social” y “equitativo en su proceder como docente”. Los resultados obtenidos de nuevo plantean diversidad de modas y en algunos casos heterogeneidad en las respuestas.

Tabla 12. Estadísticos indicadores competencias personales: acción - UCV

	ítem1	ítem2	ítem5	ítem10	ítem12	ítem17	ítem23	ítem37	ítem40
N Válidos	350	348	350	349	350	350	349	349	349
N 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

Si se describen los resultados agrupados por rasgos, se observa que el ítem 23 (“*Los alumnos/as no valoran el tiempo invertido por el profesor/a en la preparación de sus clases*”) es la propuesta hecha para analizar el primero de los rasgos citados (“honesto con la dedicación que exige la profesión”). La moda obtenida ha sido de valor 2. Los porcentajes hablan de homogeneidad, siendo el 74,3% de los encuestados los que están a favor de esta creencia, el 10,3% se sitúan en “*indiferente*” y sólo el 15,2% rechaza la idea. Esta proposición augura subjetividades en la respuesta conductual de los futuros profesores.



Con el ítem 37 se sondea el convencimiento del grado de responsabilidad del docente (segundo rasgo expuesto), en este caso sobre el posible fracaso académico de los alumnos. De nuevo se obtiene una moda de valor 2, y, aunque el porcentaje que no acepta esta premisa no es tan elevado como en el anterior ítem (65,8%), la diferencia simplemente se logra dado al aumento en el porcentaje de los que responden “*indiferente*” que asciende al 17,4%. De nuevo queda patente que este rasgo tampoco es reconocido como significativo.

En el estudio de los resultados obtenidos en los ítems 5 y 17 que se refieren al rasgo “*implicado en la educación moral de sus alumnos/as*” resulta paradójico que el 92,3% opine que el compromiso con la educación exija ser un modelo tanto dentro como fuera de la escuela y sin embargo el 52,6% piense que la responsabilidad educativa del profesional queda limitada al horario lectivo.

El rasgo “*comprometido con el papel de la educación como agente de transformación social*”, representado por los ítems 1, 12 y 40, obtiene una moda de 4 en los dos primeros casos, mientras que, en el tercero, la moda disminuye a 3. Las gráficas expresan el porcentaje elevado de respuestas positivas en las dos primeras cuestiones (84% y 80%), al igual que muestran la equilibrada heterogeneidad de respuestas alcanzadas en el ítem 40 (valoraciones negativas el 29,4%, valoraciones centrales el 34% y valoraciones positivas el 36,4%). Se constata que, alrededor del 20% de estudiantes, no se plantea el compromiso social ni la exigencia que parece conllevar la profesión, aunque es cierto que la mayoría opina lo contrario. No obstante, ante cuestiones de justicia distributiva que implica compromisos profesionales que exceden del propio puesto de trabajo, disminuye notablemente los que están a favor de considerar dichas responsabilidades como parte de la excelencia profesional del docente.

Por último, el rasgo “*equitativo en su proceder como docente*”, se estudia a través de dos ítems (2 y 10) donde se analiza la importancia que los encuestados le dan a que un profesor sea percibido como justo por el alumnado. Se obtiene diversidad en la moda (4 y 2 respectivamente). Los gráficos indican que en ambos casos hay un porcentaje elevado de encuestados que eligen el valor medio “*indiferente*” (19,5% y 24,9%). Mientras que en el ítem 2 (“*Es justo aprobar a un alumno/a que no ha logrado el nivel de conocimientos exigido, si se ha esforzado*”), la balanza se declina algo más hacia los que

están “*de acuerdo*” con la proposición (50,3%), en el ítem 10 (“*Los alumnos/as confían en la imparcialidad de los profesores/as*”), disminuye los que están a favor de esta idea a un 33,5%, aumentando el “*desacuerdo*” hasta un 41,5%. Así pues, los datos de este rasgo indican planteamientos débiles respecto a esta cuestión tan valorada por los escolares.

Visto en conjunto los resultados obtenidos en este subgrupo, se constata la heterogeneidad entre los encuestados en cuanto a sus creencias. Las fluctuaciones indican individuos que se contradicen en algunos casos, como sugieren los resultados obtenidos en los indicadores de la implicación que debe tener el profesorado en la formación moral de los educandos. En otros casos hay más unanimidad, tanto a favor del rasgo indicador, como puede ser el considerar al docente agente de cambio social, aunque sólo se reduzca al ámbito del trabajo remunerado; o bien en contra, como apuntan los rasgos de honestidad en los tiempos de dedicación y en las responsabilidades provenientes de las actuaciones profesionales. No obstante, los datos no indican un posicionamiento homogéneo en los rasgos menos defendidos, simplemente, más bien, no son aceptados por un número elevado de encuestados.

Desde una visión global de los rasgos indicadores del *saber ser*, y partiendo de la heterogeneidad de respuestas que se constata, se advierte un ligero repunte en el subgrupo referido a las ideas, *pensamientos* y sentimientos, respecto a los rasgos vinculados a la *acción comprometida*.

#### **5.4. Análisis descriptivo de los resultados atendiendo a variables independientes**

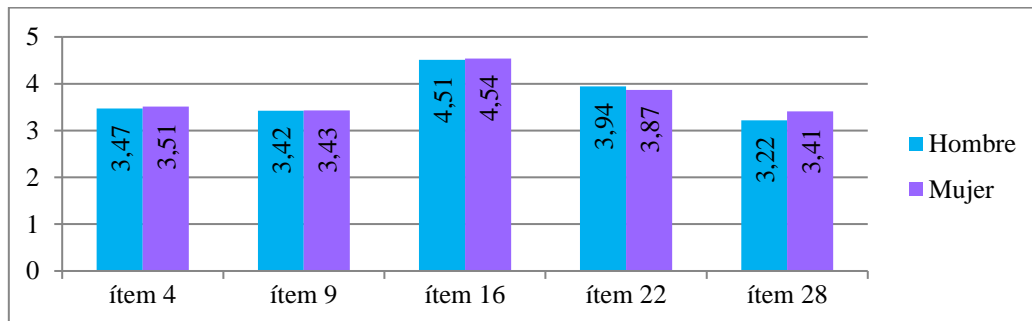
El objetivo de este apartado es mostrar las diferencias observadas en las respuestas a los ítems del cuestionario en función del sexo y edad de los encuestados. Para ello se visualiza con gráficas los resultados obtenidos en las medias aritméticas de la totalidad de los ítems, agrupados éstos por las categorías creadas. 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 de la *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.

#### 5.4.1. Diferencias y semejanzas en función del sexo<sup>38</sup>

Como se observa en la primera gráfica, donde se presentan los ítems indicadores de las actitudes mostradas ante los rasgos vinculados a las competencias técnicas (figura 6), no existen diferencias significativas entre los hombres y las mujeres de la población encuestada en la UCV.

Figura 6. Comparativa en función del sexo. Competencias técnicas - UCV

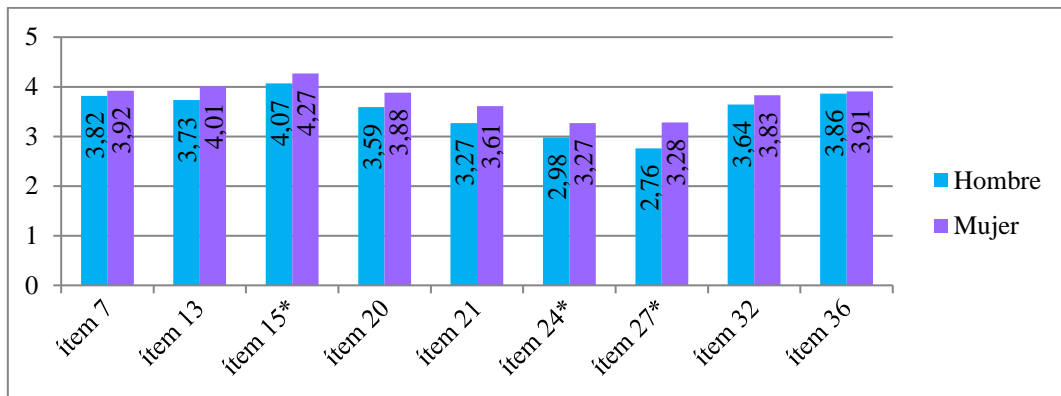


Sin embargo, en los rasgos indicadores de las actitudes ante las competencias metodológicas, en todos los casos aparece un repunte en el perfil femenino, llegando a observarse que son tres los ítems (15, 24 y 27) que en las tablas de contingencia muestran diferencias estadísticamente significativas<sup>39</sup>. Así en el ítem 15, el nivel de “acuerdos” alcanzado es superior en las mujeres en un 6,4%, en el ítem 24 se distancian en un 17,8% de “acuerdos” y en el ítem 27, en un 18%. Estos resultados, que arrojan diferencias entre ambos sexos, tratan cuestiones relacionadas con la motivación, la disciplina y la comunicación coherente. Se deduce, que en el perfil de los varones subyace una concepción de la profesión docente más próxima a la instrucción que en el de las mujeres, que se acercan algo más al sentido educativo que se espera.

<sup>38</sup> En el Anexo 5.3. se detalla el análisis descriptivo de la población encuestada segmentada por sexo, mostrando en primer lugar el informe de los datos estadísticos obtenidos (5.3.1.), seguido de las respectivas tablas de contingencia (5.3.2).

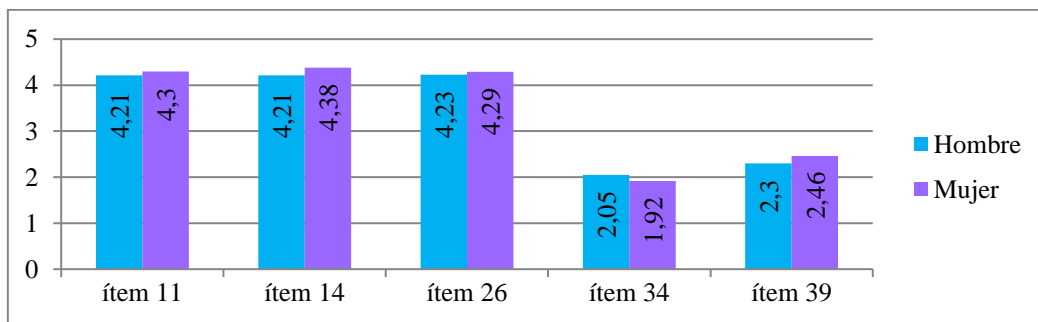
<sup>39</sup> Los ítems con diferencias significativas se indican con un asterisco en la tabla de contingencia.

Figura 7. Comparativa en función del sexo. Competencias metodológicas - UCV



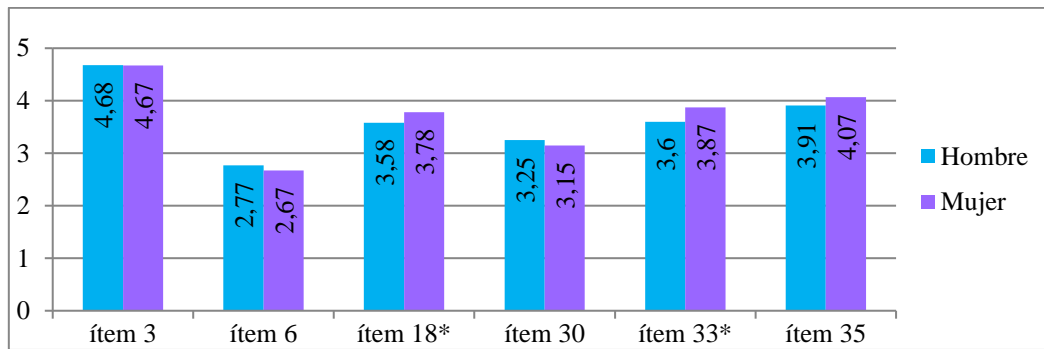
Respecto a la categoría de las competencias participativas, en relación con la actitud *comprensiva* hay un levísimo despunte en casi todos los ítems a favor de las mujeres, que no resulta estadísticamente significativo.

Figura 8. Comparativa en función del sexo. Competencias participativas: comprensión - UCV



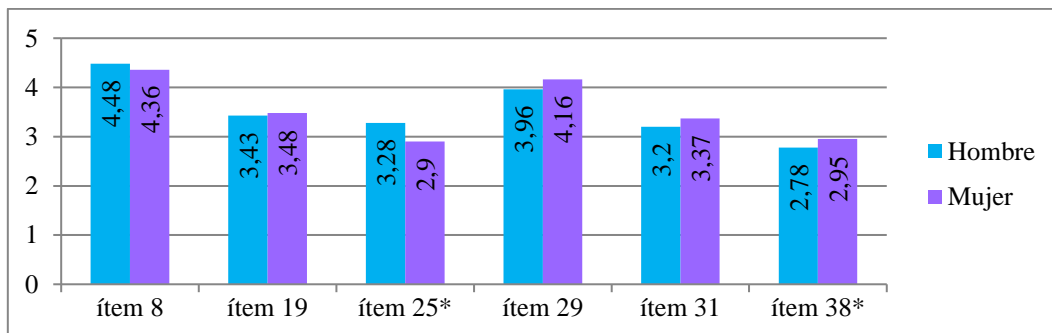
En los indicadores referentes a la actitud de *respeto*, se percibe la presencia de dos ítems, donde la media masculina es algo mayor que la femenina. Estos dos ítems (6 y 30) plantean cuestiones relacionadas con el trato ponderado a los alumnos. Sin embargo, hay dos ítems con alto grado de significatividad, como son el 18 y el 33, que sugieren argumentos relacionados con la actitud paciente y el respeto activo que los alumnos merecen. En ambos casos, las mujeres superan en las puntuaciones altas (*“de acuerdo”* y *“muy de acuerdo”*) a los hombres, en un 14,1%. Estos datos continúan completando el perfil masculino frente al femenino, manifestando en los varones creencias más mecánicas en su concepción educativa.

Figura 9. Comparativa en función del sexo. Competencias participativas: respeto - UCV



Entrando en la cuarta categoría, referida a los rasgos vinculados a las competencias personales, en el ámbito *pensamiento*, de nuevo se observan niveles superiores en las mujeres que en los hombres, aunque la más significativa estadísticamente (ítem 25), esta vez es a favor de los varones. Queda patente que el 21,5% más de hombres, muestran interés por enriquecer sus conocimientos pedagógicos. No obstante, el ítem 38, cuya significatividad estadística queda en el límite ( $P=0.05$ ) está a favor de las mujeres. El 9,7% de estas cree, más que los hombres, en la actualización pedagógica como modo de mejora profesional.

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

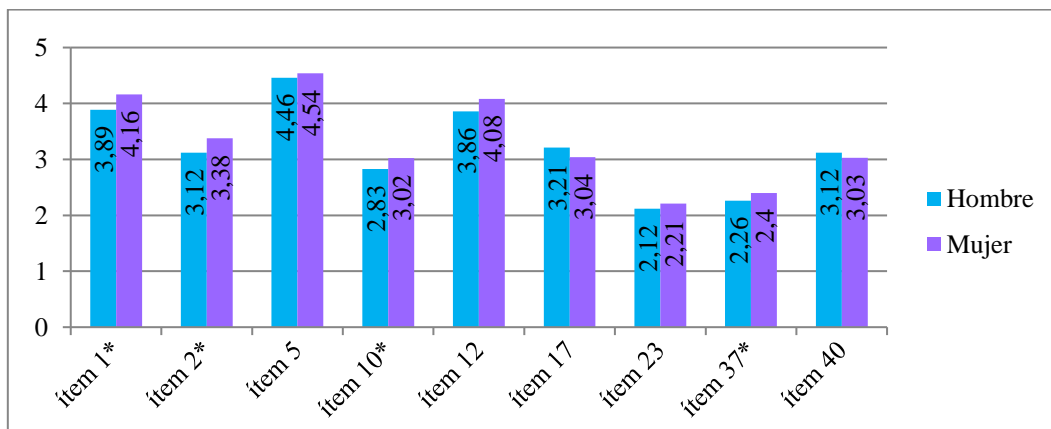


En el ámbito *acción* sólo en dos ítems superan levemente los hombres a las mujeres (17 y 40), pero son 4 los ítems que muestran una alta significatividad estadística en función del sexo a favor de las mujeres (1, 2, 10 y 37). El ítem 1 es el que obtiene las medias más elevadas de todo el grupo, tanto en los hombres como en las mujeres, no obstante, la distancia que se observa entre ambos sexos en sus “acuerdos” (9,6%) convierte esta diferencia en significativa. La pertenencia al grupo del sexo femenino es un criterio que nos permite afirmar que las mujeres tienen más desarrolladas sus actitudes a favor del rasgo “comprometido con el papel de la educación como agente de transformación

social”, esto les lleva a considerar que, el grado de interés del alumno por aprender, no puede ser argumento válido para recibir una mayor atención por parte del profesional.

Los ítems 2 y 10 son los indicadores del rasgo “equitativo en su proceder como docente”. En estos dos ítems, los niveles conseguidos por ambos sexos no son muy elevados, pero la diferencia entre ellos es significativa (19,1% y 14,1% en los “acuerdos” respectivamente). Esto nos permite afirmar que existe relación entre la pertenencia al sexo femenino y el nivel obtenido en la característica mencionada. Por último, en el ítem 37, se distancian las mujeres de los hombres en un 9% de “acuerdos” a favor de las primeras. Las puntuaciones no hablan de altos niveles de responsabilidad ante el fracaso escolar, como indica el ítem en cuestión, pero la probabilidad de error es menor de 0.05, por lo que sí existe relación entre la variable sexo y el criterio expuesto.

Figura 11. Comparativa en función del sexo. Competencias personales: acción - UCV



Así pues, en el ámbito del *saber ser*, se agudizan las diferencias entre ambos sexos, observándose en los varones mayor interés por la actualización pedagógica, mientras que en las mujeres sus actitudes se acercan más al compromiso de ejercer la responsabilidad y la equidad con sus futuros alumnos.

De todo ello se deduce que, entre el alumnado del MFPS de la UCV, existen diferencias significativas en función del sexo, en la categoría de las competencias metodológicas, en las participativas, en el ámbito del *respeto* y sobre todo en las competencias personales, en el ámbito de la *acción*. Se confirma, que las mujeres creen más en la motivación, que, en las soluciones disciplinarias rígidas, como modo de favorecer, desde el respeto activo, los aprendizajes de los educandos. Este enfoque queda fortalecido, desde la vivencia de sentirse agentes de transformación social, con un cierto sentido de la equidad.

#### **5.4.2. Diferencias y semejanzas en función de la edad**

En el análisis comparado en base a las edades de los encuestados, se divide la población en dos grupos: aquellos cuya edad es inferior a 30 años, lo que supone una proximidad entre sus estudios del *Máster* actual y la titulación a través de la cual han accedido a este curso, y los encuestados cuya edad es mayor, de lo que se deduce que la elección de esta profesión pueda ser como segunda opción en su recorrido personal<sup>40</sup>.

En cuanto a las actitudes ante los rasgos indicadores de las competencias técnicas, la gráfica muestra alternancia entre los dos grupos de edades, respecto a los resultados obtenidos en las medias aritméticas (figura 12). Las distancias más significativas observables, a favor de los encuestados de más edad, se producen en los ítems 4 y 28. A través de las tablas de contingencia se aprecia que en este grupo hay un 13,4% más de encuestados, convencidos de la posibilidad de mejora en los saberes que se espera del buen docente, como es su “expresión oral facilitadora de la comprensión de los alumnos/as”. De la misma manera manifiestan en mayor grado (15,1% más) preocupación ante la hipotética tesitura de tener que impartir materias que no dominen.

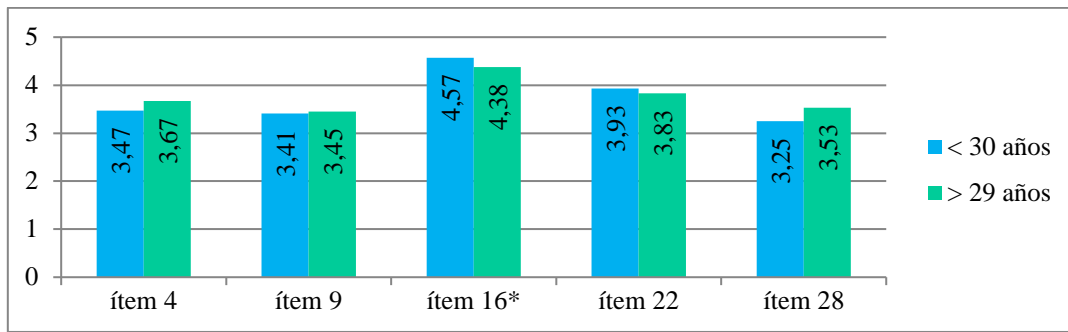
Como contraste a estos resultados, es el grupo de encuestados jóvenes, los que, de manera estadísticamente significativa (ítem 16), están más convencidos de la importancia que tiene que el profesorado “domine diversidad de estilos metodológicos que faciliten el aprendizaje de cada uno de los discentes”. No obstante, se hace constar, que ambos grupos están a favor de esta proposición, pero mientras los de mayor edad se decantan por el valor “*de acuerdo*”, son los más jóvenes los que manifiestan estar “*muy de acuerdo*”, distanciándose en el 21,8% del otro grupo.

Se confirma que el grupo de futuros docentes más mayores valora la importancia de conocer la materia que se vaya a impartir, así como saber explicarla, mientras que, entre los más jóvenes, se valora el conocimiento de múltiples estrategias que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

---

<sup>40</sup> En el anexo 5.4. se detalla el análisis descriptivo segmentado por los dos bloques de edad mencionados, mostrando en primer lugar el informe de los estadísticos obtenidos (5.4.1.) seguido de las respectivas tablas de contingencia (5.4.2.)

Figura 12. Comparativa en función de la edad. Competencias técnicas - UCV



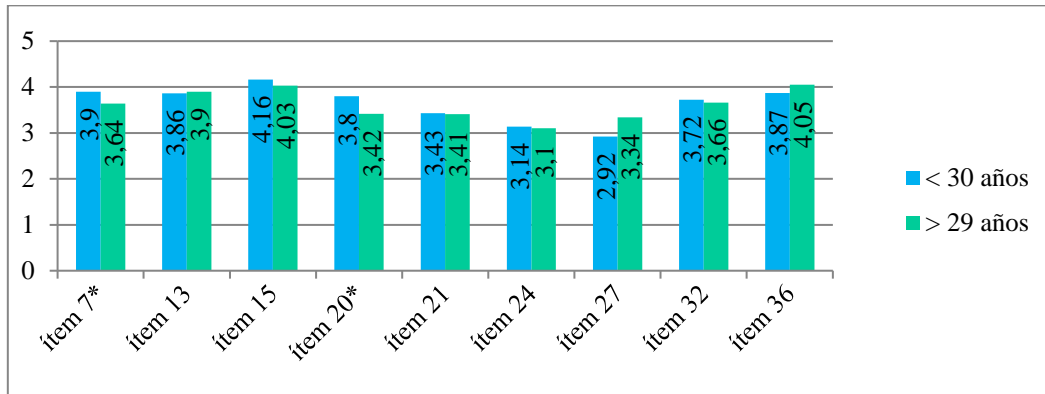
En cuanto a los rasgos vinculados a las competencias metodológicas, también se observan diferencias entre los dos grupos de edades, en algunos casos a favor de unos y en otros casos a favor del grupo contrario. Pero de nuevo ocurre que, en los ítems en los que sobresale el grupo de encuestados más jóvenes, existe una diferencia estadísticamente significativa, cuestión que no ocurre a la inversa. Se observa que los dos ítems con diferencias estadísticamente significativas a favor de los más jóvenes (7 y 20) estudian el rasgo vinculado a la “atención a la diversidad del alumnado”. Un 12,3% más de encuestados del grupo de más edad está “*de acuerdo*” con la creencia que la atención a la diversidad es un inconveniente para el conjunto del alumnado que participa de la misma sesión en el aula (ítem 20). Del mismo modo se aprecia que, un 12,9% más entre los jóvenes están “*muy de acuerdo*” con la intención presentada en el ítem 7 de personalizar el curriculum a los alumnos que lo requieran. Se deduce que, entre los encuestados mayores, son menos los que tienen la intención de adaptar las tareas que propongan en el aula, a los escolares con dificultades.

Frente a estas valoraciones, se encuentran los ítems 27 y 36 que, de manera significativa, resaltan las medias en el grupo de mayor edad. El primero de ellos, representante del rasgo “aplica normas de comunicación efectivas que favorecen la relación y el liderazgo” se plantea la disyuntiva sobre la importancia de la coherencia entre lo que se comunica a los discentes y lo que se vive. En esta propuesta, se abre una distancia en la respuesta “*muy en desacuerdo*” del 15,4% entre los dos grupos. También, cabe destacar, que en el ítem 36, portavoz del rasgo “creativo e innovador en sus propuestas didácticas”, aunque más levemente, pero de modo inesperado, un 8,8% más, del grupo de mayor edad, valora dicho rasgo.



Se determina que, entre los futuros docentes de Educación Secundaria, hay un compromiso con la atención a la diversidad del alumnado entre los más jóvenes, mientras que el grupo de mayor edad manifiesta de manera más contundente, la importancia de la coherencia entre lo que se comunica a los estudiantes y lo que se vive.

Figura 13. Comparativa en función de la edad. Competencias metodológicas - UCV



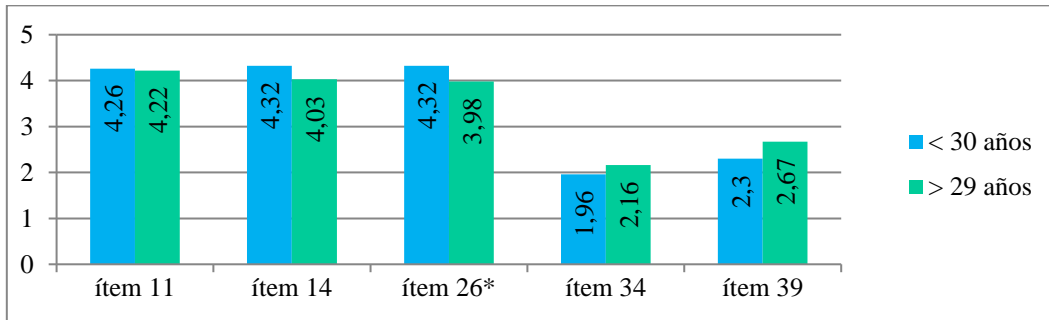
Entre los rasgos indicadores de las competencias participativas, en concreto las vinculadas a la actitud *comprensiva*, se vislumbra una buena predisposición a ser cercanos y empáticos, aunque se observa un despunte estadísticamente significativo a favor de los futuros docentes más jóvenes. En el ítem 26, que expresa la intención de conducta de llegar a ser un docente cercano al alumnado, la distancia entre los dos grupos llega al 11,5% en los valores altos (“*de acuerdo*” y “*muy de acuerdo*”). Si nos situamos en el valor “*muy de acuerdo*” la distancia todavía es mayor entre los dos grupos llegando al 19,7%.

El ítem 14, que se acerca a ser estadísticamente significativa la diferencia entre ambos grupos ( $P=0,055$ ), plantea la creencia normativa en la valoración social hacia los profesores comprensivos. Aunque es cierto que ambos grupos obtienen medias elevadas, en el valor “*muy de acuerdo*”, se distancian ambos grupos, superando los jóvenes en el 16,4%.

Respecto a los ítems que analizan el rasgo indicador de la “cercanía con la realidad social de los alumnos/as” (11 y 39), hay un nivel alto y homogéneo en las medias aritméticas del primer ítem, pero en el segundo caso, el 14,9% de los encuestados mayores, están más predispuestos a acercarse al entorno social de sus educandos, sin tener creencias negativas que puedan disipar el intento.

Se confirma pues, que entre los estudiantes del *MFPS* más jóvenes hay una intención de encuentro empático con sus futuros alumnos de manera más elevada, mientras que entre los encuestados más mayores, repuntan creencias que favorecen el compromiso por la cercanía con el entorno social de estos.

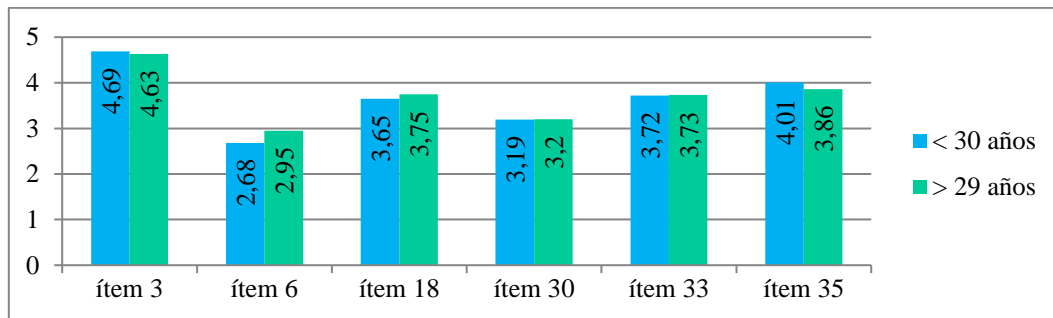
Figura 14. Comparativa en función de la edad. Competencias participativas: comprensión-UCV



En cuanto a los resultados examinados en el subgrupo que se refiere a la actitud de *respeto*, no se observan diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, hay un despunte en las medias aritméticas en los dos ítems (6 y 18) que representan el rasgo “paciente ante los ritmos que cada alumno/a presenta en sus aprendizajes”. En concreto en el ítem 6, de afecto, se observa una diferencia notable entre los dos grupos. Un 16,5% más de jóvenes manifiestan el desasosiego que puede provocar en ellos el desinterés de los estudiantes por su aprendizaje. Sin embargo, aunque estadísticamente en las tablas de contingencia se obtienen porcentajes no muy distantes, se considera interesante hacer aflorar que son los más jóvenes los que están más convencidos de la importancia de diagnosticar el equilibrio emocional de los docentes con pruebas psicológicas. Hay un 7,9% de diferencias en las valoraciones de “*muy de acuerdo*”, y también un porcentaje muy cercano a este entre las valoraciones de “*indiferente*”.

De los datos obtenidos se deduce que ambos grupos tienen las mismas creencias con respecto a la actitud de respeto que merecen los estudiantes, pero, así como los futuros docentes mayores de 30 años, apuntan a una valoración más elevada en relación con la actitud paciente, los más jóvenes secundan la conveniencia de establecer un control social sobre la actitud equilibrada y ponderada que deben mantener los docentes.

Figura 15. Comparativa en función de la edad. Competencias participativas: respeto - UCV

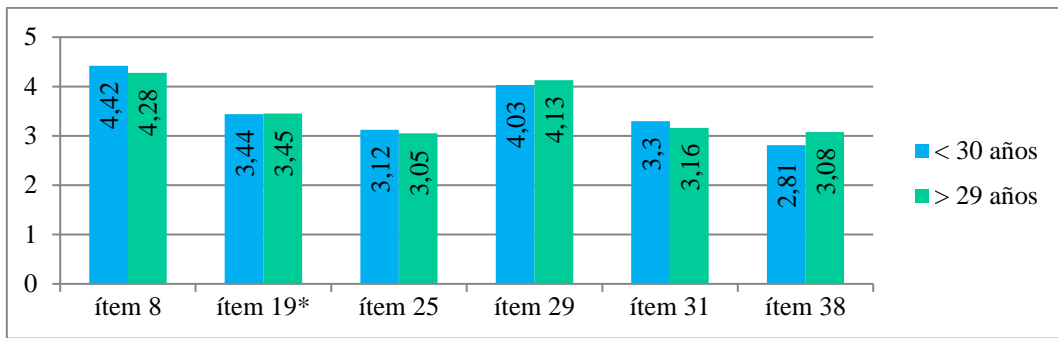


Los rasgos que a continuación se analizan, vinculados a las competencias personales, de nuevo se dividen en dos grupos. En el primero de ellos, donde se estudian los rasgos vinculados al *pensamiento*, se percibe, en un caso, diferencia estadísticamente significativa (ítem 19), y en otro caso, queda menos definido (ítem 31), pero también ahonda en el mismo tipo de discrepancia. Ambas cuestiones plantean creencias relacionadas con el “sentimiento vocacional”. El primer ítem dice: “*Si llego a ser profesor/a y descubro que no tengo ilusión abandonaré la profesión*”. Cabe mencionar que, mientras en el grupo de encuestados mayores, nadie ha seleccionado el valor “*muy en desacuerdo*”, entre los jóvenes el 8,9% se ha posicionado en dicho extremo. Por el contrario, en el ítem 31 (“*Se puede ser un buen profesor/a aunque no se tenga vocación*”), el 10,9% más de encuestados jóvenes se decantan por el valor “*muy de acuerdo*”. De estos datos se deriva que, aunque en conjunto, no parece haber grandes diferencias entre los dos grupos respecto a esta cuestión, entre los más jóvenes hay una tendencia a ser más extremista en las expresiones, tanto a favor como en contra, de los beneficios subyacentes en el sentimiento vocacional, facilitadores de la excelencia profesional.

Otro rasgo a destacar lo estudia el ítem 38, que plantea la creencia en la actualización pedagógica como promotora de mejora profesional. En este caso, un 12% más de encuestados del grupo de mayor edad, están “*de acuerdo*” o “*muy de acuerdo*” con la idea propuesta.

Así pues, no se aprecian diferencias significativas entre los dos grupos de edades, en relación con las creencias referidas al ámbito del *pensamiento*, indicadores estos de competencias personales. Sólo mencionar ciertas respuestas más categóricas entre los más jóvenes, así como menor fe entre estos sobre la mejora profesional que supone la actualización pedagógica a través de cursos.

Figura 16. Comparativa en función de la edad. Competencias personales: pensamiento - UCV

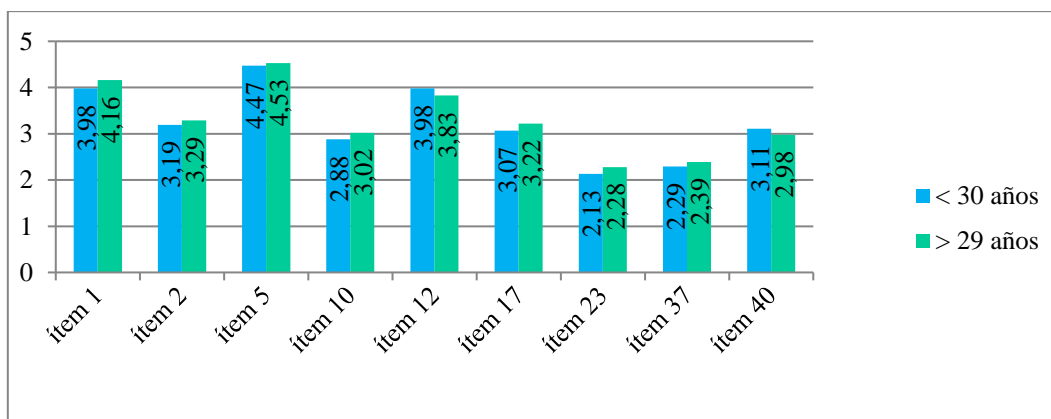


En cuanto a los datos obtenidos en los rasgos determinantes de las competencias personales vinculados al ámbito *acción*, se vislumbra un ligero repunte en casi todos los ítems a favor del grupo de encuestados mayores de 30 años. Si se analizan los ítems agrupados por los rasgos a los que representan, se constata una diferencia significativa en aquellos que representan el rasgo “implicado en la educación moral de sus alumnos/as” En el ítem 5 (“*Creo que comprometerse con la educación de los alumnos/as exige al profesor/a ser un modelo para ellos tanto dentro como fuera de la escuela*”) se observa que, mientras entre los encuestados mayores, sólo hay un 1,6% que se decanta por el valor “*indiferente*”, no figurando ningún caso que se haya posicionado en el “*desacuerdo*”, entre los más jóvenes el 4,5% están en “*desacuerdo*” o “*muy en desacuerdo*” y el 5,2% se posiciona en el valor “*indiferente*”. Junto a este dato, en el ítem 17, que plantea la convicción de implicarse en la educación de los alumnos sólo en el ámbito escolar, (ítem negativo) también se observa una diferencia del 11,6% entre los que están “*en desacuerdo*” a favor de los encuestados mayores.

En los ítems 12 y 40, relacionados con el rasgo “comprometido con el papel de la educación como agente de transformación social”, se advierten pequeñas diferencias a favor de los encuestados más jóvenes, que se consideran no obstante interesantes de mencionar. Aunque en ambos grupos se obtiene una media plausible, se percibe que el despunte de los más jóvenes se debe, en el caso del primer ítem, al 11,6% más que se decantan por el valor máximo “*muy de acuerdo*”, mientras que los más mayores prefieren responder de manera más ponderada con el valor “*de acuerdo*”. Del mismo modo, en el ítem 40, que en ambos grupos hay un número elevado de “*indiferentes*”, no obstante, sobrepasa entre los mayores esta postura un 10,1%.

Se deduce de estos datos que, de nuevo como en el bloque anterior, los más jóvenes responden de manera más radical que los encuestados más mayores. También se advierte un nivel de compromiso educativo algo mayor entre el estudiantado de más edad.

Figura 17. Comparativa en función de la edad. Competencias personales: acción - UCV



Así pues, en los resultados obtenidos en la comparativa en función de la edad entre los alumnos del MFPS de la UCV, se constata algunas diferencias en distintos ámbitos. Alternan valoraciones en los rasgos del *saber*, *saber hacer* y *saber estar*. Los más jóvenes estiman más el dominio de estrategias metodológicas, la atención a la diversidad, así como el encuentro empático con los alumnos. Los de mayor edad, sin embargo, valoran más el conocimiento de la materia a impartir, la coherencia entre lo que se promulga y se vive y el ser cercano al entorno del alumnado. En cuanto a los rasgos vinculados al *saber ser*, hay una ligera pero persistente mayor valoración entre los de mayor edad, especialmente en los vinculados al compromiso activo.

## 5.5. En resumen

A continuación, se presenta la síntesis de lo expuesto en este capítulo, en el que se analizan los resultados obtenidos en el *Cuestionario-Escala AC-EPD* aplicada a los estudiantes del MFPS de la UCV. El total de la población es de 350 estudiantes, que han cursado en las 9 especialidades que dicha Universidad ofrece. La proveniencia de sus miembros, en cuanto a áreas de conocimiento, los distribuye de manera heterogénea, teniendo preponderancia los estudios de *Ciencias Sociales* y *Jurídicas*, en especial la rama de *Ciencias de la Actividad Física y Deporte*. La representación menor procede de las

*Ciencias Experimentales y de la Salud.* Predomina el alumnado que ha realizado sus estudios, tanto universitarios como de la etapa de Secundaria, en centros públicos. Las tres cuartas partes de los estudiantes son menores de 30 años y hay un 10% más de hombres que de mujeres.

En cuanto al entorno social y cultural al que pertenecen, algo más de la mitad de los estudiantes residen en ciudades mayores de 100.000 habitantes. Aproximadamente la tercera parte provienen de familias, cuyos progenitores sólo tienen estudios primarios, frente a la cuarta parte de los encuestados en los que el padre tiene estudios superiores y la sexta parte de las madres también han adquirido este nivel de conocimientos.

Respecto a posibles vínculos con la profesión docente, cabe destacar que, dos tercios de los estudiantes afirman tener en el entorno más cercano alguna persona dedicada a la docencia. Sin embargo, sólo la mitad de los futuros profesores de secundaria reconoce haberse relacionado con adolescentes en experiencias educativas.

En el análisis conjunto de la población encuestada, las actitudes ante los rasgos vinculados a las competencias técnicas (*saber*) revelan la convicción de que los docentes deben poseer de un conocimiento amplio en estrategias metodológicas que faciliten los diversos estilos de aprendizaje de los discentes de Secundaria. No obstante, como contrapartida, el 50% de los futuros profesores tienen una gran confianza en el libro de texto, considerándolo la herramienta base para desarrollar los aprendizajes, aunque el docente sea el organizador de la materia a impartir.

En la categoría de las competencias metodológicas (*saber hacer*), los estudiantes ponen de relieve su valoración sobre el trabajo en equipo de los profesionales de la educación, a la vez que manifiestan agrado y seguridad ante la aplicación de innovaciones didácticas en el aula. Sin embargo, muestran menos convicción en cuestiones relacionadas con la motivación y la atención a la diversidad. Referente a estilos de resolución de conflictos y liderazgo, existe heterogeneidad en el pensamiento de los estudiantes.

A través de los rasgos pertenecientes a las competencias participativas (*saber convivir*) se constata su predisposición a ser comprensivos y cercanos, pero sin excederse en cuestiones que sobrepasen los límites marcados por el ámbito y horario escolar. Igual ocurre con la actitud de respeto que, en líneas generales, manifiestan estar “*de acuerdo*”

con este principio, siempre que no se planteen situaciones que exijan respeto activo o ponderación.

En esta última categoría, referente a las competencias personales (*saber ser*), se observa, en conjunto, un declive en las puntuaciones respecto a las categorías anteriores. Aunque existe una leve valoración superior en los rasgos vinculados al ámbito *pensamiento*, se constata heterogeneidad en la población encuestada, al igual que en el ámbito *acción*. El rasgo que consigue algo más de unanimidad a favor de este, es el que plantea la consideración del profesorado como agente de cambio social. Por el contrario, hay cierta homogeneidad en contra de los ítems que estudian rasgos de excelencia vinculados a la honestidad y responsabilidad del docente.

En cuanto a las diferencias que se observan en función del sexo, se confirma que el estilo que predomina en los hombres está más distante de la motivación. Aunque hay un equilibrio entre ambos sexos respecto a la creencia de que hay que mantener una actitud comprensiva con los educandos, las mujeres están más convencidas de que, desde la profesión docente, se pueden convertir en agentes de cambio social, aceptando los ritmos de aprendizaje de cada estudiante y motivándolos desde un respeto activo. Los hombres, en cambio, valoran más mantener una relación ponderada y serena con los educandos.

Respecto a las diferencias que se constatan entre los futuros docentes de secundaria en función de la edad, cabe destacar que, mientras los más jóvenes consideran clave para lograr el aprendizaje de los estudiantes que el docente domine diversidad de estrategias metodológicas, los estudiantes más mayores valoran más el conocimiento de la materia que el docente imparta, junto con la posesión de una fluidez verbal que facilite la comprensión a los alumnos en sus explicaciones.

Otro perfil que se deduce de los resultados de las encuestas en función de la edad es que los estudiantes más jóvenes tienen el convencimiento más arraigado que, atender a la diversidad de alumnado es un rasgo inherente a la excelencia profesional también en el docente de secundaria. De igual modo, el trato personalizado y empático resulta un rasgo muy valorado por estos. El grupo de encuestados de mayor edad, sin embargo, aprecian más el compromiso con la educación moral de los educandos, acercándose al entorno del adolescente y manteniendo una coherencia mayor entre lo que el docente vive y promulga.





## **Capítulo 6**

# **Análisis de los resultados obtenidos en el Cuestionario-Escala AC-EPD: Universidad de Valencia**



## 6.1. Introducción

En este capítulo se presenta el estudio realizado a una muestra de estudiantes del *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Valencia* en el curso 2013-14 a través de la aplicación del *Cuestionario-Escala AC-EPD*. Se parte de la justificación de la normalidad de la muestra, seguida de la presentación de las características personales de los encuestados, que permiten la visualización del perfil de los estudiantes que acceden a dichos estudios. A continuación, se analizan los resultados obtenidos en los ítems, agrupados estos en función de los rasgos que estudian y, a su vez, adscritos a las competencias técnicas, metodológicas, participativas o personales. Por último, se realiza un análisis comparado de las actitudes de los encuestados, en función del sexo y la edad.

Dado que este capítulo mantiene la misma estructura que el anterior, se parte de las mismas cuestiones en cada uno de los tres apartados que tienen en común. Del mismo modo se complementa la información con los datos estadísticos que se muestran en los adjuntos indicados (Anexo 6. Análisis estadístico: UV).

## 6.2. Representatividad de la muestra

Dado que es un estudio preliminar, en el que se pretende comprobar si las actitudes del alumnado de la *UCV* son similares a otra población, se selecciona una muestra de estudiantes que realizan el mismo *MFPS* en la *UV*, manteniendo, al igual que en la *UCV*, una representación de todas las áreas del conocimiento (Figura 19. Datos del curriculum. Titulación: área). Según datos ofrecidos por la *UV*, los estudiantes matriculados en las especialidades seleccionadas son un total de 205<sup>41</sup>. Se aplica la fórmula para determinar el tamaño de muestra en el caso de poblaciones finitas conocidas, para verificar si la muestra con la que se cuenta es representativa (Morales Vallejo, 2012).

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{z^2pq}}$$

---

<sup>41</sup> La UV ofrece 22 especialidades, de las cuales se escogieron 7 que quedan referidas en la Figura 18.

La aplicación de los valores numéricos en la fórmula presentada da lugar al siguiente resultado:

$$n = \frac{205}{1 + \frac{(0,05)^2 \cdot (205 - 1)}{1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}} = 133,9$$

Se obtiene un tamaño de muestra teórica de 133,9. Como se ha realizado un total de 138 encuestas, se puede afirmar que la muestra es representativa de la población a estudiar, en las condiciones indicadas en la fórmula (nivel de confianza = 0,05 y  $p = q = 0,5$ ), asumiendo un error del 5%.

### 6.3. Presentación de la muestra encuestada

Con el objeto de presentar las características de la muestra tomada en la *UV*, se sigue el mismo procedimiento llevado a cabo en el capítulo anterior con la población encuestada de la *UCV*. Así pues, los datos comparecen en porcentajes y agrupados por: especialidad elegida en el *Máster*, informe curricular, aspectos biológicos, cuestiones sociales y culturales, y vínculos con la profesión docente<sup>42</sup>. Siguiendo esta agrupación se presenta la muestra encuestada en la *UV*:

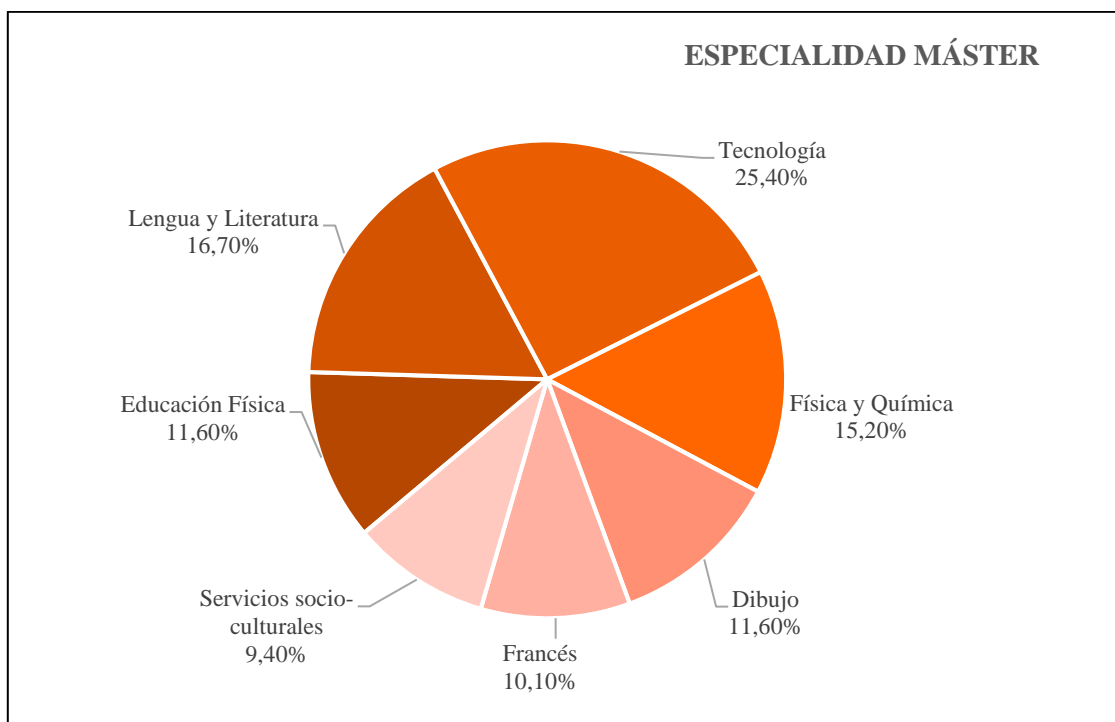
#### a) Especialidad del *Máster*

La muestra seleccionada de la *UV* proviene de 7 especialidades que mantienen un equilibrio en cuanto al porcentaje de alumnado. A excepción de una especialidad, todas ellas oscilan entre el 9% y el 17% del conjunto de encuestados. De menor a mayor frecuencia se cuenta con las especialidades de: *Servicios Sociales y Culturales a la Comunidad*, seguido de *Francés*, *Dibujo y Educación Física* (ambas con el mismo porcentaje), *Física y Química* y *Lengua y Literatura*. Fuera de estos parámetros se encuentra la especialidad de *Tecnología* que es la que más estudiantes aporta, superando ligeramente la cuarta parte de los encuestados.

---

<sup>42</sup> En el anexo 6.1. se presentan los datos de la muestra encuestada de la *UV* en tablas de frecuencia.

Figura 18. Especialidad Máster UV

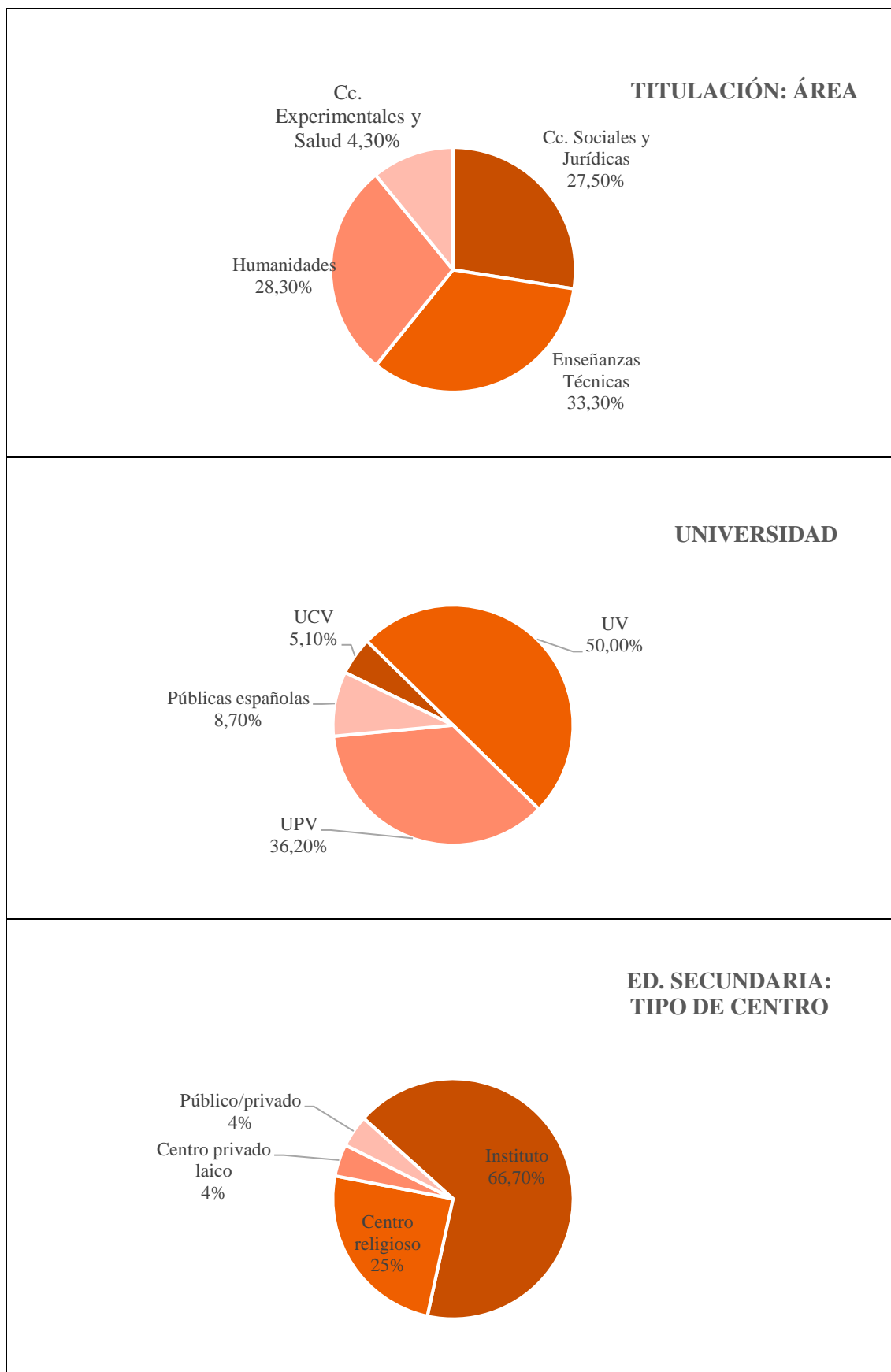


#### b) Datos del curriculum

Acorde con los estudios realizados con anterioridad, que posibilitan el acceso al *MFPS*, optan por las especialidades. El porcentaje más elevado de estudiantes provienen de *Enseñanza Técnicas*, constituyendo algo más de la tercera parte de la muestra, accediendo en su totalidad a la especialidad de *Tecnología*. En segundo lugar, se encuentran los estudiantes provenientes de Áreas de *Humanidades*, que acceden a las especialidades de *Lengua y Literatura* y *Francés*. Su representatividad es seguida a corta distancia, de los egresados de *Ciencias Sociales y Jurídicas*, cuyos estudios les facilita la elección de las especialidades de *Educación Física* y *Servicios Socio Culturales a la Comunidad*. Y por último, con un porcentaje escaso, están los estudiantes provenientes de *Ciencias Experimentales* y de *la Salud* que acceden a la especialidad de *Física y Química*.

Otro dato analizado en relación al curriculum de los estudiantes, es la Universidad de procedencia, donde han obtenido la titulación con la que acceden al *MFPS*. En esta muestra se observa que el porcentaje más elevado (la mitad de los encuestados) ha realizado sus estudios en la propia *UV*. El segundo lugar de procedencia es la *Universidad Politécnica de Valencia*, con algo más de la tercera parte de los encuestados.

Figura 19. Datos del curriculum UV



Por último, hay otras procedencias, con muy escasa representación, de otras universidades públicas españolas y egresados de la UCV.

En relación al tipo de centro donde los encuestados realizaron sus estudios de Secundaria, se constata una presencia muy superior de estudiantes procedentes de centros públicos. No llega a un tercio de la muestra los que cursaron sus estudios en centros privados, en su mayoría colegios religiosos. Existe un pequeño porcentaje de alumnado que combinó sus estudios en centros públicos y privados.

Se constata que el porcentaje de egresados de universidades públicas es altamente mayoritario, sin embargo, en los estudios de Secundaria la proporción proveniente de centros estatales es menor (Figura 19).

a) Aspectos biológicos

En relación al sexo de los estudiantes encuestados, se advierte una clara preponderancia de las mujeres, siendo estas casi el doble del conjunto de la muestra. En cuanto a la edad, son los menores de 30 años el porcentaje más elevado, superando las tres cuartas partes del conjunto. La mayoría restante están en la franja de edad entre 30 y 39 años, y sólo una pequeña muestra (algo más del 3%) supera los 40 años.

Figura 20. Aspectos biológicos UV

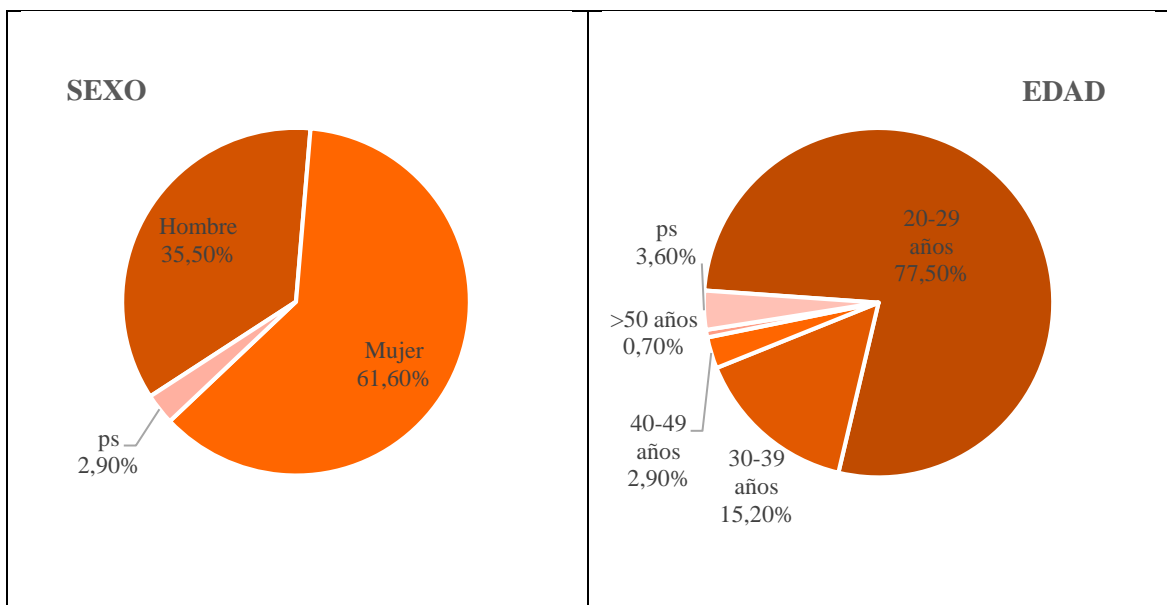
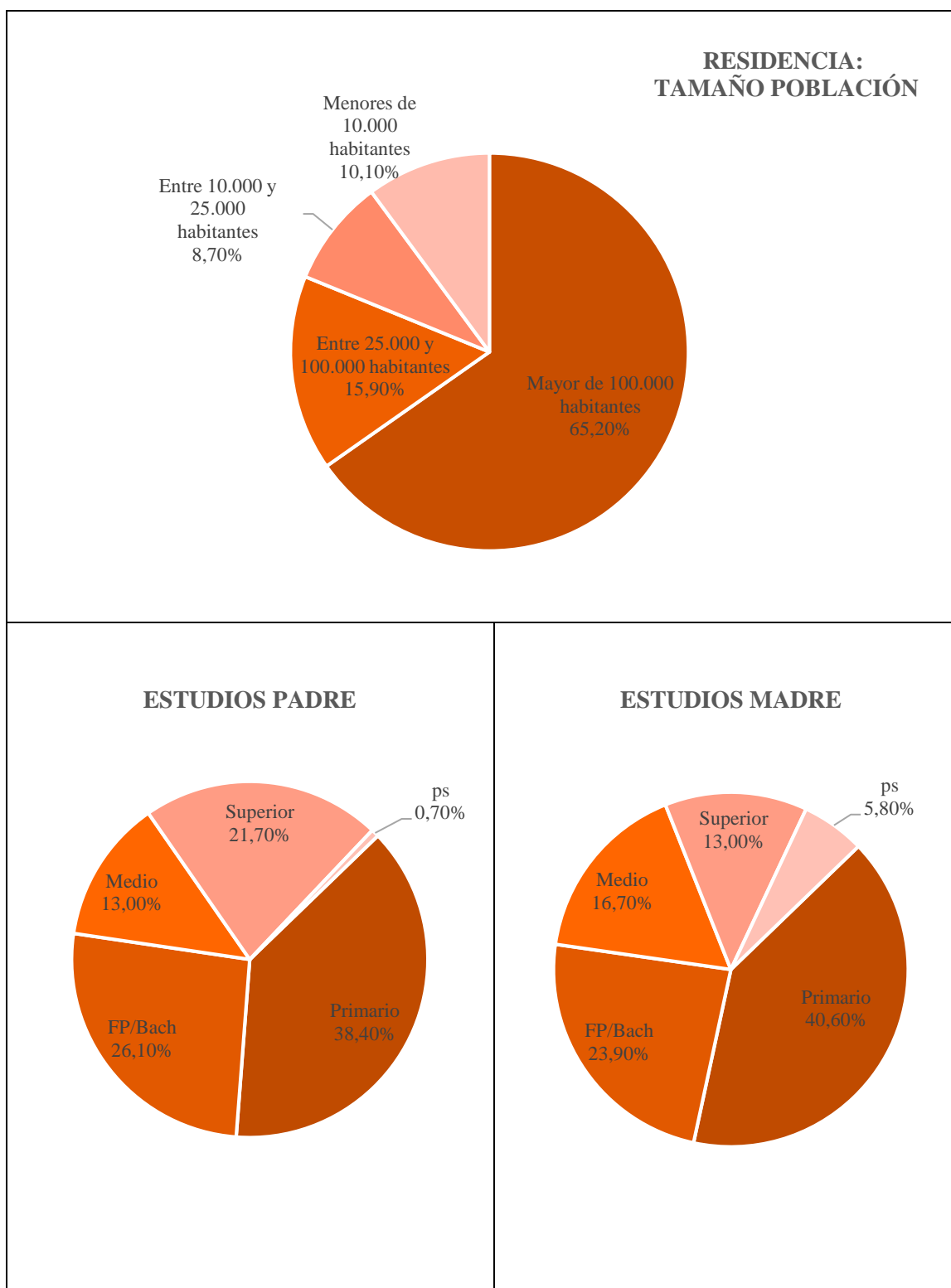


Figura 21. Datos sociales y culturales UV





#### d) Datos sociales y culturales

Se examina primeramente el tamaño de la población en la que residen los encuestados (Figura 21). Se percibe que cerca de dos terceras partes de la muestra habitan en poblaciones de más de 100.000 habitantes o en su área metropolitana. El tercio restante reside por igual en localidades entre 25.000 y 100.000 habitantes y en poblaciones menores.

Respecto al nivel de estudios de sus progenitores predominan, tanto entre los padres como entre las madres, aquellos que sólo han realizado estudios Primarios. En segundo lugar, en ambos casos también, se encuentran los que tienen estudios de Bachillerato o Formación Profesional. En tercera posición quedan, en el caso de los padres, los que poseen títulos de estudios superiores, mientras que las madres tienen titulaciones de estudios medios. En último lugar, a la inversa del anterior, quedan los padres que han realizado estudios medios y las madres con estudios superiores.

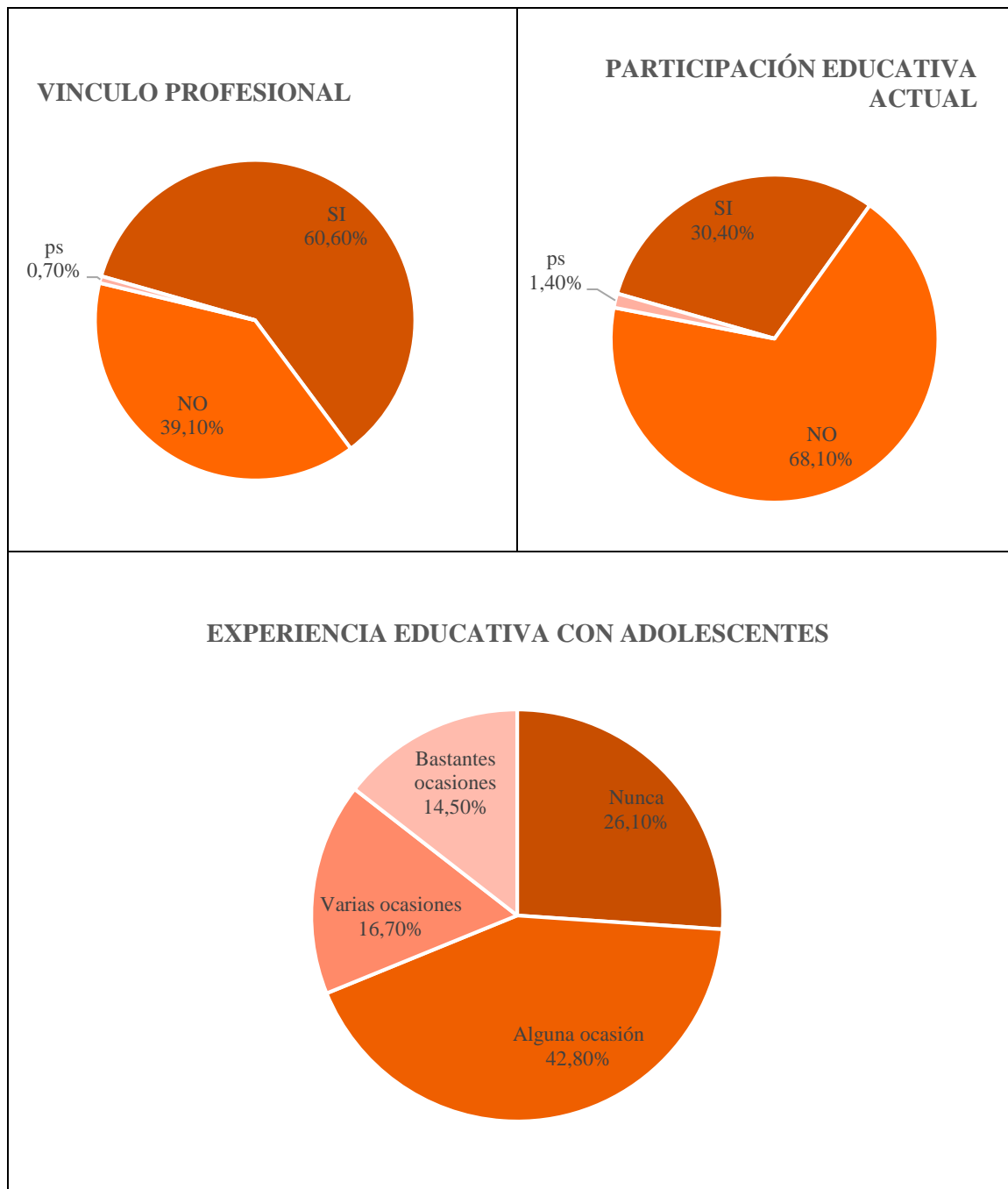
#### e) Vínculos con la profesión docente

En este apartado se analiza posibles cercanías del encuestado con el mundo educativo. Primeramente, constatar la existencia en su círculo más allegado de personas que sean docentes. Algo más del 60% atestiguan el hecho.

En relación al grado de experiencia del encuestado en el campo educativo con adolescentes, el porcentaje más elevado responde "*en alguna ocasión*", seguido de los que afirman no haber tenido ningún contacto con adolescentes en el terreno pedagógico. Sólo un 30% aproximadamente afirman haber tenido práctica en este ámbito, confirmando no obstante más de la mitad de estos que ha sido de manera esporádica. Así pues, la menor proporción coincide con aquellos que afirman haber tenido contacto educativo con adolescentes de manera asidua.

Por último, se estudia la posible participación en el ámbito educativo en el momento de responder al cuestionario. Una mayoría afirma no tener ninguna relación con el mundo educativo, tanto en la educación formal como en la no formal. Sólo el 30% manifiesta tener, en el momento que se le encuesta, vínculos con actuaciones pedagógicas (Figura 22).

Figura 22. Vínculos con la profesión docente UV



## 6.4. Análisis descriptivo de los resultados obtenidos atendiendo a las variables dependientes

Para interpretar los resultados obtenidos en el cuestionario-escala aplicado, se sigue la clasificación ya expuesta en el anterior capítulo, en base a los rasgos vinculados a las competencias técnicas (*saber*), metodológicas (*saber hacer*), participativas (*saber convivir*), y personales (*saber ser*). Se utiliza el tipo de análisis univariable, mediante los estadísticos de la media aritmética, la desviación típica y la moda, así como las frecuencias y porcentajes de cada uno de los valores elegidos por los encuestados en cada uno de los ítems. A través de una tabla se ofrece el resumen estadístico obtenido. De nuevo la descripción atiende fundamentalmente a la moda, así como a los porcentajes obtenidos en las respuestas a los ítems que conforman cada categoría<sup>43</sup>.

### 6.4.1. Rasgos vinculados a las competencias técnicas

Esta primera categoría aglutina los 4 rasgos indicadores del *saber* requerido al profesorado: “expresión oral inteligible que facilite la comprensión de los alumnos/as en las explicaciones”, “conocimientos sólidos y actualizados de la disciplina que imparta”, “dominio de estrategias metodológico-didácticas que promuevan el aprendizaje” y “conocedor de modos de organización y secuenciación de los contenidos propios de su área, atendiendo al momento evolutivo de los alumnos/as”.

Las actitudes ante estas cualidades se examinan a través de los siguientes 5 ítems del cuestionario: 4, 9, 16, 22 y 28. En todos ellos la moda es coincidente en su valor 4.

Tabla 13. Estadísticos indicadores competencias técnicas - UV

	ítem4	ítem9	ítem16	ítem22	ítem28
N Válidos	137	138	138	138	136
N Perdidos	1	0	0	0	2
Media	3,50	3,28	4,33	3,91	3,60
Moda	4	4	4	4	4
Desv. típ.	1,051	1,045	,737	,927	1,020

<sup>43</sup> El análisis descriptivo de los ítems, a través de tablas de frecuencia, se presentan en el anexo 6.2.

En el análisis de los resultados obtenidos en los ítems 16 y 9, que estudian la importancia que los estudiantes dan al “dominio de diversos estilos de enseñanza por parte del profesorado, con la finalidad de lograr el aprendizaje de sus alumnos”, afloran respuestas de dudosa homogeneidad. Mientras que el 92%, *a priori*, están “*de acuerdo*” con la creencia: “*Es importante que los profesores sepan enseñar de muchas formas diferentes*” (ítem 16), se advierte que casi la mitad de la muestra (46,3%) considera el libro de texto, como propuesta metodológica fundamental, y cercano a un tercio de los encuestados (29,7%) opta por la respuesta intermedia “*indiferente*”.

A través del ítem 22 se indaga el nivel de convencimiento de los encuestados sobre la importancia que otorgan a que el profesional sea “experto en modos de organización y secuenciación de los contenidos propios del área de conocimiento que imparta”, más allá de las propuestas indicadas por las editoriales en los libros de texto. En este caso el 80,4% cree en otros modos de organización de la materia propuestos por el docente, con la intención de actuar de forma más acorde con el contexto.

Respecto al rasgo que supone ineludible que todo docente goce de una “expresión oral clara, facilitando así la comprensión al alumnado”, la propuesta del ítem 4, plantea la creencia (negativa) de si ésta es una capacidad innata difícil de aprender. El 25,3% están convencidos de la imposibilidad de desarrollar dicho rasgo, el 11,6% se mantiene “*indiferente*” y sólo el 62,4% tiene la creencia de que puede lograrse el desarrollo de dicho rasgo a través del aprendizaje.

En cuanto al ítem 28, que tatea la importancia de “dominar la materia que se vaya a impartir en el aula”, de nuevo sólo el 64,5% está “*de acuerdo*” con ello, llegando el 18,9% a no considerarlo necesario y el 15,2% responder “*indiferente*” ante la propuesta, lo que conlleva que los números indiquen que un 34% de futuros docentes no valoren esta característica.

Se deduce con estos datos, que la muestra de estudiantes del *MFPS* de la *UV*, en cuanto a sus actitudes ante los rasgos vinculados a las competencias técnicas, valoran la importancia de la preparación en estrategias metodológicas y en el dominio de modos de organización de los contenidos propios de su área, pero no obstante se percibe una laxitud en la puesta en práctica de dichos rasgos al considerar el libro de texto guía de sus intervenciones y compendio de los saberes sin que el profesor deba ir más allá de dicha

propuesta. A estas conclusiones se añade que, casi la mitad de la muestra considera difícil mejorar en ciertos indicadores como es la claridad expositiva, considerándola una característica innata difícil de aprender.

#### 6.4.2. Rasgos vinculados a las competencias metodológicas

Se parte de las seis cualidades que conforman el *saber hacer* del profesorado: “Aplica normas de comunicación efectivas que favorecen la relación y el liderazgo”, “motiva a los alumnos/as hacia el aprendizaje”, “atiende a la diversidad del alumnado personalizando los procesos pedagógicos”, “creativo e innovador en sus propuestas didácticas”, “resuelve los conflictos escolares con estilo democrático” y “trabaja en equipo con otros profesionales de la educación”.

Los ítems a través de los cuales se estudian estas características son 9: 7, 13, 15, 20, 21, 24, 27, 32 y 36. En ellos predomina el valor 4 en la moda, con dos salvedades: el ítem 15, cuya moda es 5 y el ítem 27 que solo alcanza 2.

Tabla 14. Estadísticos indicadores competencias metodológicas - UV

	ítem7	ítem13	ítem15	ítem20	ítem21	ítem24	ítem27	ítem32	ítem36
N Válidos	138	138	138	138	138	136	137	137	137
N Perdidos	0	0	0	0	0	2	1	1	1
Media	3,64	4,04	4,24	3,78	3,62	3,58	3,05	3,51	3,96
Moda	4	4	5	4	4	4	2	4	4
Desv. típ.	,801	,947	1,022	,994	,990	,899	1,330	1,001	,973

Se comienza el análisis por el rasgo “motiva a los alumnos/as hacia el aprendizaje” al que pertenece el ítem 15 cuya moda es la más elevada. Efectivamente, la moda se corresponde con un dominante porcentaje de encuestados (85,5%) que están “*de acuerdo*” o “*muy de acuerdo*” con la idea de que la motivación es un factor decisivo para el aprendizaje. A través del ítem 21 también se analiza este mismo rasgo y, en este caso, en el que se plantea la disyuntiva de si el aprecio de los padres lo conseguirán, más que por la motivación, por las calificaciones de sus hijos, se desestabiliza el porcentaje, reduciéndose a 63,8% los que no les afecta dicha creencia. Llama la atención el porcentaje que se decanta por la respuesta “*indiferente*” (20,3%).

El rasgo “creativo e innovador en sus propuestas didácticas” se analiza a través del ítem 36. A través de los resultados obtenidos se percibe que, más de tres cuartas partes de los encuestados (78,2%), están a favor de las innovaciones pedagógicas y solo el 20,9% se muestran temerosos ante ellas, viviéndolas como un riesgo, como expresa el ítem mencionado. En cuanto al rasgo “atiende a la diversidad del alumnado personalizando los procesos pedagógicos”, dado que se ha considerado un indicador importante, se analiza a través de tres ítems: 7, 20 y 32. La creencia presentada en el ítem 20 (“*Atender a la diversidad en el aula provoca un descenso en el nivel de conocimientos de todo el grupo*”) es negada por el 72,5% de la muestra, lo que aporta un resultado plausible. Pero si se analiza el ítem 7 (“*Cuando sea profesor/a dedicaré todo el tiempo necesario para adaptar las tareas a cada uno de mis alumnos/as*”) se observa la disminución de los “*acuerdos*” al percatarse de las inevitables consecuencias que acarrea la heterogeneidad del alumnado (68,1%). Por último, el ítem 32 (“*El profesor/a no debe adaptarse sistemáticamente al nivel de cada alumno/a*”), todavía obtiene unos valores más bajos. Sólo el 59,5% están “*en desacuerdo*” con esta opinión (el ítem es negativo).

El estudio del rasgo “trabaja en equipo”, se ha llevado a cabo a través del ítem 13. El resultado confirma que un elevado número de encuestados creen positiva la participación en tareas colaborativas (83,3%), no considerando una pérdida de tiempo la intervención en equipos de trabajo, expresión ésta a menudo argumentada por los que no saben trabajar de este modo. Respecto al rasgo “resuelve los conflictos escolares con estilo democrático”, se analiza a través del ítem 24 (“*Los profesores/as que imponen una disciplina rígida gozan de más prestigio ante sus alumnos/as*”) quedando con resultados poco definidos. El 62,3% huye en sus creencias de modelos autoritarios, el 23,2% no se define y un 13,1% aplaude la disciplina rígida como modelo a seguir.

Por último, el rasgo con respuestas más heterogéneas es el referente a “aplicar normas de comunicación efectivas que favorezcan la relación y el liderazgo”, que obtiene una moda de 2. El ítem propuesto (27: “*Pienso que un profesor/a debe transmitir a sus alumnos/as de forma efectiva, la idea de lo que está bien y lo que está mal, aunque él no lo cumpla*”) plantea también cuestiones dilemáticas como es el grado de coherencia entre lo que se transmite y lo que se es. En realidad, como se observa en la gráfica, la muestra encuestada queda dividida en bloques de opinión, con fuerte equilibrio entre los dos extremos (a favor de la coherencia en la comunicación el 44,9% y en contra el 42,7%).

Se deduce, de los resultados obtenidos, que la muestra de estudiantes del MFPS de la UV tiene una buena predisposición a colaborar en trabajos en grupo, y se muestran ilusionados con la innovación didáctica. Parten de la creencia de que la motivación es un factor clave para generar aprendizaje, aunque existe en algunos la norma subjetiva de que los padres no es lo que más valoran de un docente. En cuanto a la atención a la diversidad, existe cierta resistencia, lo que se observa dadas las respuestas contradictorias. Los rasgos más débiles se refieren a los estilos de comunicación del docente con los discentes, en especial el sentido coherente que debe haber entre lo que se promulga y lo que se vive.

### 6.4.3. Rasgos vinculados a las competencias participativas

Se recuerda que este conjunto de indicadores se subdivide en dos grupos. En el primero se aglutinan los rasgos vinculados a la cualidad de cercanía y *comprensión* que se espera del docente para con sus alumnos, mientras que en el segundo grupo se encuentran los rasgos relacionados con la actitud de *respeto* de este. Los tres rasgos que conforman el primer grupo son: “capacidad de escucha hacia todos los miembros de la comunidad educativa”, “cercano a la realidad social y escolar en la que educa” y “comprensivo y empático en el trato con los alumnos/as”. De los 5 ítems que lo estudian, 3 obtienen una moda de 4 (ítem 11, 14 y 26), mientras que los otros dos sólo logran una moda de 2 (ítem 34 y 39).

Tabla 15. Estadísticos indicadores competencias participativas: comprensión - UV

	ítem11	ítem 14	ítem 26	ítem 34	ítem 39
N Válidos	138	137	137	137	137
N Perdidos	0	1	1	1	1
Media	4,24	4,14	4,18	2,10	2,63
Moda	4	4	4	2	2
Desv. típ.	,788	,917	,730	,893	1,015

En el estudio de los rasgos se advierte que la característica cuya proposición es “ser comprensivo y empático”, es la que alcanza porcentajes más elevados en los dos ítems que lo representan (ítem 14: 80,5%, ítem 26: 86,3%). No obstante, llama la atención que el reconocimiento dado en el ítem 26 a la importancia que tiene en la relación docente-discente la cualidad de ser comprensivo, en el ítem 14, que plantea la intención de serlo en un futuro profesional, haya cierta reducción en los porcentajes obtenidos.

El siguiente rasgo “cercano a la realidad social y escolar en la que educa” se analiza a través de los ítems 11 y 39. Los resultados obtenidos presentan una gran heterogeneidad. El ítem 11, que plantea la creencia de la necesidad de que exista relación familia-escuela, obtiene un 85,5% de encuestados que están “*de acuerdo*” con la idea. Frente a este resultado positivo, se observa que en el ítem 39 (“*Acercarse a la realidad de los alumnos/as puede llevar al profesorado a situaciones comprometidas*”) la moda es de valor 2, se reduce el porcentaje de “*acuerdos*” al 27,6% (previa inversión de datos ya que es negativa la proposición), ascienden los que consideran el peligro en establecer relaciones cercanas al 59,4% y el 12,3% decide responder “*indiferente*”. Se deduce que los encuestados llevan idea de ser cercanos cuando sean docentes, pero dentro de unos límites, sin llegar a implicarse excesivamente.

En último lugar, el rasgo “con capacidad de escucha” se estudia a través del ítem 34 (“*Me resulta incómodo dirigirme a un profesor/a que va con prisas*”). Los resultados obtenidos son muy bajos y la moda es de valor 2. Están “*en desacuerdo*” el 78,2% de los encuestados, el 12,3% se posiciona en la respuesta “*indiferente*” y sólo el 8,7% reconoce la incomodidad. Se atribuye este resultado al estilo afectivo del ítem frente al conjunto de cuestiones del formulario donde prevalecen las expresiones de creencias, quizá más fáciles de contestar. Se deduce del conjunto que los resultados indican una predisposición de los futuros docentes a ser cercanos y comprensivos con sus alumnos, sin llegar a vínculos que resulten comprometedores.

Se continúa el análisis de los rasgos en la categoría de las competencias participativas (indicadores del *saber convivir*), recogiendo información sobre los resultados obtenidos en las cualidades relacionadas con la actitud de *respeto*. Se cuenta con 3 actitudes demandadas: “respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa”, “paciente ante los ritmos que cada alumno/a presenta en sus aprendizajes” y “ponderado en su relación con los alumnos/as”. En los 6 ítems que conforman este subapartado, las modas oscilan entre el valor 2 del ítem 6 y el valor 5 del ítem 3. En las restantes cuestiones se obtiene el valor 4.



Tabla 16. Estadísticos indicadores competencias participativas: respeto - UV

	ítem3	ítem6	ítem18	ítem30	ítem33	ítem35
N Válidos	137	138	138	136	137	137
N Perdidos	1	0	0	2	1	1
Media	4,58	2,57	3,77	3,25	3,45	3,77
Moda	5	2	4	4	4	4
Desv. típ.	,725	1,067	,865	1,292	1,077	1,009

El primero de los rasgos aludidos se examina primeramente a través del ítem 3, que es el único que consigue una moda de valor 5, y que a su vez aglutina al 93,5% de la muestra, con un rotundo “*acuerdo*” a favor del respeto que todo docente debe a los discentes sea cual fuere las circunstancias. Sin embargo, a través del ítem 33, que se convierte en un indicador de las opiniones sobre el respeto activo, disminuye notablemente la predisposición, siendo sólo el 59,5% los que reconocen que el respeto debe ir más allá de responder con educación ante ciertos comportamientos. El 13% se posiciona respondiendo “*indiferente*”, pero el 26,8% aceptan la pasividad respetuosa como correcta en el campo educativo en la relación docente-discente.

El segundo rasgo de este subapartado también experimenta disparidad en los porcentajes obtenidos como se observa en los dos ítems que actúan de indicadores (6 y 18). El ítem 18 (“*Si un profesor/a tiene demasiada paciencia sólo consigue que los alumnos/as no se esfuercen*”) consigue que un 73,2% esté “*en desacuerdo*” con la premisa, que se convierte en un resultado plausible (el ítem es negativo), aunque deje todavía a más de la cuarta parte de la muestra con opiniones de indiferencia (16,7%) o de parecerles oportuna la afirmación (10,1%). No obstante, estos resultados son positivos si los comparamos con el ítem 6 (“*Me ponen nervioso/a los alumnos/as que manifiestan desinterés por los aprendizajes que se le proponen*”) donde el 52,9% afirma que está “*de acuerdo*” con dicha afirmación. El 26,8% no se decanta, dando la valoración de “*indiferente*”, y sólo el 20,2% se muestra “*en desacuerdo*” con dicha afirmación. Así, lo controvertido de estas dos respuestas, hace poner en duda el convencimiento que tienen los futuros docentes de Educación Secundaria sobre la importancia del rasgo “ser paciente” ante los posibles aprendizajes tanto conceptuales, procedimentales y/o actitudinales de los estudiantes de Secundaria.

En último lugar, el rasgo “ser ponderado”, también sufre diferencias en sus porcentajes, según se presente la proposición como normativa universal, (ítem 35: “*A todos los que se dedican a la enseñanza se les debe pasar unas pruebas psicológicas para diagnosticar su nivel de equilibrio emocional*”), o se plantee como situación posible (ítem 30: “*Si un día pierdo los nervios en clase, los alumnos/as no lo olvidarán fácilmente*”). Aunque la moda en ambos casos es 4, es más elevado el porcentaje de la muestra que está “*de acuerdo*” con el primer ítem (68,9%) que con el segundo (48,6%). El porcentaje que se decantan por la respuesta “*indiferente*” es bastante significativa y similar (16,7% y 15,9% respectivamente), llegando a niveles bastante elevados en “*desacuerdos*” el segundo ítem (34%). Se deduce que, para los encuestados, no parece considerado como rasgo de excelencia, la templanza.

Así pues, los resultados obtenidos en los rasgos relacionados con el valor *respeto*, nos confirman que, los encuestados de la UV, no se han planteado las connotaciones que conlleva este principio ético. Ante cuestiones generales responden con más convencimiento que ante cuestiones más concretas, donde la muestra se dispersa en los distintos valores. Desde una visión conjunta de los rasgos representativos del *saber estar* tanto en el ámbito de la *comprensión* como del *respeto*, se constata menos solidez en las respuestas que en los indicadores anteriores.

#### **6.4.4. Rasgos vinculados a las competencias personales**

Los rasgos indicadores del *saber ser* son los que obtienen una mayor representación como características propias de un buen docente. De nuevo estos rasgos (9 en total), quedan distribuidos en dos grupos, según sean más afines al campo de las ideas y sentimientos (*pensamiento*) o a la proyección social (*acción*). En el análisis de los indicadores del primer subgrupo se cuenta con 6 ítem, que examinan los rasgos: “sentimiento vocacional”, “deseo de profesionalidad, como búsqueda de la excelencia” e “interesado por la actualización pedagógica”. En este grupo de ítems, cuya numeración en el cuestionario es: 8, 19, 25, 29, 31 y 38, la moda con menor valor (2) la obtiene el ítem 19, seguida del ítem 38 cuyo valor es 3. El resto alcanza el valor 4.

Tabla 17. Estadísticos indicadores competencias personales: pensamiento - UV

	ítem8	ítem19	ítem25	ítem29	ítem31	ítem38
N Válidos	138	138	137	136	137	136
N Perdidos	0	0	1	2	1	2
Media	4,22	3,27	3,43	4,15	3,12	2,71
Moda	4	3	4	4	4	2
Desv. típ.	,852	1,000	1,090	,824	1,164	,944

En relación a los datos obtenidos en los dos ítems indicadores del rasgo “sentimiento vocacional”, sus respuestas consiguen resultados con cierta similitud. El ítem 19 (“*Si llego a ser profesor/a y descubro que no tengo ilusión abandonaré la profesión*”), sólo alcanza el 42,7% de respuestas acordes con la propuesta, llegando al 34,8% de encuestados que se decantan por la opción “*indiferente*” y el 22,4% están “*en desacuerdo*”. Por su parte, en el ítem 31 (“*Se puede ser un buen profesor/a aunque no se tenga vocación*”) el porcentaje de “*desacuerdos*” se percibe todavía mayor (37,7%), reduciéndose la frecuencia en la respuesta “*indiferente*” (16,7%), y como consecuencia manteniéndose muy similar los votos a favor de la proposición, comparativamente con el anterior ítem (45%). Queda patente que, aunque la moda asciende al valor 4, la dispersión es elevada y bastante coincidente con el ítem anterior, cuyo valor de la moda es 3. Los datos evidencian que, para más de la mitad de la muestra, el sentimiento vocacional es un añadido que no interviene de manera concluyente en la excelencia profesional.

Los ítems 8 y 29 pretenden examinar el rasgo que nos habla del “deseo de profesionalidad”, aceptando que otras cuestiones planteadas en este cuestionario serían también indicadores válidos de este rasgo complejo. Nos decantamos por estos dos ítems que reducen el análisis a proposiciones representativas de cuestiones extremas. En la primera propuesta se plantea la creencia en la aspiración personal a la excelencia como condición para ser un buen profesional de la educación. En la segunda se quiere sopesar en la realidad presente del estudiante del *Máster*, el grado de valoración que le da al profesorado, en función de sus propios resultados académicos. En ambos casos los resultados obtenidos en el cuestionario han sido positivos (84,4% y 85,5% respectivamente). Se deduce que al menos en esta propuesta síntesis los resultados son loables.

Por último, el interés por la actualización pedagógica como modo de desarrollo personal, se estudia a través de los ítems 25 y 38. El primero de ellos (“*Leo a menudo revistas y libros de educación por iniciativa propia*”) alcanza el 54% de “*acuerdos*”, con un reparto equitativo entre los que se decanta por la “*indiferencia*” (20,4%) o por el “*desacuerdo*” (25,4%). Respecto al ítem 38 (“*Los cursos de actualización pedagógica son considerados más como promoción profesional que como oportunidad de mejora docente*”), el porcentaje de encuestados que está “*de acuerdo*” con esta proposición (negativa) asciende al 43,5%, un número muy elevado se evade tras la respuesta “*indiferente*” (35,5%) y sólo el 19,6% cree que no tiene por qué ser real la creencia. De estos resultados se deriva que no hay demasiados estudiantes interesados por la actualización pedagógica.

De los datos obtenidos en este primer subgrupo de competencias personales se deduce, que los estudiantes del MFPS de la UV, tienen carencias sobre cuestiones relacionadas con el ámbito personal y vocacional, así como sobre sus inquietudes y deseos reales de ejercer la profesión docente.

Se examinan, a continuación, los rasgos indicadores de las actitudes ante el *saber ser* en el ámbito que hemos dado en llamar *acción* a través de 9 ítems que analizan las características que lo confieren: “honesto con la dedicación que exige la profesión”, “responsable de sus actuaciones profesionales”, “implicado en la educación moral de sus alumnos/as”, “comprometido con el papel de la educación como agente de transformación social” y “equitativo en su proceder como docente”. Los ítems son: 1, 2, 5, 10, 12, 17, 23, 37 y 40. Las modas en ellos oscilan entre los valores 2 y 5, resultados que indican heterogeneidad en el conjunto de las respuestas. Es por ello que se examinarán a la par que los porcentajes de cada ítem, aglutinados en los rasgos que representan.

Tabla 18. Estadísticos indicadores competencias personales: acción - UV

	ítem1	ítem2	ítem5	ítem10	ítem12	ítem17	ítem23	ítem37	ítem40
N Válidos	137	136	138	136	137	138	137	137	136
N Perdidos	1	2	0	2	1	0	1	1	2
Media	3,96	3,13	4,19	2,85	3,97	1,87	1,98	2,17	2,92
Moda	4	4	5	2	4	2	2	2	3
Desv. típ.	,923	,954	,932	,993	,882	,878	,919	1,019	1,129

A través del ítem 23 (“*Los alumnos/as no valoran el tiempo invertido por el profesor/a en la preparación de sus clases*”) se examina el primer rasgo. La fortaleza de esta norma

subjetiva negativa desemboca en que el 80,5% de los encuestados estén “*de acuerdo*” con ella, dejando sólo libre de dicha valoración al 8,6% de los estudiantes. El 10,1% decide decantarse por la opinión “*indiferente*”. En este caso la moda ha dado el valor 2. La homogeneidad de la respuesta queda concluyente.

El segundo rasgo mencionado se analiza mediante el ítem 37, que sondea la creencia sobre la máxima responsabilidad del docente en el posible fracaso en el aprendizaje del discente. La creencia es bastante rechazada, dando el 71,8% de “*desacuerdos*”. De nuevo la moda tiene valor 2. Hay un ligero ascenso de los que están “*de acuerdo*” con la proposición (12,3%), así como de los que optan por la “*indiferencia*” (15,2%). De nuevo los datos hablan de escasa responsabilidad llevada hasta las últimas consecuencias, al menos.

Se continúa el estudio con el análisis del tercer rasgo a través de los ítems 5 y 17. En este caso la disparidad de respuesta entre las dos propuestas resulta paradójica. Mientras que con bastante mayoría (valor de la moda 5) se afirma estar “*muy de acuerdo*” con la creencia propuesta en el ítem 5 (“*Creo que comprometerse con la educación de los alumnos/as exige al profesor/a ser un modelo para ellos tanto dentro como fuera de la escuela*”), se descubre que la proposición realizada a través del ítem 17, que plantea la creencia de que el docente sólo debe comprometerse con la educación de sus educandos en el horario escolar, obtiene una moda de valor 2. Así pues, las respuestas oscilan desde un nivel de “*acuerdos*” en el ítem 5 del 84,8% a un nivel del 82,6% en el ítem 17 (negativo). Se deduce que la implicación a la que se está dispuesto tiene sus limitaciones marcadas por el reloj.

El cuarto rasgo “comprometido con el papel de la educación como agente de transformación social”, se analiza a través de los ítems 1, 12 y 40. Obtiene una moda de 4 en las dos primeras ideas propuestas, mientras que en la tercera la moda disminuye al valor 3. A través de los ítems 1 y 12 (“*Pienso que el profesor/a debe atender prioritariamente a los alumnos/as que tienen más interés por aprender*” y “*Creer que se puede mejorar la sociedad desde la educación es irreal*”), se observa unanimidad en las dos respuestas, (tras la inversión efectuada en el segundo ítem), estando “*de acuerdo*” con la creencia manifestada en ellas alrededor del 80% de los encuestados en ambas cuestiones (81,2% y 83,3% respectivamente), en uno y otro caso sólo el 10,8% está en

“*desacuerdo*” y una representación insignificante señalan “*indiferente*” (7,2% y 5,1%). Sin embargo, el ítem 40 (“*Opino que todos los profesores/as tienen la obligación moral de dedicar parte de su tiempo libre a colaborar en la educación de personas desfavorecidas*”), presenta resultados distintos. El reparto de las respuestas ha sido equitativo entre las tres posibles valoraciones: están “*de acuerdo*” el 30,5%, “*indiferente*” el 34,1% y “*en desacuerdo*” el 34%. Queda patente que existe un sentido de justicia conmutativa en el compromiso de la transformación social, pero no tanto ante la justicia distributiva, no sintiéndose implicados en realidades sociales que puedan tener urgencias educativas si son ajenas a su posible puesto de trabajo como docentes.

En último lugar, se analiza el rasgo “equitativo en su proceder como docente” a través de los ítems 2 y 10. Aunque a primera vista las modas parecen distanciar los resultados de los ítems (moda 4 y 2 respectivamente), el análisis de los porcentajes obtenidos en las posibles opciones de opinión aproxima los resultados. Así, el primer ítem (“*Es justo aprobar a un alumno/a que no ha logrado el nivel de conocimientos exigido, si se ha esforzado*”) consigue sólo un porcentaje de “*acuerdos*” del 44,2%, seguido del 33,3% de “*desacuerdos*”, y el ítem 10 (“*Los alumnos/as confían en la imparcialidad de los profesores*”), cuenta con un nivel de “*acuerdos*” aún más leve (31,9%) y un mayor porcentaje de “*desacuerdos*” (42,8%). En ambos casos, despunta un nivel de respuestas “*indiferentes*” también significativo (21% y 23,9%). No parece pues que los estudiantes valoren la “equidad” como virtud que se espera del profesional de la educación.

Se advierte pues, que este segundo subgrupo de indicadores del *saber ser* obtiene los niveles medios estadísticos más bajos de todo el cuestionario. Existe entre los estudiantes algunos reconocimientos a valorar, como es la consideración de la profesión docente agente de cambio social, así como una ligera creencia en la implicación que se espera de los profesores en la educación moral de los educandos. No obstante, el conjunto de rasgos se percibe como confusos en el mejor de los casos, y en otros, con niveles nítidamente bajos.

En conjunto se confirma que los indicadores del *saber ser* del docente entre los estudiantes encuestados de la UV resultan dispares, observándose un perfil débil fundamentalmente en el ámbito vinculado al compromiso activo que se espera del profesorado.

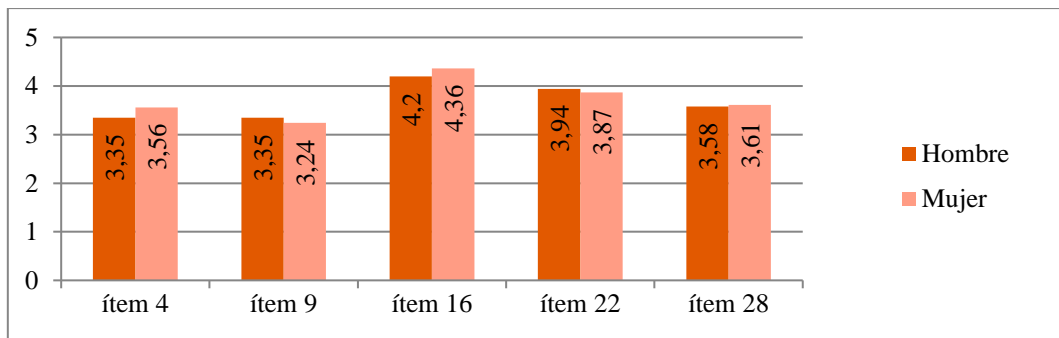
## 6.5. Análisis comparado atendiendo a las variables independientes

En este apartado se exponen los análisis descriptivos que se concluyen de los resultados obtenidos en la muestra de encuestados de la UV, segmentando el conjunto en función del sexo y edad. Se examina las diferencias y semejanzas en cuanto a las actitudes de los sujetos ante rasgos de excelencia docente, en función de estas variables independientes. En primer lugar, a partir del perfil gráfico que aportan las medias obtenidas en cada ítem, agrupados por categorías. En segundo lugar, constatando a través del estadístico *chi cuadrado*, si existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes de los encuestados en relación con estas dos variables. Al igual que en el capítulo anterior se señalan con un asterisco aquellos ítems en los que se evidencia una diferencia significativa.

### 6.5.1. Diferencias y semejanzas en función del sexo<sup>44</sup>

Ante la observación de la primera gráfica indicadora de las actitudes ante rasgos relacionados con las competencias técnicas (figura 23), se constata la ausencia de divergencias por razón del sexo. Las diferencias, además de no ser significativas, se alternan en cuanto al grupo que despunta en la media obtenida.

Figura 23. Comparativa en función del sexo. Competencias técnicas - UV



<sup>44</sup> En el anexo 6.3. se detalla el análisis descriptivo de la muestra de la UV segmentado por sexo, mostrando en primer lugar el informe de los datos estadísticos obtenido (6.3.1.) seguido de las respectivas tablas de contingencia (6.3.2.).

En el ámbito de las competencias metodológicas, de los 9 ítems que lo analizan, se aprecia en los tres primeros (7, 13 y 15) un leve repunte a favor de los varones. No obstante, dado que son variables discretas y que la media aritmética puede enmascarar lo que es realmente indicador, se examinan los ítems 24 y 27, aunque a primera vista (en especial el primero de ellos) no parezca tener relevancia según la gráfica. Son las tablas de contingencia las que nos hablan de diferencias estadísticamente significativas. Efectivamente, el acercamiento a los resultados del ítem 24, hace ver que un 8,6% de mujeres más que de hombres, no están “*de acuerdo*” con la creencia de que los modos disciplinarios rígidos mantenidos en el aula den prestigio al profesorado. No obstante, el dato que distancia más a ambos sexos en esta cuestión está en la elección del valor “*indiferente*” en este ítem, existiendo un 17,8% más de hombres que de mujeres que se decantan por él. Queda patente la diferencia significativa en función del sexo que se deriva. En relación al ítem 27, que plantea la incongruencia que supone transmitir valores que no se viven personalmente, se advierte que la mitad de los varones encuestados no valoran dicha coherencia. Aunque objetivamente resaltan también porcentajes elevados en contra de esta cuestión entre las mujeres, estas logran distanciarse, reduciendo el porcentaje en un 11,2%.

Se afirma pues, que hay una diferencia significativa en función del sexo en cuestiones relativas al sentido de la autoridad, así como a la importancia de ser coherente entre lo que se transmite y lo que se vive en la profesión docente, a favor del sexo femenino.

En el ámbito de las competencias metodológicas, de nuevo se observa alternancia en los valores predominantes, incluso en los ítems que las tablas de contingencia indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas. No obstante, dado que son variables discretas y que la media aritmética puede enmascarar lo que es realmente indicador, se examinan los ítems 24 y 27<sup>45</sup>, aunque a primera vista (en especial el primero de ellos) no parezca tener relevancia según la gráfica. Efectivamente, el acercamiento a los resultados del ítem 24, indican que un 8,6% de mujeres más que de hombres, no están “*de acuerdo*” con la creencia de que los modos disciplinarios rígidos mantenidos en el aula den prestigio al profesorado. No obstante, el dato que distancia más a ambos sexos

---

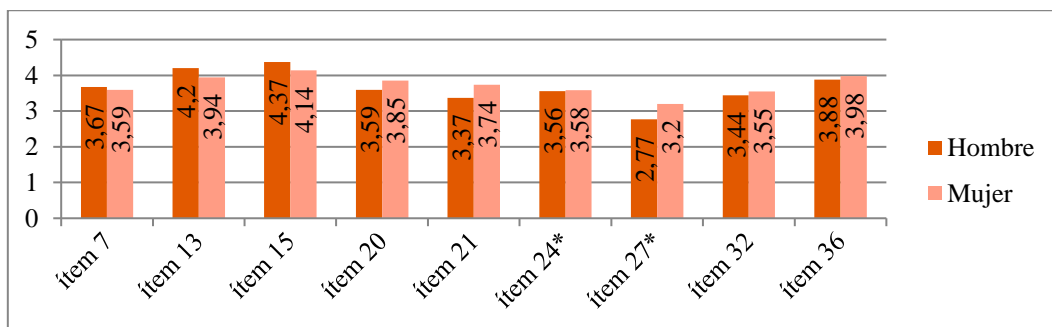
<sup>45</sup> Los ítems con diferencias significativas se indican con un asterisco en la tabla de contingencia.



en esta cuestión es en la elección del valor “*indiferente*” en este ítem, existiendo un 17,8% más de hombres que de mujeres que se decantan por él. Queda patente la diferencia significativa en función del sexo que se deriva. En relación al ítem 27, que plantea la incongruencia que supone transmitir valores que no se viven personalmente, se advierte que la mitad de los varones encuestados no aprecian dicha coherencia. Aunque resaltan también porcentajes elevados en contra de esta cuestión entre las mujeres, estas se distancian en un 11,2% de los varones.

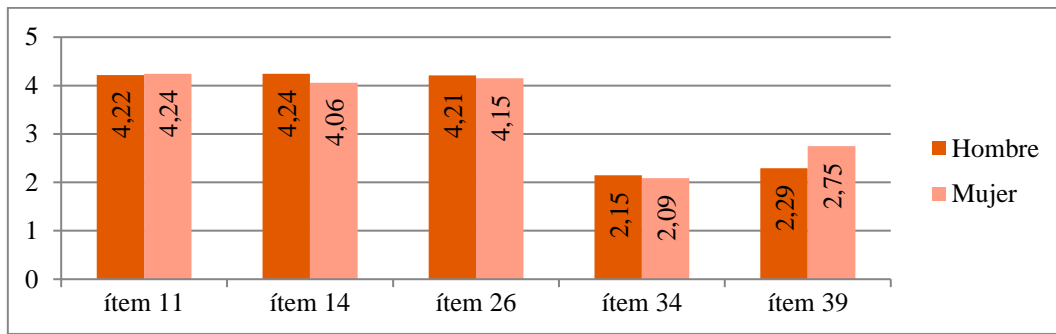
Se afirma pues que hay una diferencia significativa en función del sexo en cuestiones relativas al sentido de la autoridad, así como a la importancia de ser coherente entre lo que se transmite y lo que se vive en la profesión docente, a favor del sexo femenino.

Figura 24. Comparativa en función del sexo. Competencias metodológicas - UV



En cuanto a las gráficas que representan las medias obtenidas en la categoría de las competencias participativas (figuras 25 y 26), en la primera de ellas, centrada en la actitud *comprensiva*, de nuevo hay una gran similitud entre ambos sexos, existiendo un leve repunte entre las medias masculinas. No obstante, la única que ofrece en este bloque una significatividad estadística es a favor de las mujeres (ítem 39). La distancia en “*acuerdos*” asciende al 15,1% por lo que la pertenencia al sexo femenino aumenta la probabilidad de que se considere que acercarse a la realidad de los escolares no tiene por qué conllevar al profesorado situaciones comprometidas.

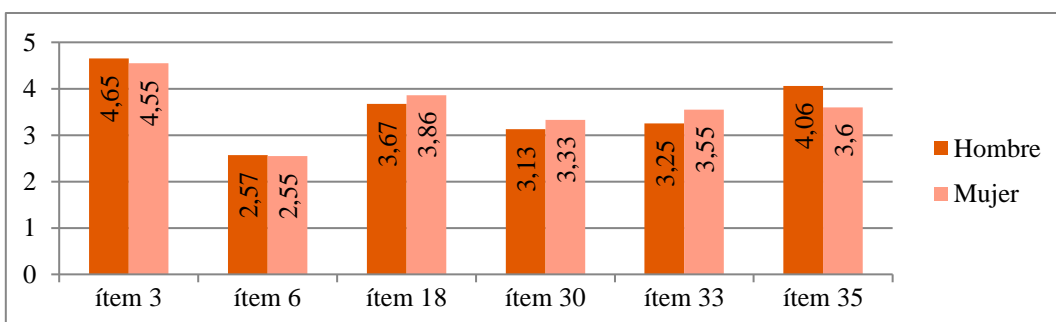
Figura 25. Comparativa en función del sexo. Competencias participativas: comprensión - UV



En la segunda gráfica, vinculada al *respeto*, no aparece ningún ítem con diferencias estadísticamente significativas. De nuevo hay una alternancia muy leve entre los grupos. Dado que aparece en las medias del ítem 35 una diferencia visiblemente notable, en este caso a favor de los hombres, nos acercamos a la tabla de contingencia (valor  $P= 0,064$ ), y constatamos la cercanía del resultado obtenido al valor límite propuesto. Aunque los estadísticos no certifiquen el rechazo de la hipótesis nula se considera oportuno deducir que los hombres muestran mayor seguridad en valorar la necesidad del diagnóstico en equilibrio emocional en los profesores.

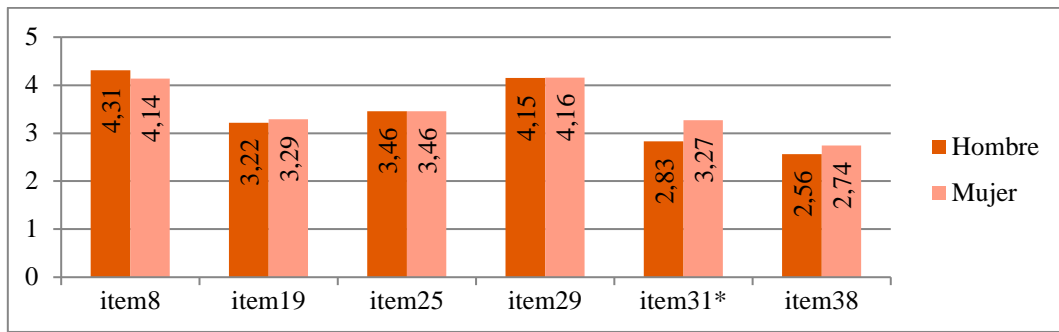
En este apartado pues, muy pocas diferencias se observan, a excepción de las dos mencionadas, una a favor de las mujeres y otra a favor de los hombres.

Figura 26. Comparativa en función del sexo. Competencias participativas: respeto - UV



Por último, en relación a los indicadores del *saber ser*, en el ámbito del *pensamiento*, se observan diferencias estadísticamente significativas en el ítem 31 que plantea el “sentimiento vocacional” como *conditio sine quanon* para alcanzar la excelencia profesional. Mientras que aproximadamente la mitad de los varones encuestados están “*en desacuerdo*” con esta creencia (52,1%), el 58,3% de mujeres están “*de acuerdo*”. Así pues, hay un 18,7% más de mujeres que de varones que valoran defienden esta idea.

Figura 27. Comparativa en función del sexo. Competencias personales: pensamiento - UV



En la segunda gráfica, que recoge los indicadores relacionados con el *saber ser* en el campo de la *acción* se observa perfiles diferentes en cuanto a los sexos, pero manteniendo un gran equilibrio entre ambos. Se centra la mirada en aquellos ítems que han resultado significativas las diferencias, completando la visión, con otros cuyas medias también aparecen distantes, aunque no existan valores en las tablas de contingencia que demuestren una influencia del sexo sobre dichas variables.

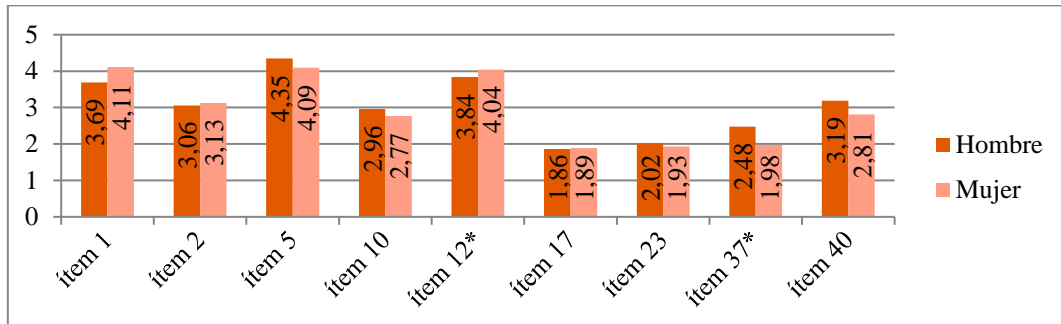
En las mujeres se descubre, a través de los ítems 1 y 12, una mayor creencia en considerar al docente de Secundaria “agente de cambio social”. El ítem 1, aunque no se puede considerar la diferencia entre sexos estadísticamente significativa, se percibe un distanciamiento entre hombres y mujeres del 14% en las puntuaciones altas. El ítem 12 cuya probabilidad de error obtenida a partir de *chi cuadrado* es menor a 0,05 ( $P=0,026$ ) y con una distancia entre hombres y mujeres del 15,9% en los valores altos, certifica que la pertenencia al grupo femenino augura la tendencia a comprometerse desde la educación a transformar la sociedad.

No obstante, en el ítem 40, que plantea la obligación moral de hacer llegar altruistamente los bienes de la profesión a ámbitos necesitados de ella, propio de la justicia distributiva, son los hombres los que consiguen mayores “*acuerdos*” con la propuesta. Las tablas de contingencia no consideran las diferencias entre sexos como estadísticamente significativa, pero adentrándonos en los porcentajes, se observa una distancia del 16,6% en “*acuerdos*” entre ambos sexos. No obstante, entre los datos llama la atención que ambos sexos alcanzan el 35% de los valores en la franja “*indiferente*”.

Otra diferencia estadísticamente significativa la aporta el ítem 37, que plantea la “responsabilidad” del docente en los aprendizajes de sus alumnos. Aunque en conjunto,

tanto entre los varones como entre las mujeres se observa una media reducida, hay un 10,5% más de hombres que están “de acuerdo” con este compromiso, así como un 15,1% menos de hombres que de mujeres que manifiestan estar “en desacuerdo” con la proposición.

Figura 28. Comparativa en función del sexo. Competencias personales: acción - UV



Se concluye que entre los encuestados del *MFPS* de la *UV* existen diferencias significativas en función del sexo en todos los ámbitos a excepción de los rasgos vinculados a las competencias técnicas. El perfil femenino parte de una valoración mayor del sentimiento vocacional, de la importancia de ser agentes de transformación social, ayudando a los educandos más desfavorecidos y acercándose a su realidad personal sin temores. Estas características se potencian desde la creencia en rasgos del *saber hacer* que proponen coherencia en la comunicación y estilos de autoridad democrática. El perfil masculino aboga más por rasgos de equilibrio y justicia distributiva desde un concepto de la responsabilidad como compromiso con los resultados de aprendizaje.

### 6.5.2. Diferencias y semejanzas en función de la edad

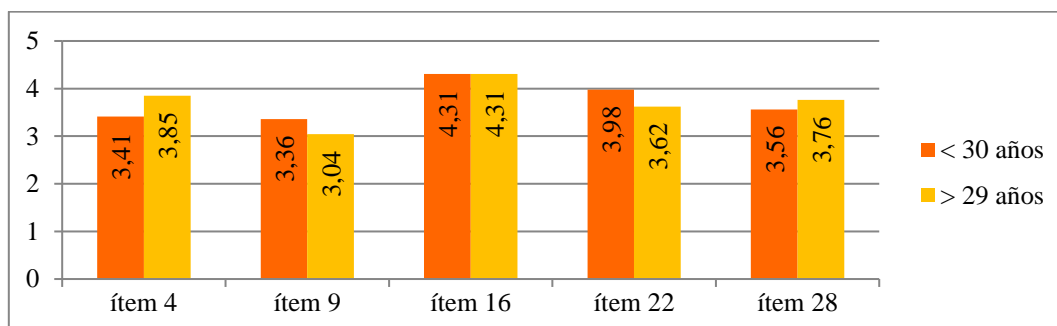
Al igual que en el capítulo anterior, el análisis comparado realizado por edades se lleva a cabo a partir de la división de la muestra en dos grupos: los encuestados menores de 30 años y aquellos cuya edad es superior<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> En el anexo 6.4 se detalla el análisis descriptivo segmentado en los dos bloques de edad mencionados, mostrando en primer lugar el informe de los estadísticos obtenidos (6.4.1.), seguido de las respectivas tablas de contingencia (6.4.2.).

A través de las medias aritméticas obtenidas en los ítems vinculados a las competencias técnicas se distingue, en primer lugar, una diferencia significativa en el ítem 4 a favor del grupo de mayor edad. Se constata que un 22,9% más entre éstos, creen que la calidad explicativa del docente es una característica que se puede aprender. Otros dos ítems que indican diferencias en función de la edad son el 9 y el 22. Tanto uno como otro, en su redacción, plantean creencias a favor de los libros de texto como instrumento imprescindible para lograr el aprendizaje, más allá de los conocimientos didácticos del propio profesional. En ambos ítems, son los encuestados mayores de 30 años, los que están más a su favor, tanto como estrategia metodológica, o como instrumento secuenciador de la materia a impartir, (se distancian de los jóvenes un 15% y 14% respectivamente).

Se concluye que los futuros profesores de Secundaria mayores de 30 años, estudiantes de la UV, creen en el posible desarrollo de la expresión oral como método explicativo, pero a su vez, el vínculo con la excelencia como profesional, no conlleva para ellos el dominio de diversos estilos de enseñanza, ni la capacidad de organizar la materia a impartir en función del contexto escolar en que se desenvuelva.

Figura 29. Comparativa en función de la edad. Competencias técnicas - UV



Respecto a las cuestiones planteadas para analizar las valoraciones que los estudiantes del Máster dan a los rasgos relacionados con las competencias metodológicas, se advierte a primera vista, unos resultados más elevados entre los estudiantes más jóvenes. Si se reagrupan los ítems en función de los rasgos a los que representan, se descubre que los ítems 20, 7 y 32 indicadores del rasgo “atiende a la diversidad del alumnado personalizando los procesos pedagógicos” es el conjunto en el que más se separan los dos grupos. En concreto el ítem 20 consigue diferencia significativa estadística, distanciándose en las puntuaciones altas un 18,9% a favor de los encuestados más

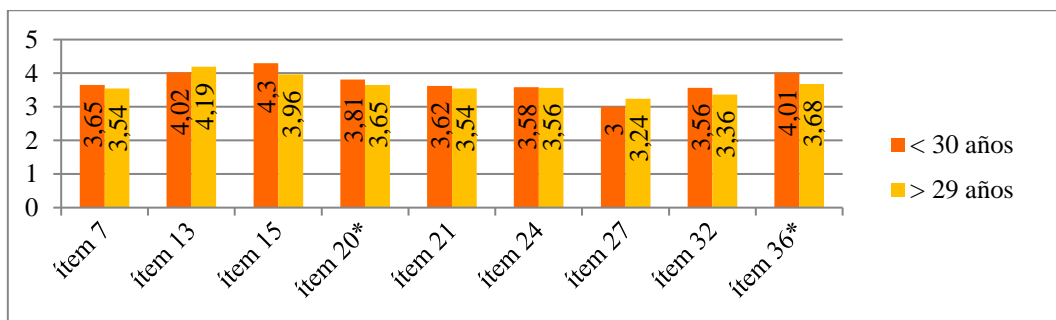
jóvenes. El ítem 7 alcanza también una diferencia del 12,4% y en el ítem 32 resulta muy leve la diferencia, pero también es a favor del mismo grupo.

El ítem 36, representante del rasgo “creativo e innovador en sus propuestas didácticas”, también ofrece diferencias estadísticamente significativas a favor de los más jóvenes. Un 27,1% de diferencia en “los acuerdos”, deja patente que estos no temen innovar en el campo didáctico. Mencionar también un ligero despunte en los ítems relacionados con el factor “motivación” (15 y 21) a favor de estos.

Como contrapartida se advierte que los encuestados mayores de 30 años, se distancian de manera estadísticamente significativa en el ítem 27, representativo de la importancia de “establecer normas de comunicación que favorezcan la relación”. Este ítem, que propone la coherencia entre lo que se transmite y lo que se vive, se distancia a favor de dicho grupo en un 13,9%.

Se deduce de estos resultados que los estudiantes más jóvenes del *Máster* están más convencidos de que la excelencia profesional conlleva tanto la atención personalizada al alumnado como la innovación pedagógica. Sin embargo, los encuestados más mayores, valoran mucho más el logro del liderazgo a través de la comunicación, siempre que se ancle en la coherencia.

Figura 30. Comparativa en función de la edad. Competencias metodológicas - UV

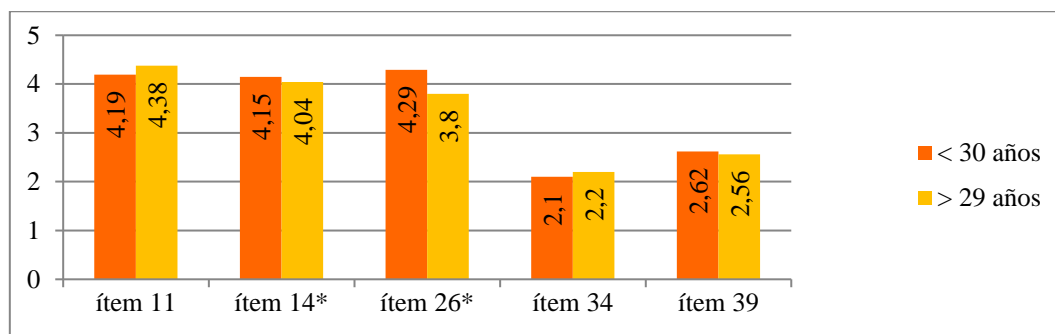


En relación con el primer subgrupo de rasgos vinculados a las competencias participativas, relacionados con la actitud *comprensiva*, existe una diferencia estadísticamente significativa a favor de los encuestados más jóvenes, en los dos ítems estudiosos del rasgo “comprensivo y empático en el trato con los alumnos/as”. Tanto en el ítem 14 como en el 26, la distancia entre los dos grupos de edad es de 18,6% y 18,7% respectivamente en las valoraciones más altas. No obstante, se observa la alta puntuación

que ambos sexos dan a este rasgo. En cuanto a los otros ítems que analizan otros rasgos, no ofrecen diferencias notables en función de la edad.

Es por ello por lo que en este grupo de indicadores, de manera significativa, solo se corrobora la preponderancia entre los más jóvenes a valorar la actitud de cercanía y empatía del docente hacia sus alumnos, como rasgo inherente al buen profesional docente.

Figura 31. Comparativa en función de la edad. Competencias participativas: comprensión - UV

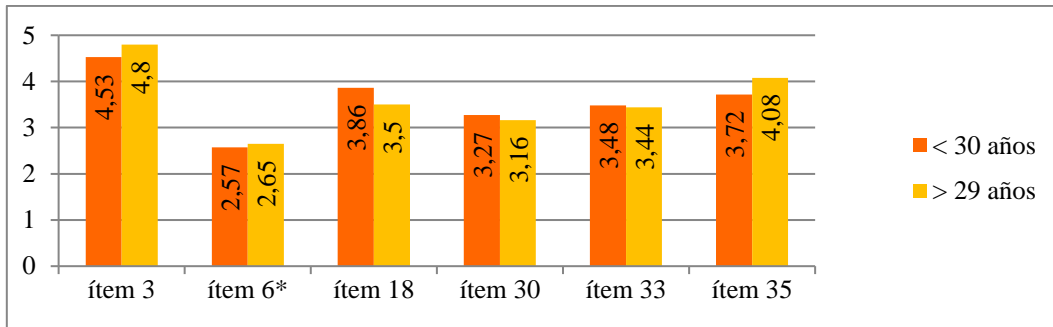


Vinculado a esta categoría del *saber convivir*, también se cuenta con indicadores relacionados con la actitud de *respeto*. En uno de los rasgos se puntualiza sobre la actitud “paciente del docente ante los ritmos de aprendizaje de los discentes”. Los ítems relacionados (6 y 18) ofrecen resultados contradictorios. Mientras que el ítem 6, que plantea cuestiones afectivas, provoca una diferencia estadísticamente significativa a favor de los encuestados mayores en edad (21,7% más en “*acuerdos*”), el ítem 18 (ítem de creencia) favorece en un 15% al grupo de los encuestados más jóvenes. Se deduce que mientras los futuros docentes más jóvenes, creen en la virtud paciencia como digna de mención entre las cualidades del docente excelente, los encuestados más mayores se sienten más capaces de soportar sin alterarse las vicisitudes que al respecto les pueda sobrevenir en un futuro en el aula.

Otra diferencia significativa que se observa entre los dos grupos en función de la edad está relacionada con la importancia dada a poseer el docente un talante ponderado. Ante el ítem 35 que plantea la necesidad de diagnosticar el grado de equilibrio emocional de los docentes, las puntuaciones más altas están en el grupo de los más mayores, distanciándose en un 16,7% en los resultados a favor de la imposición de dicha norma. Se deduce que el grupo de encuestados de más edad se acercan más a la templanza, entendida como talante equilibrado capaz de mantenerse con firmeza. Los más jóvenes,

aun teniendo unas creencias más profundas sobre la importancia de la actitud de respeto, se perciben así mismo con mayor fragilidad emocional.

Figura 32. Comparativa en función de la edad. Competencias participativas: respeto - UV



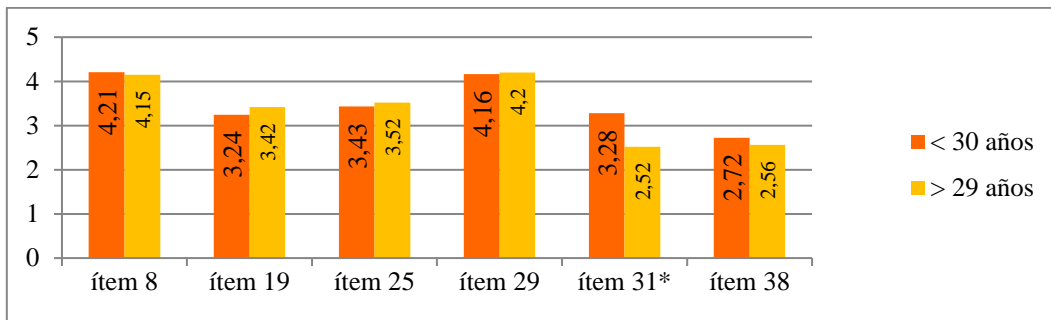
Se inicia el análisis de los ítems indicadores de las competencias personales en el subgrupo vinculado al *pensamiento*. El ítem 31, en el que se observa cómo se distancian de manera estadísticamente significativa ambos grupos, plantea la creencia negativa: “*Se puede ser un buen profesor/a aunque no se tenga vocación*”. En este caso, la diferencia que se produce entre ambos grupos en los valores inferiores es del 28,3% a favor de los encuestados más jóvenes. Aunque resultan patente las posiciones de ambos grupos en dicho ítem, se observa como contraposición, que en el ítem 19, vinculado también al rasgo “sentimiento vocacional”, hay un ligero despunte entre los encuestados mayores. En este caso el 9% más de estos, afirman tener la intención de abandonar la profesión si descubren no tener ilusión por ella. Aun teniendo en cuenta este resultado, es evidente que los futuros docentes más jóvenes valoran más el rasgo vocacional como ineludible para lograr la excelencia profesional.

También en el rasgo “interesado por la actualización pedagógica”, en el ítem 38 se observa una diferencia significativa. En él se plantea la validez de los cursos de actualización pedagógica como oportunidad de mejora docente. El 14,3% más de encuestados jóvenes están “*muy de acuerdo*” con dicha premisa. Sin embargo, el ítem 25, que plantea si existe en ellos el hábito de lectura sobre temas educativos, destaca el 13% más en estar “*muy de acuerdo*” entre los encuestados de mayor edad.

Así pues, en este grupo de rasgos se constata la diferencia existente entre los encuestados ante el rasgo “sentimiento vocacional”, siendo este más valorado por el estudiantado más joven.



Figura 33. Comparativa en función de la edad. Competencias personales: pensamiento - UV



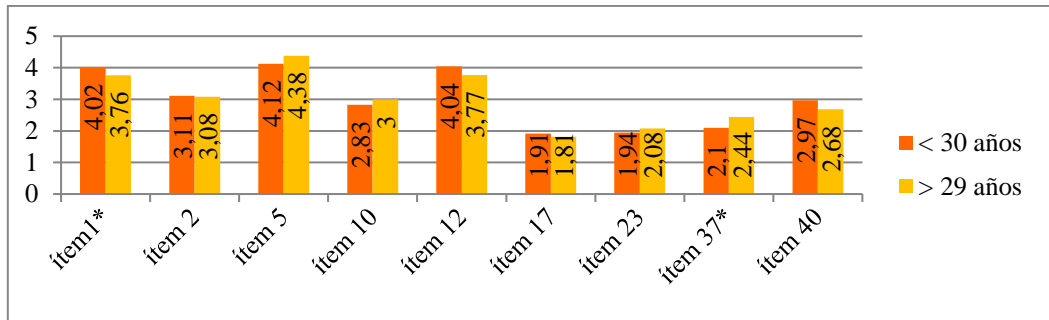
En el caso de los rasgos indicadores del *saber ser* del docente en el campo de la *acción*, se observan aspectos relevantes, en ciertas cuestiones a favor del estudiantado más joven y en otro a favor de los de mayor edad. En concreto, el rasgo “comprometido con el papel de la educación como agente de transformación social” que se analiza a través de los ítems 1, 12 y 40 se aprecia una diferencia significativa a favor de los estudiantes más jóvenes. La revisión de las tablas de contingencia de estos tres ítems nos constata que en el ítem 1: (“*Pienso que el profesor/a debe atender prioritariamente a los alumnos/as que tienen más interés por aprender*”) (ítem inverso) se distancian los dos grupos en los valores “*en desacuerdo*” y “*muy en desacuerdo*” en el 12,5%, mostrando el valor P (=,039) que la diferencia establecida resulta estadísticamente significativa. Respecto a los ítems 12 y 40, la diferencia entre los dos grupos en los valores más bajos es del 10,7%, y 26,7% respectivamente.

Como contrapartida, destaca el estudiantado de mayor edad en los ítems 5 y 37. En el primer caso (ítem 5: “*Creo que comprometerse con la educación de los alumnos/as exige al profesor/a ser un modelo para ellos tanto dentro como fuera de la escuela*”) en el valor máximo “*muy de acuerdo*” superan éstos en el 19,4%, no posicionándose ninguno en el valor “*indiferente*”. En el segundo caso (ítem 37: “*El profesor/a es el principal responsable del fracaso escolar de los alumnos/as*”) que ha resultado tener una diferencia estadísticamente significativa, en los valores más elevados (“*de acuerdo*” y “*muy de acuerdo*”) sobrepasan en el 14,7% al grupo de jóvenes.

Podemos decir que, entre los futuros docentes de secundaria más jóvenes de la UV, hay una concienciación social que les compromete de manera concreta con los sectores más débiles. En el caso de los encuestados de más edad, el compromiso social recae más sobre

el modelo de persona que debe ser el docente para sus discentes, como educador de la moralidad de estos y la responsabilidad que este tiene con los logros educativos en ellos.

Figura 34. Comparativa en función de la edad. Competencias personales: acción - UV



Se concluye que los rasgos más valorados por el estudiantado más joven son: en el ámbito del *saber*, el dominio de diversos estilos de enseñanza, así como de modos de organización y secuenciación de los contenidos. En el ámbito del *saber hacer* la capacidad innovadora y de adaptación a la diversidad de alumnado. En el ámbito del *saber convivir*, el talante comprensivo y empático con el alumnado y en el ámbito del *saber ser* el sentimiento vocacional y el compromiso con la misión del educador como agente de transformación social.

Como contrapartida, el perfil del estudiantado mayor valora en el ámbito del *saber* el dominio de la expresión oral facilitadora de la comprensión de los escolares, en el ámbito del *saber hacer*, el liderazgo coherente a través de la comunicación, en el ámbito del *saber convivir*, el talante equilibrado y en el *saber ser* la responsabilidad ante los logros de los aprendizajes de los educandos.

## 6.6. En resumen

A modo de síntesis, a continuación, se presentan los datos más relevantes obtenidos en el *Cuestionario-Escala AC-EPD* aplicado a la muestra de encuestados del *MFPS* de la *UV*. La muestra la conforman 138 estudiantes que han cursado dichos estudios en 7 especialidades entre las ofertadas por esta Universidad. Proviene de las cuatro áreas del conocimiento, siendo las *Enseñanzas Técnicas* la más representada. Predominan los estudiantes que proceden de centros estatales, tanto en sus estudios universitarios como

de Secundaria. Hay aproximadamente una cuarta parte más de mujeres que de hombres y en cuanto a la edad, más de tres cuartas partes son menores de 30 años.

En cuanto al entorno sociocultural al que pertenecen, dos terceras partes de la muestra residen en ciudades de más de 100.000 habitantes. En relación con los estudios realizados por sus progenitores, algo más de la tercera parte tienen solo estudios Primarios, mientras que el 20% de padres y algo más del 10% de madres tienen estudios superiores.

Respecto a posibles vínculos con la profesión docente, dos terceras partes afirman tener en el entorno familiar algún allegado dedicado a la enseñanza, sin embargo, sólo la tercera parte afirma haberse relacionado con cierta asiduidad con adolescentes en experiencias educativas.

En el análisis de los rasgos indicadores de las competencias técnicas (*saber*), se observa en los encuestados una alta valoración en el conocimiento de múltiples estrategias metodológicas que faciliten los distintos estilos de aprendizaje de los escolares. Sin embargo, casi la mitad de la muestra valora positivamente el libro de texto como instrumento didáctico, con la salvedad de considerar que el profesorado debe ser el organizador de la materia a impartir.

Respecto a los ítems vinculados a las competencias metodológicas, indicadores del *saber hacer*, se constata que más de las tres cuartas partes de los estudiantes manifiestan una valoración positiva hacia el trabajo en equipo del profesorado, así como hacia la innovación pedagógica. Aunque sigue siendo notable, decae el número de encuestados que valoran la capacidad de motivación hacia el aprendizaje por parte del docente, y se desdibuja el aprecio por atender a la diversidad de alumnado de manera personalizada, así como el mostrar capacidad para resolver conflictos con estilo democrático. El ítem más controvertido hace referencia a la coherencia entre las ideas que el profesional de la educación transmite para favorecer el liderazgo y lo que realmente vive.

A través de los rasgos indicadores de las competencias participativas (*saber convivir*), se confirma la elevada valoración que se otorga a que el docente sea comprensivo y cercano con el alumnado, pero disminuye el número de encuestados que están a favor de valorar la implicación en cuestiones conflictivas relacionadas con el entorno del educando. También se aprecia altamente el hecho de que el profesorado sea respetuoso con toda la

comunidad educativa, aunque de nuevo decaen las estimaciones en los planteamientos que hablan del respeto activo en el trato con el alumnado. Por último, se observa creencias a favor de ser paciente, aunque muchos confiesen que la perderían fácilmente ante los estudiantes que no mostrasen interés por el aprendizaje.

En el cuarto y último ámbito analizado, perteneciente a las competencias personales (*saber ser*) resultan, en comparación con las anteriores categorías, puntuaciones más bajas, así como respuestas controvertidas. Existe, en teoría, una valoración de la excelencia profesional y del compromiso con el alumnado más desfavorecido, que decae ante proposiciones relacionadas con la importancia de la actualización pedagógica, la implicación en la educación moral del educando más allá del horario escolar establecido o con la inquietud por mantener la equidad en las actuaciones profesionales. Cabe destacar que, más de la mitad de los encuestados, no valoran el sentimiento vocacional como rasgo inherente a la excelencia profesional.

En cuanto a las diferencias y semejanzas que se observan en función del sexo, destaca la similitud entre ambos grupos en aspectos relacionados con las competencias técnicas requeridas a un buen docente. Frente a ello, las valoraciones otorgadas a los rasgos vinculados al *saber hacer*, *saber convivir* y *saber ser*, nos hablan de perfiles diferentes entre ambos sexos. Mientras las mujeres estiman rasgos vocacionales, de cercanía al entorno y ayuda al alumnado desfavorecido, los hombres creen más que la excelencia exige equilibrio, responsabilidad ante los resultados de aprendizaje e incluso planteamientos de justicia distributiva del bien que es la educación más allá del lugar donde se ejerce la docencia.

Por su parte, el análisis comparado en función de la edad de los encuestados nos lleva a dos perfiles. Mientras que los más jóvenes valoran el dominio de estrategias metodológicas y organizativas desde la innovación didáctica, el talante cercano y atento a la diversidad del alumnado y se identifican más con el sentimiento vocacional y el compromiso social como rasgos propios de la excelencia profesional, los encuestados de más edad, aprecian más, la capacidad comunicativa, el talante equilibrado y la responsabilidad que debe mantener el docente ante los aprendizajes de sus escolares.

## **Capítulo 7**

**Análisis comparado y discusión de los resultados obtenidos en el Cuestionario-Escala AC-EPD: Universidad Católica de Valencia y Universidad de Valencia**



## **7.1. Introducción**

Tras el análisis de las dos muestras con las que se ha contado para esta investigación, plasmada en capítulos anteriores, se presenta en este apartado el estudio comparado entre los resultados obtenidos en el *Cuestionario-Escala AC-EPD* por la población constituida por los estudiantes del *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”*, y la muestra seleccionada de la *Universidad de Valencia*, que realizan los mismos estudios de postgrado en la misma provincia (Valencia) y curso académico. Tras una breve reseña comparada entre ambas universidades, así como sobre datos de los encuestados obtenidos de las variables independientes del cuestionario, se procede a la comparación y contraste.

En su estructura se mantiene la agrupación de los ítems en las categorías mencionadas: competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales. En primer lugar, se comparan los resultados obtenidos de forma global y, a continuación, se presenta la confrontación entre las dos muestras en función de la edad y sexo de los encuestados.

Se abre la discusión con otros cuestionarios aplicados. En alguno de ellos, los encuestados son estudiantes del *CAP*<sup>47</sup> (Marchesi y Díaz, 2007), siendo en su mayoría profesores de Secundaria en activo (Marchesi y Díaz, 2007; Martín, Manso, Pérez y Álvarez, 2010; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009). También se recoge la opinión pública a través del análisis sobre el prestigio docente en España, realizado por Pérez-Díaz y Rodríguez (2013), así como el estudio sobre la opinión de las familias respecto a la calidad de la educación, realizado por Marchesi y Pérez (2005) y el sentir de los propios estudiantes manifestado en el cuestionario llevado a cabo por Marchesi, Lucena y Ferrer (2006).

## **7.2. Perfil diferencial de las muestras**

El emplazamiento geográficamente cercano entre las universidades que se pretenden contrastar (*UCV* y *UV*) es un dato que las une, pero sus proveniencias históricas las distancian en diversas cuestiones relevantes.

---

<sup>47</sup> El *CAP* fue la formación requerida para ejercer la profesión docente en secundaria que se mantuvo vigente hasta el curso 2008-2009.

La *Universidad de Valencia*, de carácter público-estatal, es una de las universidades más antiguas de España, fundada en 1499. Está constituida en la actualidad por 18 facultades, que cubren todas las ramas del saber: *Artes y Humanidades*, *Ciencias*, *Ciencias de la Salud*, *Ingeniería y Arquitectura* y *Ciencias Sociales y Jurídicas*. Está ubicada en diferentes campus, distribuidos entre Valencia capital y algunos pueblos de su provincia (Burjasot-Paterna y Onteniente). En el curso 2015/16<sup>48</sup> la matrícula de estudiantes ascendió a 65.609.

Entre los 117 másteres oficiales que ofrece, se encuentra el *MFPS* que se imparte en el *Campus Tarongers*, ubicado en la capital valentina. De esta Universidad cabe destacar, en su trayectoria investigadora, su potencial puntero en el campo de la investigación, desarrollo e innovación (I+D+I).

Por su parte, la *Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”*, es de carácter privado-católico y fue fundada en el año 2003 como continuación de la *Fundación Agrupación Edetania*, creadora de la *Escuela Universitaria de Formación del Profesorado Edetania* en el año 1969. A pesar de su breve historia, se viene observando un rápido crecimiento, contando ya en la actualidad con 11 facultades que se distribuyen entre 5 campus, ubicados en Valencia capital y algunos pueblos de la provincia (Godella, Burjasot, Torrente, Alcira y Játiva). Actualmente cuenta con la participación de 13.286 estudiantes. En cuanto al *Máster del Profesorado de Secundaria* que oferta entre sus propuestas de estudios de postgrado, cabe decir que se lleva a cabo en el *Campus Edetania*, en la sede Santísima Trinidad (Burjasot).

Esta breve reseña ofrecida de ambas universidades sólo pretende contextualizar las dos realidades, ya que pueden contener elementos que justifiquen posibles diferencias entre el alumnado que acude a cada una de ellas.

A continuación, se presenta ciertas características detectadas entre los encuestados, que conforman perfiles subyacentes de interés. En primer lugar, de manera distintiva, se fija la atención en las diferencias vinculadas a aspectos biológicos, como son la edad y el sexo de los participantes, ya que son las dos variables que se van a analizar de manera

---

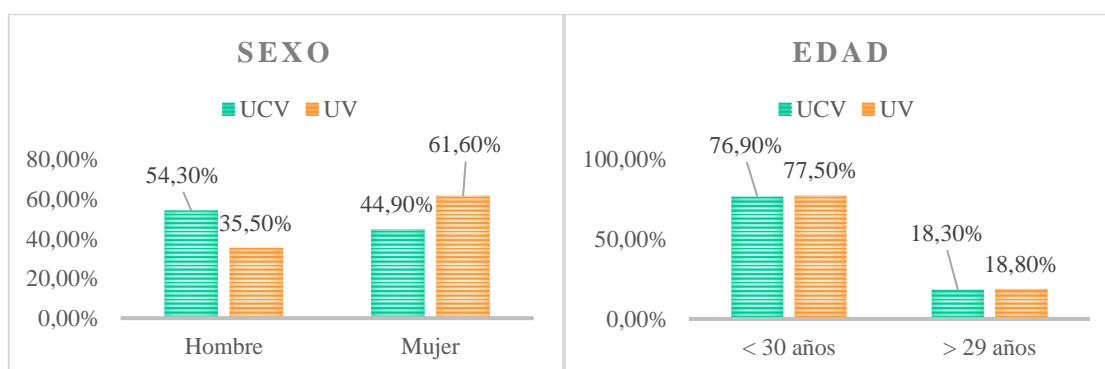
<sup>48</sup> Las cifras expuestas, tanto de la *Universidad de Valencia* como de la *Universidad Católica de Valencia* hacen referencia al curso 2015/16. Los datos han sido sustraídos de sendas páginas web: uv.es, ucv.es.



comparada. El resto de las características de ambas muestras se seleccionan en función de la importancia que los datos nos refieren.

Así pues, en primer lugar, se analizan las diferencias detectadas respecto a la proporción de estudiantes varones y mujeres en ambas universidades que están realizando sus estudios de *MFPS*. Resulta llamativo el porcentaje obtenido por los estudiantes varones en la *UCV*, superando en casi un 10% a las mujeres, frente a la diferencia notable existente en la *UV* a favor de las mujeres. Se confirma que la proporción entre los sexos de los estudiantes, presentada en la *UV*, se acerca más a la realidad de casi todos los países de la *OCDE* en el año 2015. Incluso se constata que se asemeja más a los parámetros de los países europeos pertenecientes a la *OCDE*, más que a los propios de España<sup>49</sup>.

Figura 35. Comparativa datos biológicos

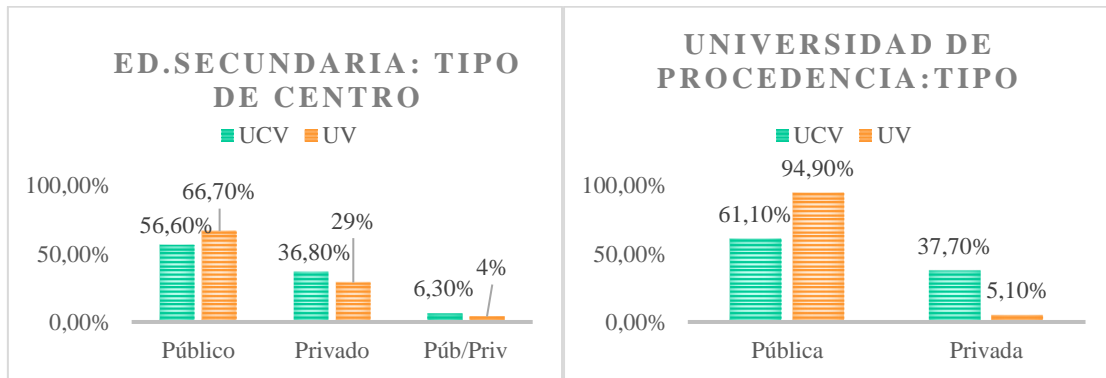


Frente a estas diferencias percibidas en relación con el sexo de los encuestados, resalta la similitud respecto a las edades de las dos muestras. Hay una gran coincidencia entre la frecuencia de encuestados menores de 30 años y los mayores de dicha edad en ambas universidades. Solo cabe mencionar que el promedio de edad entre los estudiantes mayores de la *UCV* es algo más elevado (hay un 2,7% más de estudiantes mayores de 40 años en la *UCV*).

En relación a la procedencia académica (centros públicos o privados), se observa mayor paralelismo en la etapa Secundaria que en sus estudios universitarios.

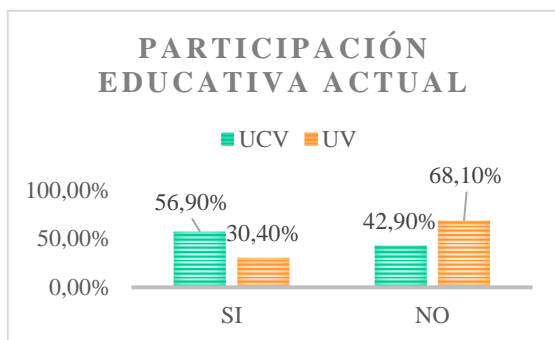
<sup>49</sup> El promedio de mujeres profesoras en la Educación Secundaria en los países de la *OCDE* oscila entre el 67,6% en los primeros cursos de dicha etapa y los 57,6% de los últimos cursos. En España estas cifras se reducen oscilando entre el 57,8% y el 52,4% (OCDE, 2015).

Figura 36. Comparativa datos curriculares



En los estudiantes que realizan el *Máster* en la *UCV* se observa, que más de la mitad de ellos proceden de centro públicos en cuanto a sus estudios de Secundaria, distanciándose tan sólo en un 10% respecto a los encuestados de la *UV*. Asimismo, la diferencia entre los estudiantes provenientes de la enseñanza privada en ambas muestras es simplemente algo menor a un 8%. Sin embargo, esta proporción se pierde en cuanto a la procedencia universitaria. Mientras que los futuros profesores de Secundaria, estudiantes de la *UV*, casi en su totalidad son egresados de universidades públicas, los encuestados de la *UCV* provienen también en mayor proporción de universidades públicas, pero existe un porcentaje respetable provenientes de universidades privadas.

Figura 37. Comparativa vínculos profesionales



Por último, se trae a colación otro dato de interés, referente al vínculo personal con la profesión. Aunque no parece haber divergencias notorias en cuanto a vínculos familiares con la profesión, ni con respecto a haber participado en experiencias educativas con adolescentes, se observa un contraste notable en cuanto a la existencia de vínculos educativos en la etapa actual de los encuestados. La distancia que se advierte entre ambos grupos, a favor de la *UCV*, resulta notable. Cerca de un 25% más de encuestados de la *UV*, confiesan no tener ningún vínculo con la educación en el momento que están preparándose para ejercer como docentes.

### 7.3. Análisis comparado atendiendo a las variables agrupadas en rasgos

Con el objeto de confrontar los resultados obtenidos en los dos grupos de estudiantes, se presentan tablas indicadoras de los porcentajes logrados por cada Universidad en cada ítem, agrupados estos en función de los rasgos y tipos de competencias con los que se corresponden. El dato presentado en la columna “*acuerdo*” es el resultado de la suma de los porcentajes conseguidos entre “*acuerdo*” y “*muy de acuerdo*”. Del mismo modo, la columna “*desacuerdo*” se obtiene de la unión de los resultados logrados entre “*desacuerdo*” y “*muy en desacuerdo*”. Para facilitar la lectura se presentan en color azul los resultados de la UCV y en rojo los de la UV. Las columnas que representan la diferencia en “*acuerdo*” y “*desacuerdo*” entre ambas universidades, se colorean con el tono de la Universidad que obtiene una puntuación más elevada. En aquellos casos cuya diferencia sobrepasa el 10% se señala en negrita. Así pues, el análisis descriptivo que se presenta es en base a los porcentajes obtenidos en los ítems del cuestionario realizado.

#### 7.3.1. Rasgos vinculados a las competencias técnicas

En esta primera categoría se estudian los 5 ítems que aportan información sobre las actitudes mostradas por los encuestados referentes a rasgos del *saber* en ambas muestras. De manera sucinta se recuerda que los rasgos que conforman este bloque hacen referencia a la “calidad en la expresión oral”, el grado de “conocimiento de la materia que imparta el docente”, así como el “dominio de estrategias didácticas” y “modos de organización de la disciplina”.

Tabla 19. Análisis comparado competencias técnicas

ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
4	63,1%	26%	62,4%	25,3%	1,3%	0,7%
9	50,8%	18,8%	46,3%	23,9%	4,5%	5,1%
16	94,6%	1,7%	92%	2,9%	2,6%	1,2%
22	78,9%	8,3%	80,4%	10,9%	1,5%	2,6%
28	53,1%	30,3%	64,5%	18,9%	<b>11,4%</b>	<b>11,4%</b>

Al analizar los ítems relacionados con estos rasgos de manera comparada entre la UCV y la UV (Tabla 19), se advierte que, en la mayoría de los porcentajes obtenidos, tanto en los “*acuerdos*” como en los “*desacuerdos*”, existe homogeneidad entre las creencias de los

estudiantes de ambas universidades. Cabe señalar, no obstante, una mayor preocupación entre los estudiantes de la UV, ante el posible desconocimiento de la materia a impartir en un futuro como docentes. Queda patente dicha diferencia tanto en los porcentajes de “*acuerdos*” a favor de la UV como en la de “*desacuerdos*” a favor de la UCV (ítem 28).

En relación con esta diferencia es importante señalar que, a menudo desde la didáctica, se está haciendo un flaco favor al propio proceso de aprendizaje-enseñanza, cuando se admite como obviedad, que lo valorado para ser un docente excelente, radica primordialmente en el dominio de estrategias metodológicas, con menoscabo del conocimiento científico de la materia que vaya a impartir el profesorado en el aula (Moreno Castillo, 2007; Enkvist, 2009, 2010, 2016). Es cierto que no se puede establecer una relación directa entre la sapiencia del profesional y el aprendizaje de los estudiantes (Marcelo y Vaillant, 2009), pero no cabe duda de que el dominio de la materia que se imparta facilita la organización y la guía de los aprendizajes, así como el descubrimiento de su conexión con la vida cotidiana (Buchmann, 1984; Ball y Cohen, 1999).

No se pretende deducir de esta opinión que el *MFPS* se deba convertir en una propuesta de disciplinas propias de la especialidad elegida y, por ende, de los posibles contenidos que desde las distintas asignaturas se puedan llegar a impartir en la etapa de Secundaria, más bien se trata de constatar el alcance que supone, concienciar a los futuros docentes de su compromiso en cimentar el conocimiento pedagógico sobre bases epistemológicas. Al hilo de esta reflexión, se contrasta los resultados obtenidos entre nuestros estudiantes, con la encuesta realizada a profesorado de Secundaria en activo (Martín y otros, 2010). En ella, se desvela que sólo el 31,5% de los profesores actuales considera que lo más importante para ser docente en dicha etapa, es tener un buen conocimiento de la materia a impartir.

En línea con esta reflexión, se observan las mediocres puntuaciones obtenidas en ambas universidades ante la creencia propuesta en el ítem 9, referida al exhaustivo uso otorgado al libro de texto por parte del profesorado de Secundaria. Es evidente que, sólo aproximadamente la mitad de los encuestados de ambas universidades se sienten libres con su empleo, de lo que se deduce la seguridad que para muchos de ellos resulta contar con dicha estrategia, símbolo probable de la falta de un dominio profundo de la materia, y que a su vez dificulta el conocimiento pedagógico del contenido (Marcelo y Vaillant,

2009). En relación con esta cuestión, hay que destacar los resultados obtenidos en la encuesta realizada a tutores de la ESO (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009), donde se extrae que el 76% de los profesores en ejercicio considera el libro de texto como el recurso didáctico por excelencia.

### 7.3.1.1. Diferencias y semejanzas en función del sexo y la edad

El análisis global en función del sexo de los encuestados en esta categoría (Tabla 20), pone de manifiesto una mayor homogeneidad entre las mujeres de ambas universidades que entre los varones, aunque en ambos casos las diferencias, en su mayoría, no resultan significativas. Se aprecia, no obstante, una ligera preponderancia entre el estudiantado de la UCV en los porcentajes de “acuerdos”.

El examen pormenorizado desvela que la preocupación manifestada por el alumnado de la UV sobre el dominio de la materia a impartir por el docente (ítem 28), queda altamente reflejada entre los varones especialmente y no tanto entre las mujeres, aunque también superan éstas en “acuerdos” a sus homónimas de la UCV.

Tabla 20. Análisis comparado competencias técnicas. Sexo

HOMBRES						
ÍTEM	UCV	UCV	UV	UV	DIFERENCIA	DIFERENCIA
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
4	63,6%	26,4%	55,1%	32,7%	8,5%	6,3%
9	49,5%	18,5%	44,9%	22,4%	4,6%	3,9%
16	94,7%	2,1%	89,8%	6,1%	4,9%	4%
22	78,9%	5,2%	83,7%	14,3%	4,8%	9,1%
28	48,9%	31,6%	66,7%	18,8%	17,8%	12,8%
MUJERES						
ÍTEM	UCV	UCV	UV	UV	DIFERENCIA	DIFERENCIA
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
4	63,4%	25,6%	65,8%	22,4%	2,4%	3,2%
9	52,3%	19,8%	47,1%	24,7%	5,2%	4,9%
16	95,6%	1,2%	92,9%	1,2%	2,7%	0%
22	78,3%	12,1%	77,6%	9,4%	0,7%	2,7%
28	58,6%	28,7%	64,2%	20,3%	5,6%	8,4%

Desde el análisis comparado en función de la edad de esta misma categoría (Tabla 21), se advierte también bastante similitud entre ambos grupos. No obstante, se constata que es en el grupo de encuestados mayores de 30 años de la UV donde se produce el mayor distanciamiento entre las dos muestras, siendo estos más proclives a la creencia de la

necesidad perentoria del uso del libro de texto (ítem 9), mientras que entre los estudiantes más jóvenes existe la máxima homogeneidad respecto a esta cuestión. Como contrapartida, queda de manifiesto que los estudiantes jóvenes de la UV están más preocupados por el desconocimiento de la posible materia a impartir en un futuro como docentes, distanciándose así de sus homónimos de la UCV. Cabe destacar, que los encuestados de mayor edad en ambas universidades son muy afines en esta cuestión y superan a los jóvenes en sus porcentajes (ítem 28).

Tabla 21. Análisis comparado competencias técnicas. Edad

< 30 AÑOS						
ÍTEM	UCV	UCV	UV	UV	DIFERENCIA	DIFERENCIA
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
4	61,6%	26,1%	57,9%	28%	3,7%	1,9%
9	49,8%	20,1%	49,6%	20,5%	0,2%	0,4%
16	94,7%	5,2%	92,6%	0,9%	2,1%	4,3%
22	78,8%	8,1%	83,2%	8,4%	5,4%	0,3%
28	50,5%	33,5%	64,2%	19,8%	13,7%	13,7%
> 29 AÑOS						
ÍTEM	UCV	UCV	UV	UV	DIFERENCIA	DIFERENCIA
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
4	75%	20,4%	80,8%	15,3%	5,8%	5,1%
9	54,7%	17,2%	34,6%	34,6%	20,1%	17,4%
16	96,9%	3,2%	88,5%	11,5%	8,4%	8,3%
22	78,2%	9,4%	69,2%	19,2%	9,0%	9,8%
28	65,6%	20,3%	68,0%	20,0%	2,4%	0,3%

De manera conjunta se resume que se observan actitudes no desdeñables y parejas en ambas muestras, aunque en los aspectos mejorables se constata la reproducción de esquemas actitudinales aprendidos de sus docentes, como es la primacía dada al uso del libro de texto como estrategia metodológica, así como la escasa valoración otorgada al dominio de los conocimientos epistemológicos propios de las disciplinas que imparte el docente.

### 7.3.2. Rasgos vinculados a las competencias metodológicas

Las actitudes de excelencia profesional insertas en los rasgos vinculados al *saber hacer* son analizadas a través de 9 ítems, que plantean cuestiones relacionadas con las siguientes capacidades: “comunicación”, “motivación”, “innovación”, “personalización”, “resolución de conflictos” y “trabajo en equipo”. La visión global de los resultados

obtenidos (Tabla 22), muestra homogeneidad entre ambas universidades, observándose, no obstante, un repunte en los porcentajes de “acuerdos” entre los estudiantes de la UV. La distancia más significativa, tanto en porcentajes de “acuerdos” (18,9% más en la UV) como en “desacuerdos” (19,2% más en la UCV), se establece en el ítem 24, donde se plantea la creencia negativa sobre el prestigio que adquiere el docente que impone una disciplina rígida como estilo docente para resolver conflictos (se recuerda que los datos han sido invertidos al ser el ítem negativo).

Tabla 22. Análisis comparado competencias metodológicas

ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
7	78%	10,3%	68,1%	12,3%	9,9%	2%
13	73,7%	16%	83,3%	8,7%	9,6%	7,3%
15	81,4%	13,1%	85,5%	10,9%	4,1%	2,2%
20	68,6%	15,7%	72,5%	15,2%	3,9%	0,5%
21	56,3%	28,3%	63,8%	16%	7,5%	12,3%
24	43,4%	32,3%	62,3%	13,1%	18,9%	19,2%
27	45,4%	48,2%	44,9%	42,7%	0,5%	5,5%
32	69,4%	15,5%	59,5%	21,7%	9,9%	6,2%
36	76%	10,8%	78,2%	11,5%	2,2%	0,7%

El elevado número de encuestados de la UCV convencidos de que la autoridad se logra a través de una disciplina estricta, contrasta con diversos autores que opinan que el estilo de resolución de conflictos que se convierte en rasgo de excelencia dista de ser fruto de la imposición de una disciplina rigurosa. Los estudios realizados por Brekelmans, Levy, y Rodríguez (1993) sobre los estilos de interacción de los profesores, concluyen que el prestigio otorgado a los docentes respecto a su capacidad de relacionarse y resolver conflictos se logra cuando su talante se asienta en la proximidad entre docente-discente y en el establecimiento de un modelo democrático en su relación con el grupo clase. Lo que no se puede obviar, es que el tema de la pérdida de la autoridad de los profesores es un tema recurrente entre los futuros docentes. Así, en la encuesta realizada a los estudiantes del CAP, como profesores de Educación Secundaria en formación (Marchesi y Díaz, 2007) ya se constata que el 58% de los encuestados opinan que la cuestión que más les preocupa en su futuro profesional es mantener la disciplina en el aula.

En el estudio realizado sobre los elementos condicionantes del prestigio de la profesión docente (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013), se recoge la opinión generalizada sobre la relación existente entre el prestigio de la profesión y la autoridad. En dicha encuesta se

menciona que el 89,2% de los que afirman que el prestigio de la profesión docente está decadente, lo achacan a una pérdida de la autoridad. Está claro que nuestra población encuestada está en la misma línea cuando relacionan prestigio profesional con autoridad. El problema radica en lo que se entiende por autoridad, o bien en los estilos considerados favorecedores de su existencia.

Otra cuestión que suscita interés es la planteada en el ítem 21, dado los mediocres porcentajes en “*acuerdos*” (UCV: 56,3%, UV: 63,8%) y elevados en “*desacuerdos*”, especialmente entre el alumnado de la UCV (UCV: 28,3%, UV: 16%). En él se presenta la norma subjetiva de, si en un futuro ejercicio profesional, el aprecio de los padres hacia ellos como docentes estará en función de los resultados académicos que obtengan los hijos de estos. Este pensamiento negativo enturbia la labor docente como motivador del aprendizaje, provocando la transmisión errónea al alumnado de que lo más importante es obtener éxito en las calificaciones (Alonso Tapia, 2005). Aunque el planteamiento de la cuestión difiere, se recoge el dato del cuestionario realizado a profesores de Secundaria de Madrid (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009). En él se concluye que sólo el 37% de los docentes en activo están preocupados fundamentalmente por la motivación y el 49% indican que lo que más les incumbe es que sus alumnos den lo máximo de sí mismo. Frente a todos estos datos, resulta relevante contrastar que, en opinión de los padres, estos tienen mayor interés en que sus hijos vayan con agrado al colegio (65% lo prefieren) que en su éxito académico (elegido sólo por el 24%) (Marchesi y Pérez, 2005). Hay pues un error en la creencia de los futuros docentes al respecto.

En los demás ítems que conforman esta categoría, como se indica al principio, la homogeneidad es elevada entre ambas muestras, pero cabe destacar los bajos porcentajes en “*acuerdos*” obtenidos en el ítem 27 en ambas universidades (UCV 45,4% “*de acuerdos*” y UV 44,9%). Dicho ítem (“*Pienso que un profesor/a debe transmitir a sus alumnos/as la idea de lo que está bien y lo que está mal, aunque él no lo cumpla*”) presenta una creencia ética negativa, implícita en el rasgo “*aplica normas de comunicación efectivas que favorecen la relación y el liderazgo*”. Se entiende por liderazgo educativo la capacidad de ejercer influencia por parte del profesional, induciendo a los educandos a cambiar voluntariamente sus creencias y acciones a favor de nuevos aprendizajes (Bolívar, 2010). Este importante rasgo del *saber hacer* exige planteamientos coherentes a los docentes en su ejercicio como líderes. Se contrastan estos



resultados con los de la encuesta realizada también a futuros docentes de Secundaria (Marchesi y Diaz, 2007), donde se cuestiona: “*Un buen profesor/a debe comportarse según los valores que enseña a sus alumnos/as*”. El resultado que ofrece distingue entre ambos sexos, obteniendo en los hombres el 47,1% “*de acuerdos*” y en las mujeres el 57,3%. Aunque los porcentajes no son muy elevados, superan a los obtenidos en el cuestionario que se ha aplicado. En dicha encuesta también se formula la misma pregunta al profesorado de Secundaria en activo. Se observa un aumento paulatino de los porcentajes en función de los años de docencia, pasando del 58,4% de “*acuerdos*” obtenido entre el profesorado novel, hasta alcanzar el 79,5% de “*acuerdos*” en los docentes que llevan más de 30 años ejerciendo la profesión docente.

### ***7.3.2.1. Diferencias y semejanzas en función del sexo y la edad***

En el análisis comparado entre sexos centra la atención los ítems que presentan mayor distancia en los porcentajes obtenidos entre ambas universidades y que ya se ha constatado el hecho en el apartado anterior (Tabla 23). Son propuestas que hacen referencia a la importancia de la motivación y al sentido de autoridad (ítem 21 y 24).

Los datos que se obtienen en el ítem 21 ponen de manifiesto las diferencias entre los sexos, siendo superior la distancia entre los hombres que entre las mujeres de las dos muestras (ítem 21: diferencia en “*desacuerdos*” entre varones 12,8%, entre las mujeres 8,8%). Haciendo una lectura ordenada de menor a mayor porcentaje de “*acuerdos*”, aparecen, en primer lugar, los varones de la UCV (49,5%), seguidos de los varones de la UV (53,1%), en tercer lugar, las mujeres de la UCV (64,9%) y, por último, las mujeres de la UV (68,3%). Si bien queda visible que la muestra de la UV obtiene resultados más satisfactorios en conjunto, se dan en ambos grupos del sexo femenino las puntuaciones más elevadas en esta cuestión. Así se constata, que son las mujeres las menos vulnerables ante la norma subjetiva de que los padres valoran la excelencia docente en función de los resultados académicos que obtengan sus hijos.

Respecto al ítem 24, relacionado con el estilo de autoridad del docente, las diferencias observadas en la comparativa global, siguen surgiendo en el análisis diferenciado por sexos (ítem 24: diferencia en “*desacuerdos*” entre varones 23,3%, entre las mujeres

14,8%). Comparando de nuevo, a modo de escala, los cuatro subgrupos de la muestra, en orden de menor a mayor porcentaje, de nuevo el grupo más débil son los varones de la UCV (35,8%), en segundo lugar, los varones de la UV (52,1%), seguido muy de cerca de las mujeres de la UCV (53,6%) y obteniendo el porcentaje más elevado las mujeres de la UV (68,3%). Queda patente la distancia significativa de este último subgrupo de la muestra con respecto al resto de encuestados en cuanto a la valoración negativa que otorgan a practicar estilos autoritarios en el aula, a través de los cuales solo se resuelven aparentemente los conflictos.

También se observa en el ítem 13, donde se examina la percepción que tienen los encuestados sobre la validez del trabajo en equipo, que se establece una distancia notoria entre los varones de ambas universidades (diferencia en “acuerdos” del 17,5%), siendo los resultados favorables a la muestra de la UV, mientras que entre las mujeres de las dos muestras hay una gran similitud de respuestas. Comparativamente con los datos obtenidos al respecto, se advierte en la encuesta realizada a profesorado de Secundaria (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009), que el 80% de los encuestados consideran alto el ambiente colaborativo que se percibe entre los profesores, manteniéndose esta opinión tanto en los centros estatales como en los privados. Contrastan estos datos, con los obtenidos en el *Cuestionario AC-EPD*, tanto en la población encuestada de la UCV, como en las mujeres de la muestra de la UV, están por debajo de estas puntuaciones, mientras que los varones encuestados de la UV superan este porcentaje (El nivel de “acuerdos” en esta cuestión entre los varones de la UV es del 87,7%). No obstante, otros estudios señalan (Marchesi y Díaz, 2007), que el 71,1% del profesorado de esta etapa educativa considera necesario el trabajo en equipo en esta profesión, aunque reconocen que sólo a veces se consigue. En esa misma encuesta, únicamente el 37,1% mencionan preferir trabajar en equipo. Estos datos se aproximan más a los obtenidos.

Como contrapartida a las diferencias observadas entre los varones en los rasgos anteriores, se percibe, en los ítems 7 y 32, (ambas cuestiones referidas al rasgo “atiende a la diversidad del alumnado personalizando los procesos pedagógicos”), similitud en los resultados entre ambas universidades, apareciendo sin embargo una diferencia considerable entre las mujeres, en este caso a favor de la UCV (ítem 7: diferencia en “acuerdos” del 15,6%; ítem 32: diferencia en “acuerdos” del 13,9%).

Tabla 23. Análisis comparado competencias metodológicas. Sexo

HOMBRES						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
7	74,7%	11,6%	69,4%	12,2%	5,3%	0,6%
13	70,2%	21,3%	87,7%	6,1%	17,5%	15,2%
15	78,9%	13,2%	87,8%	10,2%	8,9%	3%
20	63,1%	17,9%	63,2%	18,3%	0,1%	0,4%
21	49,5%	33,2%	53,1%	20,4%	3,6%	12,8%
24	35,8%	35,8%	52,1%	12,5%	16,3%	23,3%
27	37,4%	55,8%	39,6%	50%	2,2%	5,8%
32	65,8%	19,5%	58,3%	25%	7,5%	5,5%
36	76,2%	11,7%	73%	10,4%	2,8%	1,3%
MUJERES						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
7	81,5%	8,9%	65,9%	12,9%	15,6%	4%
13	79,9%	10,4%	80%	10,6%	0,1%	0,2%
15	85,3%	12,1%	83,5%	11,8%	1,8%	0,3%
20	75,7%	12,8%	76,4%	14,1%	0,7%	1,3%
21	64,9%	22,9%	68,3%	14,1%	3,4%	8,8%
24	53,6%	29%	68,3%	14,2%	14,7%	14,8%
27	55,4%	39,5%	48,2%	38,8%	7,2%	0,7%
32	73,9%	13,4%	60%	20%	13,9%	6,6%
36	76,4%	10,2%	81,2%	12,9%	4,8%	2,7%

El análisis comparado en función de la edad (Tabla 24) revela, que la diferencia observada en la comparativa por sexo, respecto al estilo democrático que se espera del docente, se mantiene en la fragmentación por edades (ítem 24). Tanto los encuestados más jóvenes como los mayores de la UV rechazan de manera más contundente el estilo disciplinar rígido del docente, no valorándolo como modo de actuación que dé prestigio profesional.

Analizando los ítems referentes a la excelencia que supone persistir en la atención a la diversidad de los educandos (ítems 7 y 32), se descubre que la distancia anteriormente observada entre hombres y mujeres es engrosada por los encuestados de más edad. Los datos confirman que son los estudiantes más mayores de la UV los menos interpelados ante las posibles diferencias intelectuales entre los estudiantes de Secundaria.

Por último, cabe destacar la distancia relevante que se establece entre los dos grupos de encuestados de mayor edad con respecto al rasgo “creativo e innovador en sus prácticas didácticas” (ítem 36). Los estudiantes de la UCV se distancian significativamente a favor de dicho rasgo de sus homónimos de la UV.

Tabla 24. Análisis comparado competencias metodológicas. Edad

< 30 AÑOS						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
7	78,1%	9,3%	70,1%	11,2%	8,0%	1,9%
13	73,3%	16,3%	83,2%	7,5%	9,9%	8,8%
15	81,8%	12,7%	86,0%	9,3%	4,2%	3,4%
20	71,3%	12,7%	76,6%	12,2%	5,3%	0,5%
21	57,2%	27,1%	62,6%	15,9%	5,4%	11,2%
24	45,4%	32%	63,5%	13,1%	18,1%	18,9%
27	43,5%	50,6%	42,1%	43,9%	1,4%	6,7%
32	69,2%	17,1%	60,8%	18,7%	8,4%	1,6%
36	75%	11,9%	83,1%	11,2%	8,1%	0,7%
> 29 AÑOS						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
7	71,9%	17,2%	57,7%	15,4%	14,2%	1,8%
13	81%	14,3%	84,6%	11,5%	3,6%	2,8%
15	78,1%	15,7%	80,8%	19,2%	2,7%	3,5%
20	60,9%	25%	57,7%	26,9%	3,2%	1,9%
21	54,7%	31,3%	61,6%	19,2%	6,9%	12,1%
24	42,9%	31,8%	60,0%	16,0%	17,1%	15,8%
27	54,6%	39,1%	56,0%	40,0%	1,4%	0,9%
32	68,8%	18,7%	56,0%	32,0%	12,8%	13,3%
36	84,3%	3,1%	56,0%	16,0%	28,3%	12,9%

Desde una visión conjunta se concluye, que los futuros docentes de Secundaria muestran actitudes positivas hacia el trabajo colaborativo con otros profesionales, así como ante la innovación didáctica en el aula, pero sin embargo no valoran la coherencia que se espera del profesor entre lo que transmite a sus alumnos y lo que vive, actitud esta última que contrasta con las valoraciones dadas por estudiantes del CAP y profesores en activo en otros estudios. Contrastan perfiles en función del sexo y la edad, observándose mayor similitud entre los varones de las dos muestras que entre las mujeres. Los hombres se manifiestan menos creyentes en potenciar actitudes democráticas con el alumnado y dudan del valor real que se otorga a ser motivadores del aprendizaje de los discentes. En cuanto a las mujeres, aparecen diferencias notables entre los dos grupos, observándose cómo las encuestadas de la UCV adoptan una actitud más proclive a atender a la diversidad de alumnado, mientras que las de la UV se manifiestan más demócratas y libres ante posibles normas subjetivas. Respecto a las diferencias observadas con relación a la edad, se advierte un perfil entre los mayores de la UV resistente a personalizar la enseñanza y a ser creativos a nivel didáctico.

### 7.3.3. Rasgos vinculados a las competencias participativas: ámbito comprensión

En esta categoría, propia del *saber convivir* en el ámbito de la *comprensión* se analizan los rasgos: “capacidad de escucha”, “cercanía a la realidad del educando” y “comprensión en el trato”. Resulta difícil establecer una visión holística que exprese el conjunto de los resultados en este ámbito aparentemente tan delimitado, por lo que se examinan los ítems agrupados según las características concretas que estudian (Tabla 25).

Tabla 25. Análisis comparado competencias participativas: comprensión

ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
11	90,3%	3,2%	85,5%	14,5%	4,8%	11,3%
14	86,6%	13,4%	80,5%	5,1%	6,1%	8,3%
26	89,5%	2,3%	86,3%	13%	3,2%	10,7%
34	8%	82,8%	8,7%	78,2%	0,7%	4,6%
39	16,6%	70,9%	27,6%	59,4%	11%	11,5%

El rasgo “ser comprensivo y empático en el trato con los alumnos/as”, se analiza a través de dos ítems (14 y 26). En ambas muestras estudiadas hay un homogéneo y elevado porcentaje a favor de dicha cualidad. Sólo se percibe un 10,7% más de estudiantes de la UV que parecen poco proclives a ser, en un futuro, educadores cercanos. Estos resultados superan en intención a los obtenidos en la encuesta realizada a profesorado en activo (Martín y otros, 2010). En dicho cuestionario resulta evidente que, ante la cuestión propuesta sobre el recuerdo afectuoso hacia el centro escolar que suponen tienen los egresados, sólo el 63,9% del profesorado de Secundaria opina positivamente. Sin embargo, el porcentaje en Primaria asciende (86,4%), siendo muy similar a la población encuestada. En dicho cuestionario mencionado, también se comprueba que, entre los docentes de Secundaria en activo se valora más el dominio de la materia a impartir que su capacidad de establecer relaciones cercanas con el alumnado. Sin embargo, los estudiantes del MFPS de las universidades encuestadas (UCV-UV), valoran más este segundo rasgo frente al primero, acercándose así al perfil educativo de los maestros de Educación Primaria.

Respecto al rasgo “cercano a la realidad social y escolar en la que educa” se aprecian más diferencias entre ambas universidades. En el ítem 11 (“Los profesores/as de Secundaria deben mantener entrevistas con los padres de los alumnos/as, aunque no haya ningún problema con ellos”), de nuevo se advierte un elevado porcentaje de “acuerdos” en

ambas muestras. Sin embargo, emerge un grupo disonante con esta creencia entre el alumnado de la UV. Un 14,2% más están “*en desacuerdo*” en dicha muestra. Frente a estos resultados, a través del ítem 39 (“*Acercarse a la realidad de los alumnos/as puede llevar al profesorado a situaciones comprometidas*”), se comprueba que en ambas universidades hay muchos adeptos a esta creencia negativa y pocos detractores. No obstante, se produce una distancia considerable tanto en “*acuerdos*” como en “*desacuerdos*” a favor de la UV (13,5% más de “*acuerdos*” y 13,6% menos en “*desacuerdos*”). De estos datos se deduce que entre el alumnado del Máster de la UV se encuentran los estudiantes con valoraciones más bajas sobre las actitudes comprensivas que se espera del docente, pero también se encuentran los estudiantes que más creen en la comprensión como rasgo que nos habla de excelencia profesional docente.

La actitud poco definida entre los futuros docentes sobre la consideración de rasgo de excelencia “la cercanía con la realidad social de los alumnos/as”, está en discordia con la opinión de los padres de los estudiantes de Secundaria (Marchesi y Pérez, 2005). De dicha encuesta se deriva que más de la mitad de los encuestados están descontentos con los vínculos que los profesores establecen con las familias (en la ESO sólo se muestran satisfechos el 48,3% y en el Bachillerato el 36%), cuestión que a su vez manifiestan estimar de vital importancia.

### ***7.3.3.1. Diferencias y semejanzas en función del sexo y de la edad***

La división de la población encuestada en función del sexo deja al descubierto la profunda semejanza que existe entre los varones de ambas muestras, así como las sutiles, pero numerosas diferencias que se establecen entre las mujeres de ambas universidades (Tabla 26). Resulta inesperado que el dato mencionado en el apartado anterior, en el que se ha señalado la existencia de un grupo de estudiantes que no manifestaban intención de llegar a ser cercanos a sus alumnos, resulte evidente que está constituido por mujeres. Incluso asoma otro dato, en el mismo rasgo, en el que se advierte un señalado número de mujeres de la UV que no valoran a los docentes comprensivos (14% más de “*desacuerdos*” que sus homónimas de la UCV y a una distancia de 10,4% con sus más próximos en opinión, que son los varones de la UV).

Tabla 26. Análisis comparado competencias participativas: comprensión. Sexo

HOMBRES						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
11	89%	3,7%	87,7%	6,1%	1,3%	2,4%
14	85,3%	4,2%	85,7%	6,1%	0,4%	1,9%
26	87,4%	2,1%	89,5%	10,4%	2,1%	8,3%
34	9%	81,6%	10,4%	77,1%	4,5%	1,4%
39	14,3%	73,7%	16,7%	68,8%	2,4%	4,9%
MUJERES						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
11	92,4%	2,5%	83,6%	16,5%	8,8%	14%
14	87,9%	12,1%	77,4%	4,8%	10,5%	7,3%
26	91,7%	2,5%	84,7%	15,3%	7%	12,8%
34	7%	84,7%	8,3%	78,8%	1,3%	5,9%
39	19,9%	68,6%	31,8%	57,7%	11,9%	10,9%

Respecto a las diferencias que se observan entre las mujeres de ambas universidades en los ítems relacionados con la cualidad “ser cercanos con el contexto en el que se educa” resultan inesperados. Se advierte que, mientras la propuesta de mantener proximidad con los padres o tutores de los educandos (ítem 11) es aplaudida por los varones de las dos muestras y las mujeres de la UCV, no lo es tanto por las mujeres de la UV (14% de “desacuerdos” más en la muestra de la UV). Sin embargo, en el ítem 39 (“Acercarse a la realidad de los alumnos/as puede llevar al profesorado a situaciones comprometidas”) donde se percibe un retraimiento tanto en los varones de las dos muestras como en las mujeres de la UCV, la muestra de mujeres de la UV supera en actitud comprometida sin prevenciones (en “acuerdos” un 11,9% más la muestra de la UV y en “desacuerdos” un 10,9% más la UCV).

Si agrupamos las muestras en función de la edad se perciben cuestiones también dignas de mención (Tabla 27). Respecto a la actitud de ser “comprensivo y empático en el trato con los alumnos/as”, hay homogeneidad entre los jóvenes de ambas muestras del Máster, sin embargo, entre los encuestados mayores surgen diferencias significativas entre los estudiantes de la UCV y los de la UV. En concreto, en el ítem 14, que plantea la creencia de que los profesores comprensivos dejan huella, la población encuestada de la UCV se distancia tanto en el porcentaje de “acuerdos” (14,2% más) como en “desacuerdos” (12,6%), resultando más extremistas en sus respuestas. Por su parte, en el ítem de intención de conducta que manifiesta el compromiso de ser un profesional cercano a los educandos en un futuro (ítem 26), se produce un amplio porcentaje de encuestados

mayores de la UV que niegan dicha intención (23,3% más en “desacuerdos”). En los datos aflora un ligero nivel de valoración de la actitud comprensiva entre los estudiantes mayores del *Máster* de la UCV en comparación con sus homónimos de la UV. Se deduce de estos resultados que son prioritariamente las mujeres mayores de 30 años de la UV las que se distancian negativamente en su intención de conducta de ser docentes cercanas al alumnado.

Tabla 27. Análisis comparado competencias participativas: comprensión. Edad

< 30 AÑOS						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
11	90,3%	2,6%	83,2%	16,8%	7,1%	14,2%
14	87,7%	12,3%	84%	4,7%	3,7%	7,6%
26	91,4%	1,8%	90,7%	9,4%	0,7%	7,6%
34	7,4%	84%	7,5%	77,6%	0,1%	6,4%
39	14,5%	74,3%	28,0%	60,7%	13,5%	13,6%
> 29 AÑOS						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
11	90,6%	4,7%	92,3%	7,6%	1,7%	2,9%
14	79,6%	20,3%	65,4%	7,7%	14,2%	12,6%
26	79,6%	4,7%	72%	28,0%	7,6%	23,3%
34	10,9%	78,1%	16%	80,0%	5,1%	1,9%
39	26,6%	59,4%	24%	60,0%	2,6%	0,6%

Desde una visión global se concluye la alta valoración de la actitud comprensiva hacia el alumnado que se percibe entre los estudiantes del *MFPS* en ambas muestras, aproximándose en sus estimaciones a las del profesorado de Educación Primaria en activo, sector docente más dispuesto a valorar este rasgo.

En cuanto a apreciar actitudes de cercanía con el entorno del alumnado, tanto los varones de las dos muestras, como las mujeres de la UCV lo valoran, sin atreverse no obstante a abordar situaciones comprometidas. Contrasta el grupo de mujeres de la UV, en especial las mayores de 30 años, que se manifiestan menos convencidas del valor de ser cercanas y comprensivas, aunque, sin embargo, muestran apreciar las actitudes de fortaleza en el profesorado ante situaciones conflictivas.

#### 7.3.4. Rasgos vinculados a las competencias participativas: ámbito respeto

En este ámbito se analizan las actitudes vinculadas a los rasgos “paciente”, “respetuoso” y “ponderado” a través de 6 ítems. Los resultados obtenidos en la comparativa entre



ambas universidades, a primera vista, desvela homogeneidad, con una ligera preponderancia a favor de los estudiantes de la UCV (Tabla 28).

Tabla 28. Análisis comparado competencias participativas: respeto

ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
3	95,2%	2,9%	93,5%	2,9%	1,7%	0%
6	22,6%	48,3%	20,2%	52,9%	2,4%	4,6%
18	67,8%	13,4%	73,2%	10,1%	5,4%	3,3%
30	51,4%	34,6%	48,6%	34%	2,8%	0,6%
33	72,3%	17,4%	59,5%	26,8%	12,8%	9,4%
35	76,3%	7,7%	68,9%	13,8%	7,4%	6,1%

Sólo resulta digna de mención la distancia en “acuerdos” del ítem 33 (12,8% más en la UCV), que plantea cuestiones referidas al respeto activo que debe establecer el profesional con sus alumnos. En relación con este rasgo, cabe señalar la existencia de otro ítem que efectúa una propuesta en la misma dirección (ítem 3: “Un profesor/a nunca debe faltar al respeto a un alumno/a, aunque éste sea irrespetuoso con él”). Sin embargo, en esta proposición en ambas muestras se obtienen los porcentajes más elevados en relación con el conjunto de ítems de esta categoría (UCV: 95,2% y UV: 93,5%). Al hilo de esta cuestión constatar que, en opinión de estudiantes de Secundaria, todavía existe un elevado número de profesores que esgrimen el insulto como medida coercitiva hacia el alumnado (Marchesi y otros, 2006)<sup>50</sup>. Se abre una distancia notoria en esta cuestión, entre las creencias de los futuros profesores de Secundaria y la conducta de un porcentaje elevado de los actuales docentes de esta etapa educativa.

#### 7.3.4.1. Diferencias y semejanzas en función del sexo y de la edad

La separación por sexo de los encuestados de ambas universidades pone en evidencia la distancia ya manifestada con anterioridad en la proposición referente al respeto activo (ítem 33). Aunque la diferencia entre las muestras se percibe en ambos sexos, resulta significativo el elevado porcentaje de “desacuerdos” entre los varones de la UV en esta cuestión (se distancian de sus homónimos en un 18,4%). Hay bastante similitud en los

<sup>50</sup> Según los resultados de la encuesta efectuada por dichos autores un 44,7% de alumnos manifiestan esta realidad.

datos obtenidos entre los varones de la UCV y las mujeres de la UV. Los porcentajes más elevados los obtienen las mujeres de la UCV en este aspecto (Tabla 29).

También aflora distanciamiento entre los ítems que analizan el rasgo “ponderado en su relación con los alumnos/as” (ítems 30 y 35). En el ítem 30, los varones de la UV quedan ligeramente rezagados en sus puntuaciones de “acuerdos”, indicando una mayor despreocupación ante posibles actuaciones descontroladas en su futuro desempeño profesional. No obstante, la distancia más significativa se observa en el ítem 35 (“A todos los que se dedican a la enseñanza se les debe pasar unas pruebas psicológicas para diagnosticar su nivel de equilibrio emocional”) entre las mujeres, abriéndose entre ellas diferencias relevantes tanto en los “acuerdos” (17,2%) como en los “desacuerdos” (14,5%), en ambos casos a favor de la UCV. Cabe señalar que es en esta cuestión en la que los varones de la UV obtienen los porcentajes de “acuerdos” más altos de toda la muestra.

Tabla 29. Análisis comparado competencias participativas: respeto. Sexo

HOMBRES						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
3	95,2%	3,1%	95,8%	2,1%	0,6%	1,0%
6	23,1%	45,8%	20,4%	46,9%	2,7%	1,1%
18	61%	14,3%	67,4%	14,3%	6,4%	0,0%
30	52,6%	31,5%	41,7%	37,5%	10,9%	6,0%
33	66,1%	19,1%	52,1%	37,5%	14%	18,4%
35	75,5%	10,6%	83,4%	4,2%	7,9%	6,4%
MUJERES						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
3	96,1%	2,5%	94,1%	2,4%	2,0%	0,1%
6	21,7%	52,2%	20,0%	56,4%	1,7%	4,2%
18	75,1%	12,7%	77,7%	7,1%	2,6%	5,6%
30	49,7%	38,2%	53,5%	32,1%	3,8%	6,1%
33	80,2%	15,9%	64,7%	21,2%	15,5%	5,3%
35	78,4%	4,4%	61,2%	18,9%	17,2%	14,5%

El análisis de los datos que se obtienen al separar las muestras en función de la edad (Tabla 30) pone en evidencia diferencias vinculadas al rasgo “paciente ante los ritmos que cada alumno/a presenta en sus aprendizajes” que hasta este momento no habían aflorado. En concreto, el ítem 6 (“Me pone nervioso/a los alumnos/as que manifiestan desinterés por los aprendizajes que se le proponen”), que en su conjunto obtiene muy bajos porcentajes, muestra cierta disparidad entre el grupo de los más mayores,

produciéndose una puntuación algo más elevada en “*acuerdos*” entre los estudiantes de este grupo de la *UV* (11,9% más que en la *UCV*), pero también un significativo distanciamiento en “*desacuerdos*” (19,4% más que en la *UCV*). Se deduce que entre los encuestados mayores de 30 años de la *UV*, se encuentran opiniones extremas, existiendo muy pocos que han elegido un valor neutral.

A través del ítem 18 (“*Si un profesor/a tiene demasiada paciencia sólo consigue que los alumnos/as no se esfuercen*”), también vinculado al mismo rasgo, se advierten ligeras diferencias entre los más jóvenes a favor de los estudiantes de la *UV* (10,5% más en la *UV*). Sin embargo, entre los encuestados de mayor edad, surgen diferencias, tanto en los “*acuerdos*” como en los “*desacuerdos*”, a favor de los estudiantes de la *UCV* (13,4% más de “*acuerdos*” en la *UCV* y 10,5% más de “*desacuerdos*” en la *UV*).

En cuanto al rasgo referido a la “ponderación”, existe un repunte a favor de los encuestados más jóvenes de la *UCV* (ítem 35: 10,3% más de “*acuerdos*”). Sin embargo, es el grupo de los mayores de la *UV* los que sobrepasan, tanto a los jóvenes como a sus homónimos (13,7% más de “*acuerdos*” que sus iguales).

Por último, el rasgo “ser respetuoso” (ítems 3 y 33), en el que ya se había advertido diferencias entre los estudiantes de ambas universidades a favor de la *UCV*, tanto entre las mujeres como entre los hombres (ítem 33), se desvela que son fundamentalmente los estudiantes más mayores de la *UCV* los que se distancian de sus colegas de la misma edad, obteniendo a su vez las puntuaciones más elevadas en todo el conjunto de encuestados.

De manera global se observa un aparente perfil homogéneo en estos rasgos, mostrando débil aprecio hacia la actitud paciente, así como mediocres puntuaciones ante actuaciones propias de la ponderación. No obstante, sobresalen en la alta valoración a adoptar una actitud respetuosa hacia el alumnado, con un ligero descenso en el ítem referido al respeto activo que estos merecen entre los estudiantes de la *UV*, distancia que se mantiene en la separación por sexos entre las muestras, así como entre los mayores de edad. No obstante, el conjunto de encuestados, parte de creencias a favor de la consideración que merece el alumnado, que contrastan con las quejas de los estudiantes, referidas a la falta de respeto proveniente de sus profesores de secundaria.

Tabla 30. Análisis comparado competencias participativas: respeto. Edad

< 30 AÑOS						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
3	95,9%	3%	93,5%	2,8%	2,4%	0,2%
6	21,2%	50,9%	16,8%	51,4%	4,4%	0,5%
18	66,1%	14,2%	76,6%	6,5%	10,5%	7,7%
30	50,6%	34,6%	51%	33%	0,4%	1,6%
33	71,6%	17,9%	61,7%	26,2%	9,9%	8,3%
35	77,6%	7,4%	67,3%	15%	10,3%	7,6%
> 29 AÑOS						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
3	95,2%	1,6%	100%	0,0%	4,8%	1,6%
6	26,6%	34,4%	38,5%	53,8%	11,9%	19,4%
18	75%	12,5%	61,6%	23%	13,4%	10,5%
30	53,2%	34,4%	44%	40%	9,2%	5,6%
33	75%	18,8%	60%	24%	15%	6,2%
35	70,3%	7,8%	84,0%	4,0%	13,7%	3,8%

### 7.3.5. Rasgos vinculados a las competencias personales: pensamiento

En cuanto a esta última categoría, *saber ser*, en su dimensión referida al *pensamiento*, el análisis comparado revela diferencias entre ambas muestras (Tabla 31), vinculadas a dos rasgos establecidos en este apartado: el “sentimiento vocacional” y el “interés por la actualización pedagógica”. En primer lugar, se centra la observación en los ítems vinculados a la valoración dada a la vocación como rasgo favorecedor de la excelencia (ítems 19 y 31). Se constata, que la distancia significativa se establece en el ítem 19 (“*Si llego a ser profesor/a y descubro que no tengo ilusión abandonaré la profesión*”) a favor de la UCV (13,6% más de “*acuerdos*”). Se percibe, no obstante, en conjunto, mediocres resultados en ambos ítems que analizan dicho rasgo y que sitúan al conjunto de encuestados en un heterogéneo equilibrio en cuanto a los que participan de dicha intención y los que manifiestan su “*desacuerdo*”. Este rasgo, recurrente entre las cuestiones planteadas en otros estudios, aporta diversidad de resultados. En el caso de los estudiantes del CAP (Marchesi y Díaz, 2007) se confirma que, ante la pregunta “*Me gustaría dedicar toda mi vida profesional a la enseñanza*” sólo el 48,2% de los encuestados están de “*acuerdo*” con la premisa. Sin embargo, preguntas similares realizadas a profesores de Secundaria en activo, como es si “*Cambiarías de profesión en caso de tener la oportunidad*”, los resultados en contra de la propuesta oscilan entre el 70,8% (Marchesi y Díaz, 2007) y el 87% (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009).

En el ítem 31 (“*Se puede ser un buen profesor/a aunque no se tenga vocación*”), cuya semejanza en los resultados entre las dos muestras es considerable (“*acuerdos*” obtenidos en la UCV: 52,6%, en la UV: 45%), se aprecian diferencias con respecto a otros estudios llevados a cabo. Así, los estudiantes del CAP (Marchesi y Diaz, 2007), ante la pregunta “*Para ser docente hace falta tener vocación*”, el 82,6% responde estar “*de acuerdo*” con la proposición. Por su parte, si se examinan las opiniones del profesorado de Secundaria en activo en ítems semejantes, en todos los casos, más del 80% de los encuestados consideran la vocación rasgo ineludible para ejercer con excelencia la profesión docente (Marchesi y Diaz, 2007; Martín y otros, 2010).

Tabla 31. Análisis comparado competencias personales: pensamiento

ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
8	92,5%	4,3%	88,4%	5,7%	4,1%	1,4%
19	56,3%	21,2%	42,7%	22,4%	13,6%	1,2%
25	39,4%	36%	53,7%	25,4%	14,3%	10,6%
29	82,2%	6%	85,5%	3,6%	3,3%	2,4%
31	52,6%	35,5%	45%	37,7%	7,6%	2,2%
38	26%	39,4%	19,6%	43,5%	6,4%	4,1%

Respecto al análisis del segundo rasgo mencionado (“*interesado por la actualización pedagógica*”), en el que se reconoce diferencias entre ambas muestras, se confirma una conducta más proclive a la lectura pedagógica entre los estudiantes de la UV (14,3% más de “*acuerdos*”). No obstante, cabe señalar, que en el ítem 38, perteneciente también al estudio del mismo rasgo, se obtienen las puntuaciones más bajas de esta categoría en ambas universidades, lo que pone de manifiesto la escasa valoración que dan a la mejora profesional que se consigue a través de la realización de cursos de actualización pedagógica. Contrastan estos datos con la opinión del profesorado de Secundaria en activo (Martín y otros, 2010), que valoran la formación permanente como factor de calidad (83,9%), así como la actualización didáctica a través de lecturas (61,2%).

### 7.3.5.1. Diferencias y semejanzas en función del sexo y de la edad

La separación de las muestras en función del sexo aporta nuevos datos respecto a los dos rasgos en los que se vislumbra diferencias entre ambas universidades (Tabla 32). El grado de valoración del “sentir vocacional” queda minimizado especialmente entre los varones

de la UV, que se distancian de sus homónimos en el 17% de “acuerdos” (ítem 19) y en el 14,6% de “desacuerdos” (ítem 31). En menor porcentaje ocurre entre las mujeres, obteniendo la muestra de la UCV el 10,8% más de “acuerdos” que sus iguales de la UV (ítem 19).

Respecto a las diferencias relacionadas con el “interés por la actualización pedagógica”, la comparación que se establece entre los varones muestra la inexistencia de grandes distancias entre ambos grupos, pero resulta altamente significativo el alejamiento que se vislumbra entre las mujeres, especialmente en el ítem que plantea la afición por la lectura pedagógica (ítem 25). En este caso son las mujeres de la UV las que aventajan a todos los grupos, tanto de mujeres como de varones, distanciándose de sus homónimas en el 29,2% de “acuerdos” y el 19% de “desacuerdos”, datos especialmente relevantes en el conjunto de los valores comparativos obtenidos en la totalidad del cuestionario. No obstante, se percibe un repunte de las mujeres de la UCV en cuanto a la valoración que otorgan a los cursos de actualización pedagógica (mujeres de la UCV: 11,1% más de “acuerdos” en el ítem 38).

Tabla 32. Análisis comparado competencias personales: pensamiento. Sexo

HOMBRES						
ÍTEM	UCV	UCV	UV	UV	DIFERENCIA	DIFERENCIA
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
8	94,2%	3,7%	91,9%	0,0%	2,3%	3,7%
19	55,8%	22,1%	38,8%	24,5%	17%	2,4%
25	48,9%	31,1%	50,0%	25,0%	1,1%	6,1%
29	79,4%	9,0%	83,0%	4,2%	3,6%	4,8%
31	49,7%	37,5%	39,6%	52,1%	10,1%	14,6%
38	21,7%	40,8%	14,6%	47,9%	7,1%	7,1%
MUJERES						
ÍTEM	UCV	UCV	UV	UV	DIFERENCIA	DIFERENCIA
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
8	90,5%	5,1%	85,9%	9,5%	4,6%	4,4%
19	56,7%	20,4%	45,9%	21,2%	10,8%	0,8%
25	28,4%	42,6%	57,6%	23,6%	29,2%	19%
29	86,0%	2,5%	88,2%	3,6%	2,2%	1,1%
31	56,7%	32,5%	48,3%	30,6%	8,4%	1,9%
38	31,4%	38,5%	20,3%	44,1%	11,1%	5,6%

La separación de la muestra en función de la edad de nuevo aporta datos en los rasgos que se están examinando (Tabla 33). En relación con el “sentimiento vocacional”, el ítem 19, que plantea la intención de conducta de abandonar la profesión en caso de no sentirse atraída por ella, distancia a los jóvenes de la UCV de los de la UV en porcentaje de

“acuerdos” (14% más los estudiantes de la UCV). Sin embargo, es la propuesta del ítem 31, que relaciona la excelencia profesional con la vocación, en donde se observan las diferencias más significativas que se producen en este caso entre los mayores de 30 años. Los resultados obtenidos indican que la muestra de la UCV supera en 18,8% de “acuerdos” a sus homólogos de la UV y éstos se distancian en el 22,1% en “desacuerdos” de aquellos.

En cuanto al rasgo que propone el “interés por la actualización pedagógica”, se percibe que la afición por la lectura se mantiene entre la muestra de la UV, tanto entre los más jóvenes como entre los más mayores, aunque la distancia altamente significativa se produce entre los encuestados de más edad (23,5% más de “acuerdos” entre los encuestados mayores de la UV y 13,4% más de “acuerdos” entre los más jóvenes de la misma universidad). Por contrapartida, la idea planteada en el ítem 38, sobre la estimación de los cursos de formación, es valorada fundamentalmente por la muestra de mayor edad de la UCV, que se distancia de sus homónimos de la UV (en “acuerdos” 12%, en “desacuerdos” 16%). Se constata, no obstante, que las puntuaciones más débiles en este ítem se detectan entre los más jóvenes de la UV.

Tabla 33. Análisis comparado competencias personales: pensamiento. Edad

< 30 AÑOS						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
8	92,2%	4,1%	88,8%	7,5%	3,4%	3,4%
19	56,9%	21,2%	42,9%	24,3%	14%	3,1%
25	39,9%	35,5%	53,3%	23,4%	13,4%	12,1%
29	81%	5,9%	86,8%	3,8%	5,8%	2,1%
31	53,5%	34,2%	49,5%	31,7%	4,0%	2,5%
38	24%	39,7%	17,9%	43,4%	6,1%	3,7%
> 29 AÑOS						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
8	92,2%	6,2%	84,6%	0,0%	7,6%	6,2%
19	53,2%	21,9%	46,2%	15,3%	7,0%	6,6%
25	36,5%	38,1%	60%	32%	23,5%	6,1%
29	87,4%	6,2%	88%	4%	0,6%	2,2%
31	50,8%	37,9%	32%	60%	18,8%	22,1%
38	36,0%	36%	24%	52%	12%	16%

Se concluye que se está ante un bloque de competencias, de nuevo, con bastante homogeneidad entre ambas muestras, pero notablemente distanciado en sus valoraciones respecto a otras encuestas realizadas anteriormente. En ambas universidades se observan

débiles porcentajes ante el rasgo “sentimiento vocacional”, llegando a los niveles más bajos entre los encuestados de mayor edad de la UV y los más elevados entre las mujeres de la UCV. No obstante, todos los resultados obtenidos quedan muy por debajo de lo considerado excelente.

Situación semejante se percibe en el rasgo “interesado por la actualización pedagógica”, con porcentajes todavía más bajos que en el rasgo anterior. La muestra encuestada se distancia ostensiblemente de las opiniones del profesorado de Secundaria en activo, que otorgan un elevado valor a la formación permanente.

### **7.3.6.- Rasgos vinculados a las competencias personales: acción**

Los rasgos que aglutina esta categoría son, en su mayoría, matices propios del “compromiso activo con la educación integral de los discentes”, y sobre el sentido de la “equidad” y la “honestidad”. La visión comparativa global muestra un leve repunte de la población encuestada de la UCV, pero sin olvidar que, tanto una muestra como la otra, como se observa en el análisis realizado en capítulos anteriores, presentan porcentajes bajos en su conjunto.

Dos ítems ofrecen una distancia significativa entre las dos muestras. En ambos casos, las proposiciones que se presentan plantean cuestiones que indican el compromiso de los docentes con la formación académica y educativa de sus alumnos. En una (ítem 17) se suscita la intención de conducta del encuestado respecto a su futuro compromiso educativo con sus discentes y su exclusividad de ello a la jornada escolar (ítem 17). En otra (ítem 37), la creencia sobre la responsabilidad habida en el docente ante el fracaso escolar del educando.

Como se aprecia en la Tabla 34, las distancias que se visualizan en el primer ítem mencionado (17) llegan a cotas muy elevadas a favor de los encuestados de la UCV (46,1% de “acuerdos” y 44,4% en “desacuerdos”). En el segundo caso (ítem 37), la distancia significativa se produce sólo en los “desacuerdos” (16%), de nuevo a favor de la misma universidad.



Tabla 34. Análisis comparado competencias personales: acción

ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
1	84%	10%	81,2%	10,8%	2,8%	0,8%
2	50%	30%	44,2%	33,3%	7,8%	3,3%
5	92,3%	3,4%	84,8%	7,9%	8,5%	4,5%
10	33,4%	41,4%	31,9%	42,8%	1,5%	1,4%
12	80%	11,8%	83,3%	10,8%	3,3%	1,0%
17	52,6%	38,2%	6,5%	82,6%	46,1%	44,4%
23	15,2%	74,3%	8,6%	70,5%	6,6%	3,8%
37	16,6%	65,8%	12,3%	81,8%	4,3%	16%
40	36,3%	29,4%	30,5%	34%	5,8%	4,6%

El cuestionario llevado a cabo por Marchesi y Díaz (2007) también plantea un ítem, bastante menos comprometedor, pero que aporta datos de interés en esta cuestión. Ante la pregunta que en él se lanza: “¿Qué virtud considera más importante para la función docente?”, los futuros profesores encuestados valoran como rasgo más importante la responsabilidad (44,4%), distanciándose ostensiblemente de los porcentajes obtenidos en otras virtudes propuestas en dicho cuestionario. Exactamente igual ocurre con las respuestas obtenidas en ese mismo estudio entre profesorado en activo, donde se aprecia, además, que la valoración de dicha virtud se acrecienta con los años de docencia (los más jóvenes lo valoran el 46,3% y los más veteranos el 62,7%).

Al hilo de esta cuestión cabe destacar que, en el estudio sobre el prestigio de la profesión docente en España, realizado por Pérez-Díaz y Rodríguez (2013), se confirma que el 93,5% de los encuestados consideran que la responsabilidad que asumen los docentes es el factor más relevante de atribución de prestigio<sup>51</sup>. En esa misma investigación, José Antonio Jordán, en calidad de experto, manifiesta su convencimiento de que entre los docentes el sentido del prestigio profesional se desmarca de lo estipulado en otras profesiones, adquiriendo en mayor grado relevancia la formación en actitudes que fomenten el compromiso con la educación integral (académica y educativa) de los miembros de la sociedad.

<sup>51</sup> Estos resultados son datos de la encuesta ASP12.051 realizado en todo el territorio español a personas de edades comprendidas entre 18 y 75 años. El tamaño muestral es de 807 entrevistas telefónicas asistidas por ordenador.

Otros datos descubren la opinión de los docentes sobre su misión como educadores de la moralidad de los individuos. En las encuestas realizadas, tanto a futuros docentes como a profesorado en activo de Secundaria (Marchesi y Díaz, 2007; Martín y otros, 2010), más del 80% de los encuestados consideran que la educación moral del alumnado es responsabilidad de todo el profesorado<sup>52</sup>.

Por último, se contrastan las altas puntuaciones obtenidas en ambas muestras encuestadas respecto a los ítems que analizan el “compromiso docente con la misión transformadora de la realidad cultural” que cada *cuna* conlleva (ítem 1 y 12). Frente a ello se observa que, entre los docentes de Secundaria en activo más noveles, el 44,1%, afirman que la principal virtud que poseen como docentes es la inquietud por lograr el crecimiento personal de cada uno de sus discentes. Cabe destacar que, en lo referente a este rasgo, se constata un aumento progresivo en su valoración con el paso de los años de docencia, llegando al 61,6 % entre los profesores más veteranos en activo (Marchesi y Díaz, 2007). No obstante, en los ítems estudiados en el Cuestionario, el nivel de “*acuerdos*” registrado sobrepasa el 80% en ambas muestras, lo que indica una sensibilidad superior en los futuros docentes sobre el compromiso social que se espera de ellos.

#### ***7.3.6.1. Diferencias y semejanzas en función del sexo y de la edad***

El estudio de las muestras divididas en función del sexo aporta nuevos datos de interés (Tabla 35). La comparativa que se establece entre los varones, muestra homogeneidad entre ambos grupos, a excepción del ítem 17 donde, como antes se comentó, los estudiantes de la UV comulgan con la propuesta de comprometerse con la educación de sus educandos en el horario lectivo de éstos exclusivamente.

Sin embargo, los resultados obtenidos en los dos grupos femeninos distancian de manera significativa el perfil de ambas muestras a favor de la UCV. En ítems relacionados con la

---

<sup>52</sup> Cabe destacar dos aspectos de interés: en primer lugar, constatar la disminución del porcentaje de “*acuerdos*” con el paso de los años en la práctica docente (Marchesi y Díaz, 2007), en segundo lugar, la diferencia percibida entre los porcentajes de “*acuerdos*” obtenidos por el profesorado de los centros públicos (80,7%) y de los privados (91,5%) (Martín (dir.), 2010).

responsabilidad educativa (ítems 5, 17 y 37) se alejan en más del 10% en “acuerdos”, manteniendo distancias muy elevadas en el ítem 17 al igual que los varones.

En cuanto a los dos ítems que examinan la actitud de equidad (2 y 10), en ambos casos también se constata una distancia significativa entre las mujeres de ambas muestras. Los resultados obtenidos revelan diferencias destacadas entre las mujeres de ambas universidades en los rasgos relacionados con el *saber ser*, manifestándose un nivel superior entre las estudiantes de la UCV. Respecto a los varones, las muestras son más homogéneas.

Tabla 35. Análisis comparado competencias personales: acción. Sexo

HOMBRES						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
1	79,5%	12,1%	73,0%	18,8%	6,5%	6,7%
2	41,8%	35,4%	43,8%	35,4%	2,0%	0,0%
5	91,5%	4,2%	89,8%	4,0%	1,7%	0,2%
10	26,9%	44,2%	35,4%	37,5%	8,5%	6,7%
12	76,9%	13,7%	73,4%	14,2%	3,5%	0,5%
17	54,2%	35,8%	8,2%	79,6%	42%	43,8%
23	14,3%	76,3%	10,4%	79,1%	3,9%	2,8%
37	12,7%	68,2%	18,7%	62,5%	6,0%	5,7%
40	39,0%	29,0%	41,6%	22,9%	2,6%	6,1%
MUJERES						
ÍTEM	UCV		UV		DIFERENCIA	
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
1	89,1%	7,6%	87,0%	5,9%	2,1%	1,7%
2	60,9%	23,7%	44,1%	34,5%	16,8%	10,8%
5	93,7%	2,5%	82,3%	10,6%	11,4%	8,1%
10	41%	38,4%	29,8%	46,4%	11,2%	8,0%
12	84,1%	8,9%	89,3%	9,5%	5,2%	0,6%
17	50,3%	41,4%	5,9%	83,5%	44,4%	42,1%
23	16,7%	71,8%	7,1%	82,3%	9,6%	10,5%
37	21,7%	63,0%	8,2%	77,6%	13,5%	14,6%
40	30,8%	33,4%	25,0%	39,3%	5,8%	5,9%

La comparación de las muestras en función de la edad también deja al descubierto cuestiones de interés (Tabla 36). Entre los estudiantes más jóvenes se aprecian posiciones similares ante estos rasgos, a excepción de nuevo con el compromiso educativo sin límites de horario, cuestión no considerada pertinente por los estudiantes de la UV.

Entre los mayores de 30 años se perciben más diferencias entre las dos muestras. Las distancias que se establecen ponen al descubierto entre los mayores de la UV un perfil de encuestados menos convencido del compromiso con ser agentes de cambio en la historia

personal de cada alumno (ítem 1) y más proclives a considerar que sus esfuerzos en aras de la profesionalidad están infravalorados (ítem 23).

En cuanto a la opinión de que para ser un buen profesional de la educación hay que tener un constante deseo de aspirar a la excelencia, queda patente, que este grupo de estudiantes mayores de la UV, de nuevo se distancia de sus homónimos. Incluso se observa en el ítem 40, donde se plantea la creencia en la justicia distributiva y se advierte puntuaciones en general muy bajas en todos los encuestados, que este grupo alcanza una elevada cuota de “desacuerdos” que lo convierten en el conjunto que menos valora este rasgo. Señalar, no obstante, el repunte en este grupo de mayores de la UV, respecto al convencimiento de la responsabilidad del profesional en el posible fracaso escolar de sus discentes, frente a sus homónimos. Se deduce pues de estos resultados, que existe mayor homogeneidad entre los estudiantes más jóvenes de ambas muestras, con respecto a los rasgos relacionados con el *saber ser*, vinculados al compromiso con la *acción*, observándose un perfil entre los mayores de la UV menos sensible a cuestiones relacionadas con la responsabilidad educativa.

Tabla 36. Análisis comparado competencias personales: acción. Edad

< 30 AÑOS						
ÍTEM	UCV	UCV	UV	UV	DIFERENCIA	DIFERENCIA
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
1	82,6%	10,8%	84,1%	7,5%	1,5%	3,3%
2	47,8%	32,4%	43,4%	33,9%	4,4%	1,5%
5	90,3%	4,5%	83,2%	8,4%	7,1%	3,9%
10	32%	42,2%	32,4%	43,8%	0,4%	1,6%
12	79,5%	11,5%	86,8%	8,5%	7,3%	3,0%
17	49,4%	40,2%	7,4%	83,2%	42%	43%
23	14,6%	75,4%	9,3%	82,2%	5,3%	6,8%
37	16,8%	66,4%	9,3%	74,6%	7,5%	8,2%
40	38,4%	29,5%	30,2%	29,3%	8,2%	0,2%
> 29 AÑOS						
ÍTEM	UCV	UCV	UV	UV	DIFERENCIA	DIFERENCIA
	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	DESACUERDO
1	90,6%	4,7%	76%	20%	14,6%	15,35
2	57,1%	28,6%	48%	36%	9,1%	8,6%
5	98,5%	0,0%	92,3%	7,6%	6,2%	7,6%
10	34,3%	40,6%	34,6%	38,5%	0,3%	2,1%
12	79,7%	12,5%	76,9%	19,2%	2,8%	6,7%
17	59,4%	37,5%	3,8%	77%	55,6%	39,5%
23	17,2%	68,8%	4%	76%	13,2%	7,2%
37	14%	67,1%	24%	60%	10%	7,1%
40	28,1%	29,7%	28%	56%	0,1%	26,3%

De manera global se percibe en este bloque de competencias personales vinculadas a la acción, que los futuros profesores de Secundaria parten de creencias positivas relacionadas con el compromiso educativo que la profesión exige, sin aceptar, no obstante, ciertas consecuencias inherentes a dicha actitud. Puntuaciones más débiles se observan en rasgos relacionados con la equidad y honestidad esperada del docente excelente. De nuevo se observan actitudes más débiles hacia estos rasgos entre las encuestadas y los de mayor edad de la *UV*.

#### **7.4. En resumen**

De modo sintético se presenta a continuación, el estudio descriptivo de las diferencias y semejanzas entre los encuestados, estudiantes del *MFPS* de la *UCV* y de la *UV*.

Respecto a las universidades de procedencia de las muestras, contrasta el carácter privado y religioso-católico de la *UCV* con el estatal y laico de la *UV*. Cabe señalar también las diferencias históricas (*UCV* fundada en el siglo XXI, *UV* creada en el siglo XV), académicas e investigadoras. En cuanto al perfil del alumnado que acude a cada universidad, se constata la paridad habida en la población encuestada de la *UCV* frente a la prominencia femenina de la *UV*, estadísticamente esta última más acorde con la realidad actual entre el profesorado de secundaria en los países pertenecientes a la *OCDE*. Otros rasgos que apuntan diferencias notables entre las dos muestras es la proveniencia universitaria, ya que los encuestados de la *UV*, en su gran mayoría (94,9%), han realizado sus estudios en universidades públicas, mientras que entre los encuestados de la *UCV* hay más alta representación de egresados de universidades privadas (37,7%). Se constata también una notable diferencia en cuanto a posibles vínculos con la educación entre los encuestados en su momento actual, siendo superior dicho vínculo entre el alumnado de la *UCV* (*UCV*: 56,90%, *UV*: 30,40%).

Respecto al análisis comparado de los rasgos de excelencia docente, vinculados a las *competencias técnicas*, cabe destacar la homogeneidad observada entre ambas universidades. El desglose de la muestra en función de las variables sexo y edad, desvela que los varones menores de 30 años de la *UV* son los que se muestran más pusilánimes ante la hipotética coyuntura de tener que impartir alguna materia desconocida en un futuro

profesional. Respecto a la valoración del libro de texto como estrategia metodológica fundamental, son los mayores de 30 años de la UV los más convencidos de sus beneficios. No obstante, la comparativa de los resultados en estas dos cuestiones con otras investigaciones realizadas a profesorado de Secundaria desvelan que éstos también otorgan poca importancia al dominio de la materia que se imparta y valoran altamente el uso del libro de texto como herramienta didáctica primordial.

Por su parte, el análisis de los rasgos vinculados a las *competencias metodológicas* confirma que los ítems que plantean cuestiones sobre el estilo de autoridad democrática, la importancia de la motivación y el sentimiento de eficacia del trabajo en equipo, son menos apreciados por los varones de la UCV frente a la muestra de la UV, alternándose, según propuestas, la relevancia dada a estas por estudiantes de un sexo u otro. La edad no influye en ninguno de los dos grupos.

Sin embargo, hay una conciencia mayor entre la población encuestada de la UCV en lo referente a la atención a la diversidad del alumnado, siendo notable la distancia sobre todo entre las mujeres. Existe también una diferencia significativa en este rasgo entre los encuestados mayores de 30 años, mostrando los estudiantes de la UCV una mayor sensibilidad hacia esta cuestión, de la misma manera que estos se muestran también más seguros ante futuras actuaciones pedagógicas innovadoras.

Entre los rasgos en los que ambas muestras son homogéneas, cabe destacar la baja puntuación obtenida en ambas universidades en lo referente al convencimiento de la importancia de que el docente sea coherente con los valores que inculca desde su liderazgo pedagógico y lo que vive en su vida cotidiana. Dichas puntuaciones son inferiores a las obtenidas por profesores noveles de secundaria en la actualidad.

Respecto a los rasgos del buen profesor vinculados a las *competencias participativas* en el ámbito de la *comprensión*, se constata la manifiesta valoración de la actitud comprensiva y cercana del futuro profesorado de Secundaria hacia los alumnos en las dos muestras, con una pequeña excepción en las alumnas del *Máster* de la UV. Respecto a la cualidad de ser cercanos al entorno del futuro alumnado, ante la propuesta de establecer relación con las familias de estos, de nuevo se distancian con puntuaciones más bajas las mujeres de la UV, pero, sin embargo, son las que se muestran menos vulnerables ante

posibles situaciones comprometidas como consecuencia de la cercanía al contexto de los educandos.

Por su parte, el análisis comparado en este ámbito competencial en función de la edad de los encuestados, se confirma una mayor homogeneidad entre los más jóvenes, resultando los estudiantes mayores, más heterogéneos. En el caso de los encuestados mayores, provenientes de la *UCV*, se aprecia disparidad entre ellos y en el caso de los procedentes de la *UV*, hay un elevado número de encuestados, que se manifiestan poco proclives a la cercanía y comprensión hacia sus futuros educandos.

En relación con los rasgos de esta misma categoría vinculados al ámbito del *respeto*, de nuevo *a priori* se confirma, en conjunto, una gran homogeneidad entre los dos grupos. Cabe destacar el excelente planteamiento del que parten ambas muestras sobre el respeto que merece el alumnado en todo momento, superando, según los datos obtenidos, la conducta de los profesores de Secundaria en activo. En cuanto a las creencias vinculadas a la importancia de mantener un respeto activo y comprometido con el alumnado, los resultados obtenidos no son tan loables, aunque destaca en el conjunto la *UCV*, especialmente las mujeres, que se distancian notablemente del resto de las muestras. Respecto a la cualidad de ser paciente ante los ritmos de aprendizaje de los docentes, surgen diferencias en la separación de las muestras por edad. Entre los jóvenes abogan más por dicho valor los estudiantes de la *UV*, mientras que entre los mayores están más predispuestos los estudiantes de la *UCV*, resultando los de la *UV* controvertidos en sus opiniones.

Señalar también las diferencias que se observan ante la propuesta de instaurar un diagnóstico psicológico a los profesores y maestros (análisis del equilibrio emocional), como condición para ejercer la docencia. En el análisis de las muestras, separadas estas en función del sexo, son los varones de la *UV* los más convencidos en la necesidad de ejercer un control profesional sobre la idoneidad de las características psicológicas de los docentes, garantizando así su equilibrio emocional. Frente a esta opinión, los datos indican que son las mujeres de la misma universidad las que menos valoran este rasgo. Sin embargo, en la separación de los encuestados en función de la edad, se constata que, mientras los encuestados mayores de la *UV* son los más afines a esta idea, entre los jóvenes, son los estudiantes de la *UCV* los defensores de esta propuesta.

En último lugar, se analizan los resultados obtenidos comparativamente en los rasgos relacionados con las *competencias personales*. Se inicia el estudio valorando los resultados de los rasgos vinculados al ámbito del *pensamiento*. En esta categoría, hay dos factores indicadores de calidad profesional entre los docentes (“sentimiento vocacional” e “interés por la actualización pedagógica”) en los que se observan diferencias notables entre ambas muestras y de éstas con otros cuestionarios analizados. Entre la población de la UCV queda de manifiesto la valoración ligeramente superior del “sentimiento vocacional” como rasgo imprescindible para llegar a la excelencia profesional. Dicha diferencia resulta más notable entre los varones, tanto en el ítem de creencia como en el de conducta y entre los mayores de 30 años de forma significativa en el ítem de creencia.

No obstante, los resultados obtenidos distan notablemente de los alcanzados por los estudiantes del CAP (Marchesi y Diaz, 2007). Éstos últimos están más convencidos de la importancia de la vocación para ser buenos profesionales. Y si comparamos los resultados obtenidos con las opiniones de los profesores de secundaria en activo, descubrimos que estos están todavía más persuadidos del alcance de esta cualidad para aspirar a la excelencia profesional docente (Marchesi y Diaz, 2007; Martín y otros, 2010).

En cuanto al interés por actualizarse en cuestiones pedagógicas, los niveles en ambas muestras resultan extremadamente bajos, encontrándose los porcentajes más elevados, entre las mujeres y los mayores de 30 años de la UV que afirman leer a menudo cuestiones pedagógicas. En cambio, son las mujeres y los mayores de 30 años de la UCV los que están más convencidos de la validez de los cursos de formación permanente como oportunidad de mejora docente.

Finalmente, se resume los resultados obtenidos en el ámbito del *saber ser*, en los rasgos relacionados con la *acción*. Las proposiciones que conforman esta categoría analizan cuestiones vinculadas con la “responsabilidad” y la “equidad y honestidad del docente”. En conjunto, las dos muestras resultan bastante homogéneas, a excepción del ítem 17 a través del cual se aprecia que los estudiantes de la UCV tienen la intención de conducta de no limitar su compromiso educativo al horario lectivo establecido en el centro escolar, mientras que la muestra de estudiantes de la UV opina lo contrario. Esta significativa diferencia no disminuye en función del sexo o la edad. También queda de manifiesto que,



entre los estudiantes de la *UV*, hay más alumnos convencidos que el posible fracaso escolar de los estudiantes de secundaria no es responsabilidad primordial del profesorado.

La separación de las muestras en función del sexo y la edad deja aflorar por un lado las semejanzas entre los varones de ambas muestras, así como la de los estudiantes más jóvenes y, por otro, las múltiples diferencias significativas entre las mujeres y los estudiantes de mayor edad, en ambos casos a favor de la *UCV*.

Respecto a las comparativas hechas entre los resultados obtenidos con otros cuestionarios que se proponen analizar aspectos similares, se han obtenidos resultados inferiores. No obstante, la diferencia de estilo de las proposiciones dificulta llegar a conclusiones fidedignas.



**CONCLUSIONES  
Y  
PROSPECTIVA  
DE LA  
INVESTIGACIÓN**



El objetivo general de esta investigación es interpretar las actitudes ante los rasgos de excelencia docente de los estudiantes del *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*, a partir de la población constituida por los alumnos de la *Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir* y de una muestra proveniente de la *Universidad de Valencia*.

Las conclusiones que a continuación se refieren siguen el orden de los objetivos específicos propuestos para llevar a cabo este proyecto de investigación.

Objetivo 1: Identificar los rasgos de excelencia profesional docente mediante un estudio sociológico exploratorio.

Este objetivo se desglosa en pasos para así analizar los logros y dificultades encontradas en su ejecución.

Primer paso: Recogida de datos. Se reúne información sobre rasgos de excelencia profesional docente, a partir de encuestas de opinión provenientes de sectores heterogéneos en cuanto a edad, sexo y nivel cultural. El resultado obtenido es satisfactorio, observando que estas mismas cualidades son estudiadas y valoradas por diversos autores, como se percibe en la revisión de la literatura realizada en este trabajo, provenientes tanto del ámbito de la *ética profesional* como de las *competencias profesionales*, propias ambas de los docentes en general y más concretamente del profesorado de dicha etapa educativa.

Segundo paso: Verificación de expertos. Corroboran la validez de los rasgos recogidos, concluyendo la conveniencia de sumar al conjunto un rasgo siguiendo así el consejo de uno de los jueces. Así pues, se determinan 24 rasgos considerados propios de la excelencia docente.

Tercer paso: Agrupación de los rasgos obtenidos. Siguiendo las líneas del Informe Delors, se agrupan los rasgos en función de su pertenencia a los cuatro pilares reconocidos: ámbito técnico o *saber* (4 rasgos), metodológico o *saber hacer* (6 rasgos), participativos o *saber estar* (6 rasgos) y personales o *saber ser* (8 rasgos).

Objetivo 2: Elaborar un cuestionario-escala que facilite información sobre las actitudes ante los rasgos de excelencia docente de los estudiantes del *Máster del Profesorado de Secundaria*, a partir de las cualidades requeridas socialmente y verificadas por expertos.

En cuanto al diseño del cuestionario-escala previsto, se tienen que vencer ciertas dificultades al decidir mantener ítems relacionados con los 24 rasgos, así como representación de los distintos tipos de ítems propuestos en la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen. Así pues, se elabora el *Cuestionario-Escala AC-EPD* que cumple las premisas deseadas, constituido por 40 ítems y alcanzando en el análisis de fiabilidad un coeficiente *alfa de Cronbach* de .817.

Objetivo 3: Conocer los elementos personales, contextuales y profesionales más importantes de los estudiantes que acceden al *Máster de Formación del Profesorado*, para elaborar un perfil de estos.

Las cuestiones propuestas en la primera parte del *Cuestionario-Escala AC-EPD*, facilitan la recopilación de datos con los que dar respuesta a este objetivo. Gracias a los datos obtenidos se concluye que los estudiantes que acceden a dicho *Máster* predominantemente son jóvenes menores de 30 años (tres cuartas partes del conjunto), aunque resulta llamativa la existencia de un grupo, que conforma la cuarta parte de los estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 30 y más de 50 años. En cuanto al sexo de los estudiantes, desde una visión conjunta de ambas muestras se percibe que hay mayor número de mujeres que se preparan para ser profesores de Secundaria, manteniendo así la proporción que existe en los países de la *OCDE*. No obstante, hay una notable diferencia entre ambas muestras, ya que en la *UCV* es mayor el número de estudiantes varones que de mujeres.

Respecto a aspectos contextuales, se percibe que los estudiantes provienen fundamentalmente de núcleos urbanos grandes (dos terceras partes de ellos), así como que descienden de progenitores con niveles culturales heterogéneos, aunque prevalecen los padres con estudios primarios.

En cuanto a su recorrido curricular, predominan los que han cursado su etapa de Secundaria en centros estatales (alrededor de dos terceras partes), así como los estudios universitarios en facultades públicas (aunque en menor proporción, la población

encuestada de la *UCV* también tiene predominancia de proceder de universidades estatales). Referente a las áreas de estudios universitarios de las que provienen los encuestados, se observa una heterogeneidad enriquecedora, aunque se constata una representación débil de egresados del campo de las ciencias experimentales y de la salud.

Por último, intentando desvelar algún motivo o actuación personal que les aproxima a la profesión docente, se percibe que son muchos los que tienen en su entorno cercano, algún allegado profesor (cerca de dos terceras partes). Sin embargo, sobre la existencia de posibles vínculos personales en la actualidad con la educación en cualquier ámbito, los resultados son más bajos, aunque varía notablemente entre las dos muestras (en la *UCV* sobrepasan la mitad de la población, mientras que los de la *UV* no llegan a la tercera parte). Más todavía se debilitan los contactos ante la posible experiencia educativa con adolescentes (la mitad de los estudiantes de la *UCV* y dos terceras partes de los encuestados de la *UV* confiesan no haber tenido nunca o en muy pocas ocasiones contacto educativo con alumnado de esta etapa).

Objetivo 4: Determinar y contrastar las actitudes ante la profesión docente de los estudiantes del *Máster de Secundaria* de la *UCV* y la *UV*, analizando las variables de edad y sexo.

Los resultados de esta investigación se desarrollan en los capítulos 5, 6 y 7, en los que se analiza, en primer lugar, a la población estudiantil del *MFPS* de la *UCV*, a continuación a una muestra de estudiantes que realizan los mismos estudios en la *UV* y, finalmente, se establece la comparativa entre ambas muestras, no sólo con la finalidad de descubrir las diferencias y semejanzas entre ambas muestras, sino para contrastar y de este modo comprobar la exactitud o autenticidad de los resultados obtenidos. Con el logro de este objetivo se descubre el perfil de los estudiantes del *Máster*, así como ciertas particularidades propias de cada muestra examinada.

Desde el análisis de los ítems relacionados con las *competencias técnicas*, se deduce que se está ante un alumnado que considera rasgo propio de la excelencia docente, el “dominio de múltiples estrategias de aprendizaje-enseñanza” por parte de este. Sin embargo, más del 50% de los encuestados otorga un valor determinante a la utilización del libro de texto como herramienta pedagógica, que probablemente genere planteamientos didácticos excesivamente homogéneos. Es verdad, no obstante, que en su mayoría, dan relevancia

al hecho de que el profesorado sea “conocedor de modos de organización y secuenciación de los contenidos propios de su área”, planificando la materia a impartir según considere oportuno.

Algo más controvertido resulta el convencimiento manifiesto sobre la importancia de que el docente posea “conocimientos sólidos y actualizados de la materia que imparta”. Aproximadamente dos terceras partes lo consideran importante, pero este dato contrasta con la opinión de los jóvenes varones de la UCV, que reducen al 50% su valoración positiva. Probablemente esta cuestión, que queda en litigio, instale con mayor arraigo la valoración y, por ende, la utilización sistemática del libro de texto.

En cuanto al perfil que se detecta en los encuestados respecto a los rasgos agrupados en el ámbito de las *competencias metodológicas*, se confirma que el futuro profesorado, en un elevado porcentaje (más del 70%) valora “trabajar en equipo”, considerándolo una estrategia adecuada para obtener resultados eficientes. En esta cuestión, son los varones de la UV (87,7%), los que más destacan. Otro rasgo en el que también se observan actitudes a favor (más del 70% de “acuerdos”) es el referido a la actitud “creativa e innovadora en el ámbito didáctico”, mostrando asertividad ante posibles intentos en este campo que puedan no ser validados por otros miembros de la Comunidad Educativa. Los que se desmarcan en este rasgo, mostrándose más reticentes, son los estudiantes mayores de 30 años de la UV (56% de “acuerdos”).

También se detecta de manera global, una actitud positiva ante la “motivación” del discente, considerándola cuestión clave para lograr el aprendizaje. Así, más del 80% de los encuestados manifiestan valorarla, aunque les surge la duda sobre la opinión que los padres de los alumnos otorgan a este rasgo, suponiendo que más bien sus intereses se vinculan fundamentalmente a los resultados académicos de los hijos. Los estudiantes varones son los que se muestran más vulnerables ante esta cuestión.

Respecto a la cualidad de “personalizar los procesos de aprendizaje” en función de las características de cada educando, tiene bastante arraigo, aunque con menos firmeza que los rasgos anteriores, oscilando los porcentajes de “acuerdos” con las premisas presentadas, alrededor de las dos terceras partes de los estudiantes. Los grupos que se desmarcan son las mujeres, en concreto las alumnas de la UCV al alza y las de la UV a la baja.



La proposición que analiza la actitud de “resolver conflictos con estilo democrático” por parte del docente, se convierte en la idea más controvertida de todas. Más de la mitad de la población de la *UCV* (57%) y un porcentaje algo inferior en la muestra de la *UV* (37%), opinan que adoptar resoluciones autoritarias en el contexto escolar da prestigio al profesorado.

Por último, aceptar que la cualidad de “aplicar normas de comunicación efectivas”, asentadas en el establecimiento de un liderazgo coherente con lo que se piensa, es el rasgo más débil de este ámbito, siendo valorado solo por el 50% de los encuestados, que coincide con los estudiantes de más edad, así como las mujeres de la *UCV*.

A continuación, se aborda el análisis de los rasgos relacionados con las *competencias participativas*, donde se constata que el futuro profesorado valora, en su mayoría, la actitud “comprensiva con el alumnado” (más del 80% están de “*acuerdo*” con la proposición), observándose cierta disminución en los porcentajes de “*acuerdos*” en la opinión de las mujeres de la *UV*, lo que contrasta con sus homónimas de la *UCV*, que es el grupo líder en esta cuestión.

En cuanto a la cualidad de “ser cercanos a la realidad personal de los discentes”, teóricamente están también muy convencidos de su importancia (superior al 85% de “*acuerdos*”), aunque este dato contrasta con el recelo que surge ante la posibilidad de que el acercamiento al entorno pueda crear algún problema al profesional, dando lugar a puntuaciones muy bajas en el ítem que lo trata (los porcentajes de “*acuerdos*” oscilan entre el 16,6% de la *UCV* y el 27,6% de la *UV*). En este aspecto, de nuevo aparece como grupo de contraste, las mujeres de la *UV*, que abogan por ser menos cercanas, pero, sin embargo, se muestran más asertivas ante posibles dificultades ocasionadas por razones de aproximación al contexto.

Referente al rasgo que propone “ser respetuoso”, se detecta una alta valoración entre los estudiantes sobre esta cuestión (más del 90% de “*acuerdos*” en global), sin embargo, no aprecian con el mismo ahínco las actuaciones propias del respeto activo hacia los discentes por parte de los docentes, a excepción de las estudiantes de la *UCV* que mantienen alto el nivel de “*acuerdos*” (80,2%).

Con menor fuerza se percibe la valía que otorgan a “ser ponderado”, minimizando hechos concretos propios de la falta de dicha cualidad (alrededor del 50%), aunque manifiestan un mayor interés en que agentes externos controlen el equilibrio emocional del profesorado (más del 75% de “acuerdos”), a excepción de las mujeres de la UV que de nuevo se convierte en un grupo de contraste (61,2% de “acuerdos”).

Siguiendo en esta escala descendente, en cuanto a las actitudes que manifiestan los estudiantes encuestados, se advierte que, ante la actitud de ser “paciente ante las dificultades de aprendizaje” del alumnado, reconocen la excelencia de este rasgo especialmente las mujeres encuestadas, aunque, no obstante, alrededor del 80%, confiesa no poseer dicha cualidad.

Por último, se exponen las conclusiones derivadas del análisis realizado a través de los ítems vinculados a las *competencias personales*. Se constata que los futuros docentes manifiestan en su mayoría (sobrepasa el 88%) el convencimiento de que sólo se puede llegar a ser un buen docente si se camina hacia la “búsqueda de la excelencia”. Frente a esta actitud positiva, se advierte el descenso notable de estudiantes que manifiestan “interés por la actualización pedagógica” llegando en el mejor de los casos a aproximarse a la mitad de la población. De nuevo surge una cualidad en este ámbito, referida al “sentimiento vocacional”, que muchos estudiantes no comparten y que de nuevo los porcentajes más elevados sólo se aproximan a la mitad de la población en la UCV, llegando a no alcanzar el 40% de aceptación entre los varones de la UV.

En cuanto a los rasgos de este mismo ámbito (*saber ser*) vinculados a la actuación directa en el terreno educativo, se concluye, que los futuros docentes de Secundaria, muestran creencias y actitudes favorecedoras de acciones educativas que conviertan a estos en “agentes de cambio social”, siendo una cualidad más acogida de todas formas por las mujeres. No obstante, son menos de la mitad los que manifiestan actitudes altruistas en esta cuestión.

Por otro lado, se les percibe “comprometidos con la educación moral” de sus futuros educandos, aunque se decantan por limitarse en dicha implicación, a los horarios escolares establecidos. En este aspecto se observa que, frente a los mediocres porcentajes obtenidos entre la población de la UCV (52,6% de “acuerdos” con la proposición), se encuentra la muestra de la UV, cuyo nivel de compromiso en ese aspecto, sólo se da en el

5,6% de encuestados, sin que se observen diferencias en el análisis diferencial en función del sexo o la edad.

Tampoco valoran en exceso las proposiciones vinculadas al rasgo “equidad” (nivel de “acuerdos” entre 30% y 50%) resultando también muy débiles sus percepciones sobre la “honestidad con el tiempo de dedicación” que la profesión exige (oscila entre 17,2% de “acuerdos” de la UCV y el 4% de la UV, ambos datos del grupo de encuestados mayores de 30 años), así como el sentimiento de “responsabilidad” ante los fracasos académicos de los educandos (oscila entre el 24% de los mayores de la UV y 8,2% de las mujeres de la misma Universidad).

Tras el contraste efectuado entre ambas muestras, de manera global, se concluye que los resultados obtenidos en los distintos rasgos vinculados a las competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales, indican que el perfil de los futuros docentes de Secundaria, en relación a su actitud ante los rasgos de excelencia profesional, presentan una paulatina disminución en la valoración concedida por estos, llegando a quedar desdibujadas las actitudes referidas a las *competencias personales*.

Objetivo 5: Comparar y analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en ambas universidades, con los resultados de otras investigaciones relevantes sobre el tema.

A través del capítulo 7 se da respuesta a este objetivo y se descubre que el perfil de los futuros profesores de Secundaria analizados tiene algunas actitudes análogas con otras muestras examinadas, aunque existen también diferencias notables. En cuanto a creencias similares se advierte, tanto en el profesorado de Secundaria en activo, en los estudiantes del CAP, como en nuestras muestras, una débil valoración del “dominio de los conocimientos” que el docente de una disciplina debe tener *a priori*. De la misma forma coinciden en la justificación del libro de texto como herramienta base para la enseñanza. Aunque con matices diferentes también se observa, tanto en los estudiantes del CAP como en las muestras analizadas en esta investigación, creencias erróneas y sentimientos de temor respecto a su “capacidad de resolver conflictos” en el aula.

En cuanto a las diferencias observadas, existen algunas, donde el futuro docente supera las actitudes de otras muestras encuestadas. En esta dirección cabe señalar su interés por la “motivación hacia el aprendizaje” de sus futuros educandos, superando el declarado

por profesores en activo de esta etapa. Sin embargo, manifiestan duda sobre los intereses de los padres al respecto, creyendo erróneamente que estos están fundamentalmente interesados por los resultados académicos de sus hijos.

También superan en la actitud de “ser cercanos” a sus futuros educandos, coincidiendo en su intención con el nivel existente entre el profesorado de Educación Primaria, que son más proclives a serlo. En cuanto a “ser respetuosos” con el alumnado, también alcanzan cotas elevadas en su creencia, que contrasta con la opinión de los estudiantes de Secundaria encuestados, que ponen en litigio el nivel de respeto que reciben de sus docentes. Otra cualidad propia de la excelencia como es la actitud de “compromiso con el papel transformador de la educación”, los estudiantes del *MFPS* muestran cotas elevadas en creencias, que contrastan con puntuaciones mucho más bajas entre el profesorado en activo novel, observándose, no obstante, un aumento paulatino en su valoración entre los profesores, en función de los años de experiencia, aunque no llegan a alcanzar las puntuaciones obtenidas en el *Cuestionario-Escala AC-EPD*.

Sin embargo, en las valoraciones de otros rasgos, quedan por debajo de las muestras de contraste, como es la actitud coherente entre el “liderazgo” que se ejerce y los valores que se viven. Encuestados otros estudiantes, futuros docentes de Secundaria, muestran actitudes algo más favorables al respecto. En cuanto a profesores en activo sus puntuaciones son más elevadas, aumentando en función de los años de experiencia.

En cuanto a la valoración del rasgo “sentimiento vocacional”, la distancia que se abre entre las muestras encuestadas y la actitud reflejada en otros estudios resulta notable. Tanto los estudiantes del antiguo *CAP* como el profesorado en activo dan alta relevancia a dicho rasgo, a diferencia de los estudiantes del *MFPS* tanto de la *UCV* como de la *UV*. Por último, mencionar la diferencia existente entre la escasa valoración que los encuestados conceden a la “actualización pedagógica”, frente al elevado aprecio que le otorga el profesorado en activo.

La discusión promovida para llevar a cabo este objetivo, de manera global, concluye que existe un perfil similar entre los distintos grupos de encuestados, en cuanto a sus creencias vinculadas a las competencias técnicas. Se detecta un resurgimiento de actitudes de cercanía y atención personalizada en los futuros profesores, pero sin embargo adolecen

comparativamente de rasgos representativos de las *competencias personales*, quedando en estas muy por debajo de los otros grupos de control.

### **Limitaciones y prospectiva de la investigación**

En línea con las manifestaciones ya expuestas en la introducción, el interés de esta investigación no se limita a conocer la realidad de los estudiantes del *MFPS*, futuros docentes de la Educación Secundaria. Su fin último va más allá, porque solo así se puede hablar de una investigación con identidad pedagógica. En nuestro propósito está, tras el conocimiento del perfil actitudinal frente a cualidades de excelencia en el campo de *saber, saber hacer, saber estar y saber ser*, iniciar modos de implementación de dichos rasgos a través de los módulos establecidos en la orden ECI/3858/2011, a partir de la cual se planifica la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.

En esta dirección ya se inició un trabajo de búsqueda de vínculos factibles entre las distintas asignaturas que se imparten en el *MFPS* y los rasgos de excelencia recogidos en esta investigación (Ballester y Mula, 2013). Actualmente, a partir de los resultados obtenidos y en función de estos, queda la misión de potenciar, de manera específica, los ámbitos que se observan más débiles en el perfil de los estudiantes, como son los rasgos vinculados a las *competencias participativas y personales*.

No obstante, dada la brevedad de los estudios del *Máster* en la actualidad, resulta inviable en un solo curso académico, realizar el proceso completo deseado: aplicar el cuestionario a los estudiantes al comenzar sus estudios, analizar los resultados, secuenciar y aplicar una intervención *ad-hoc* inmerso en los propios estudios, con el requerimiento de una preparación del profesorado y finalizar con el post-test como evaluador del grado de consecución del perfil que se pretendía transmitir.

Aceptando pues las limitaciones, se aboga por pequeñas iniciativas, siguiendo los pasos propios de la Investigación-Acción. En un primer lugar, la publicación de los resultados obtenidos, como modo de dar a conocer el perfil actitudinal del estudiantado circundante al profesorado involucrado en la tarea de la formación inicial. En segundo lugar, la elaboración de propuestas vinculadas, especialmente, al módulo Prácticum y a la Ética Profesional, que repercutan, tanto en la mejora del propio estudiante, como en el compromiso de sus tutores escolares y del profesorado universitario supervisor de dichas

prácticas. Sería positivo también, cerrar el círculo analizando con cierta periodicidad los cambios actitudinales que se producen en futuras promociones, de nuevo con la finalidad de renovar su formación.

# **BIBLIOGRAFÍA**





- Aguilar, M. (2012). *Modelo formativo para el desarrollo de la competencia ética en estudiantes de fisioterapia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia, España.
- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alex, L. (1991). "Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación". *Formación profesional*, 2: 23-27.
- Alonso Arroyo, F.J. (2003). *Adquisición de actitudes de responsabilidad social a través de un programa de promoción de voluntariado*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia, España.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Santillana.
- Altarejos, F. (1998). "La docencia como profesión asistencial" en F. Altarejos, J. Ibáñez-Martín, J.A. Jordán, y G. Jover, *Ética docente. Elementos para una deontología profesional* (19-50). Barcelona: Ariel.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004). *El libro Blanco del título de Grado de Magisterio*. Vol I y II. Disponible en: [http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf)
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2012). *Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, análisis de situación y propuestas de mejora*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/88012428/Informe-Master-Secundaria-ANECA>
- Angulo, N. y Acuña, I. (2005). "Ética del docente". *Revista Educación en Valores*, 1, 3: 23-32.
- Apel, K.O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos. Disponible en: <https://unaclasedefilosofia.files.wordpress.com/2015/11/aristoteles-etica-nicomaquea-etica-eudemia-gredos.pdf>

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración de los Derechos Humanos*. París: ONU. Disponible en: [www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/](http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/)
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Paris: UNESCO. Disponible en: [www.unesco.org/education/pdf/34\\_72\\_s.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/34_72_s.pdf)
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Ball, D.L. y Cohen, D.K. (1999). “Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education” en G. Sykes y L. Darling-Hammond (eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (1, 3-22). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ballester, L. y Mula, J. (2013). “Compromiso de la Universidad en la formación ética de los futuros profesores de secundaria: un modo de inserción curricular” *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 43: 33-52.
- Barba, J. y González Calvo, G. (2013). “Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación acción”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27,3: 137-144.
- Barberá, O. (2010). “De nuevo la formación consecutiva y de nuevo el menosprecio a la formación simultánea” en I. González Gallego (coord.), *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (89-95). Barcelona: Graó.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bautista, A. (2010). “La tutoría del prácticum como mediación compartida” en A. Pérez Gómez (coord.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria* (135-148). Barcelona: Graó.
- Beltrán, M. (2000). “Cinco vías de acceso a la realidad social” en M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (189-222). Madrid: Alianza Editorial.
- Bermejo, F. (2002). *Trabajo social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bolívar, A. (2005). “El lugar de la ética profesional en la formación universitaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 24: 93-123.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12: 13-30.
- Bolívar, A. (2008). “El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior”. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm. monográfico, 2: 1-23.
- Bolívar, A. (2010). “La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 2: 10-33.
- Bolívar, A. (2012). “Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual”. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1,1: 9-45. Disponible en: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>

- Bosch, M. C. (2002). "Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5,2: 1-6. Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Brekelmans, M., Levy, J. y Rodríguez, R. (1993). "A typology of teacher communication style" en T. Wubbels y J. Levy (eds), *Do you know how you look like?* (46-55). London: Falmer Press.
- Buchmann, M. (1984). "The Priority of Knowledge and Understanding in Teaching" en L. Katz y J. Raths (eds.), *Advances in teacher education* (1, 29-50). Norwood: Ablex.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E.M., Pegalajar, M., Ruiz, M.A. y Tomé, M. (2011). "Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Master Universitario del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas". *Bordón*, 63, 3: 57-74.
- Bunk, G. (1994). "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 8-14.
- Buxarrais, M. R. (2013). "Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación". *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 43: 53-65.
- Camps, V. (2007). "La excelencia en las profesiones sanitarias". *Humanitas, Humanidades Médicas*, 21: 1-13.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. Londres: Routledge.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación: Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.

- Cobo, J. M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Cobo, J. M. (2003a). “Universidad y Ética Profesional”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15: 259-276.
- Cobo, J. M. (2003b). “Formación universitaria y educación para la ciudadanía”. *Revista de Educación* (núm. extraordinario), 1: 359-375.
- Comisión Europea (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11101>
- Conill, J. (2003). “El carácter hermenéutico y deliberativo de las éticas aplicadas” en A. Cortina, y D. García-Marzá (eds.), *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista* (121-142). Madrid: Tecnos.
- Consejo Europeo (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* («ET 2020»). Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº 119/2, de 28 de mayo.
- Consejo Económico y Social de España (2016). *Economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral. España 2016*. Madrid: Consejo Económico y Social. Disponible en: [www.ces.es/documents/10180/4959569/Memoria\\_Socioeconomica\\_CES2016.pdf](http://www.ces.es/documents/10180/4959569/Memoria_Socioeconomica_CES2016.pdf)
- Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias (2009) *La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas. Una aportación desde el ejercicio profesional*. Disponible en: [www.consejogeneralcdl.es/images/Dimension\\_practica\\_formacion\\_inicial.pdf](http://www.consejogeneralcdl.es/images/Dimension_practica_formacion_inicial.pdf)
- Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias (2010). Código Deontológico de la Profesión Docente. Disponible en: <http://www.consejogeneralcdl.es/codigo-deontologico-de-la-profesion-docente/>

Constitución Española (1978). BOE núm. 311, de 29 de diciembre.

Cortés, A., Arraiz, A., Bueno, C., Escudero, T. y Sabirón, F. (2008). “Los valores laborales: Un estudio con universitarios de magisterio y psicopedagogía”. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60, 2: 45-62.

Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos S.A.

Cortina, A. (1996). “El estatuto de la ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas”. *Isegoría. Revista de filosofía moral y política*, 13: 119-127.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

Cortina, A. (2000). “El sentido de las profesiones” en A. Cortina y J. Conill (dirs.), *10 palabras clave en ética de las profesiones* (13-28). Estella, Verbo Divino.

Cortina, A. (2003). “El quehacer público de la ética aplicada” en A. Cortina, y D. García-Marzá (eds.), *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista* (13-44). Madrid: Tecnos.

Cortina, A. (2005). “Profesionalidad” en P. Cerezo (ed.), *Democracia y virtudes cívicas* (361-381). Madrid: Biblioteca Nueva.

Cortina, A. (2009). *Las fronteras de la persona. El valor de los animales, la dignidad de los humanos*. Madrid: Taurus.

Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.

Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.

Cortina, A. y Martínez Navarro, E. (1996). *Ética*. Madrid: Akal.

Chávez, G. (2008). “La responsabilidad: rasgo de la profesión y condición de posibilidad de la ética profesional” en A. Hirsch y R. García López, *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes* (293-336). México: Universidad Autónoma de Sinaloa y otras.

- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Del Águila, R. (2005). “Responsabilidad” en P. Cerezo, *Democracia y virtudes cívicas* (339-359). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubbeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Domingo, A. (2002). *Calidad educativa y justicia social*. Madrid: PPC.
- Domingo, A. (2008). *Ética para educadores*. Madrid: PPC.
- Echeverría, B. (2002). “Gestión de la Competencia de Acción Profesional”. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1: 7-43.
- Eisenberg, R. y Jiménez, M.L. (2011). “Actitudes y ética profesional: opinión de docentes de posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México” en A. Hirsch (coord.), *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario* (1, 281-295). México: Gernika.
- Enkvist, I. (2009). *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Enkvist, I. (2010). *La educación en peligro*. Navarra: EUNSA.
- Enkvist, I. (2016). *El complejo oficio del profesor*. España: Fineo.
- Escámez, J. (1986). “Actitudes en educación” en J. Escámez y P. Ortega, *La enseñanza de las actitudes y valores* (11-25). Valencia: Nau Llibres.

- Escámez, J. (1989). "Actitudes en educación", en A.A.V.V. *Filosofía de la Educación hoy* (525-539). Madrid: Dykinson.
- Escámez, J. (2006). "La ética profesional del mediador familiar" en A. Hirsch (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (1, 49-71). México: Gernika.
- Escámez, J. (2013). "La excelencia en el profesor universitario". *Revista Española de Pedagogía*, 254: 11-27.
- Escámez, J., Ballester, L. y López Francés, I. (2012). "El valor de la responsabilidad en la formación ética profesional de los estudiantes de posgrado" en A. Hirsch y R. López Zavala (coords.), *Ética profesional en la docencia y la investigación* (29-48). México: Del Lirio.
- Escámez, J., Falcó, P., García López, R., Altabella, J. y Aznar, J. (1993). *Educación para la salud: un programa de prevención de la drogadicción*. Valencia: Nau Llibres.
- Escámez, J., García López, R. y Jover, G. (2008). "Restructuring university degree programmes: a new opportunity for ethics education?". *The Journal of Moral Education*, 37, 1: 41-53.
- Escámez, J., García López, R., Pérez Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- Escámez, J., García López, R. y Sales, A. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Idea Books.
- Escámez, J. y Gil, R. (2002). *La educación de la ciudadanía*. Madrid: CCS-ICCE.
- Escámez, J. y Martínez Martín, M. (2006). "Prólogo" en A. Hirsch (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (1, 19-26). México: Gernika.
- Escámez, J. y otros (1993). *Educación para la salud: un programa de prevención de la drogadicción*. Valencia: Nau Llibres.



- Escámez, J., Ortega, P. y Martínez Martín, M. (2005). "Los valores de la Educación en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior" en V. Esteban Chaparría (ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior* (165-198). Valencia: UPV.
- Escámez, J., Ortega, P. y Saura, P. (1987). "Educar en la solidaridad: programa pedagógico". *Revista Española de Pedagogía*, 178: 499-528.
- Escámez, J., y Sanz, R. (2011). "Los fines de la Educación Secundaria en la sociedad española actual". *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 39: 43-56.
- Escudero, J. M. (2008). "Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm. monográfico 2: 1-20.
- Escudero, J. (2009). "La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes". *Revista de Educación*, 350: 79-103.
- Escudero, J.M. y Luis, A. (eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Esteban Bara, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Esteban Bara, F. (2018). *Ética del profesorado*. Barcelona: Herder.
- Esteban Albert, M. y Sáez, J. (2008). "Las profesiones, las competencias y el mercado". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm monográfico 1: 1-16.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J.M. (2002). "El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea". *Revista Fuente*, 3: 7-32.

- Esteve, J.M. (2006). "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial". *Revista de Educación*, 340: 19-40.
- Esteve, J.M. (2009a). "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.
- Esteve, J.M. (2009b). "La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial". *Revista de Educación*, 350: 15-29.
- Etxeberría, X. (2002). *Temas básicos de la ética de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Etxeberría, X. (2004). *Ética de la ayuda humanitaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: European Commission. Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General*. Temas clave de la educación en Europa, vol. 3. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: [https://www.sesgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2004\\_eurydice\\_-\\_teaching\\_profession\\_in\\_europe\\_report\\_iv\\_keeping\\_teaching\\_attractive\\_for\\_the\\_21st\\_century\\_sp.pdf](https://www.sesgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2004_eurydice_-_teaching_profession_in_europe_report_iv_keeping_teaching_attractive_for_the_21st_century_sp.pdf)
- Eurydice (2012). *Cifras clave de la educación en Europa 2012*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: [https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=15849\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=15849_19)
- Eurydice (2015). *La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas. Informe Eurydice*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: [https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=17191](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=17191)
- Feldman, K. (1976). "The superior college's teacher from the students' view". *Research in Higher Education*, 5: 243-288.

- Fernández Enguita, M. (2001). “A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?”. *Revista Iberoamericana*, 25: 43-64.
- Fernández Enguita, M. (2006). “Los profesores cuentan”. *Revista de Educación*, 340: 59-65.
- Fernández Enguita, M. (2009). “La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias” en M. Puelles (coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (119-138). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferrández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). “Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado”. *RELIEVE*, 20, 1. Disponible en: <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: PUV.
- Finnish Institute for Educational Research (FIER) (2009). *Education and Training 2010: Three Studies to Support School Policy Development (Tender No EAC/10/2007). Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. Final Report*. Jyväskylä (Finlandia): University of Jyväskylä.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1980). *Understanding attitude and predicting social behaviour*. Nueva York: Prentice Hall.
- Freidson, E. (2003). “El alma del profesionalismo” en M. Sánchez, J. Sáez y L. Svenson, *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro* (67-91). Murcia: Diego Marín-Editor.
- Fullan, M. (2007). “Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores”. *Revista pensamiento educativo*, 41, 2: 293-314.
- Gadamer, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- García Amilburu, M. (2013). “En el aula y fuera de ella: educar con la vida”. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 43: 83-96.

- García López, R. (2006). "El profesorado universitario ante la ética profesional docente". *Revista Española de Pedagogía*, 64, 235: 545-568.
- García López, R. (2011). "El profesorado de secundaria y su compromiso con la ética docente". *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 39: 57-70.
- García López, R., Escámez, J., Martínez Martín, M. y Martínez Usarralde, M. J. (2008). "Aprendizaje de ciudadanía y educación superior" en S. Valdivieso y A.S. Almeida (eds.), *Educación y ciudadanía* (81-120). Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
- García López, R., Ferrández, M. R., Sales, M. A. y Moliner, M. O. (2006). "Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores". *RELIEVE*, 12, 1. Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1\\_8.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_8.htm).
- García López, R., Jover, G. y Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- García López, R. y Martínez Usarralde, M. J. (2006). "Presencia de la Ética Profesional en la formación universitaria de los profesionales de la educación" en A. Hirsch, (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (1, 103-118). México: Gernika.
- García López, R., Sales, A., Moliner, O. y Fernández, R. (2009). "La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario". *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 21, 1: 199-221.
- Gargallo, B., Pérez Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). "Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios". *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2237637>
- Gauthier, C. (2006). "La política sobre formación inicial de docentes en Québec". *Revista de educación*, 340, 165-185.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+Step by: A Simple Guide and reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

- Gilio, M.C. y Ibarra, L. (2011). "La construcción del conocimiento ético en la formación de maestros en Ciencias de la Educación. La opinión del estudiante" en A. Hirsch (coord.), *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario* (1, 345-362). México: Gernika.
- González Bertolín, A. (2015). "De la enseñanza media de élite al bachillerato del siglo XXI". *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 48: 101-115.
- González Bertolín, A. y otros (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia: Brief.
- González Gallego, I. (2010). "El Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior" en I. González Gallego (coord.), *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (25-73). Barcelona: Graó.
- Goodlad, S. (1995). *The Quest for Quality. Sixteen forms of heresy in Higher Education*. BUKINGHAM: SRHE and Open University.
- Gozálvez, V. (2014). "El liderazgo en el aula: entre la *docilitas* y la *libertas*" en J. Argos y P. Ezquerro (eds.), *Liderazgo y educación* (151-154). Santander: Universidad de Cantabria.
- Gracia, D. (1992). "Planteamiento general de la bioética" en M. Vidal (ed.), *Conceptos fundamentales de ética teológica* (421-438). Madrid: Trota.
- Gracia, D. (2006). "Ética profesional y ética institucional: ¿convergencia o conflicto?". *Revista Española de Salud Pública*, 80, 5: 457-467.
- Gripenberg, M. y Lizarte, E. (2012). "El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA", *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3: 14-24.
- Guitart, R. (2002). *Les actituds en el centre escolar*. Barcelona: Graó.
- Hansen, D.T. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Books.

- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, L. (2009). "The Status and Prestige of Teachers and Teaching" en L. J. Saha, y A. G. Dworkin (eds.), *International Handbook of Research of Teacher and Teaching* (217-229). Nueva York: Springer.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hennerson, M.E., Morris, L.L. y Fize-Gibbon, C.T. (1978). *How to measure attitudes*. Beverly Hills: Sage.
- Hernández Abenza, L. y Hernández Torres, C. (2011). "Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14,1. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678764>
- Hernández Amorós, M. J. y Carrasco, V. (2012). "Percepciones de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo". *Enseñanza & Teaching*, 30,2: 127-152.
- Hirsch, A. (2003). "Ética profesional como proyecto de investigación". *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 235-258.
- Hirsch, A. (2005). "Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional". *Revista Electrónica Educativa*, 7,1. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>
- Hirsch, A. (2008). "Valores básicos que la universidad debería promover en su alumnado y profesorado. Los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México" en A. Hirsch y R. López, *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa y otras.
- Hirsch, A. (2013). "La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia". *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 43: 97-112.

- Hortal, A. (1994). *La ética profesional en el contexto universitario*. Madrid: Publicaciones Universidad de Comillas.
- Hortal, A. (2000). "Docencia" en A. Cortina y J. Conill (dirs.), *10 palabras clave en ética de las profesiones* (55-78). Estella: Verbo Divino.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hortal, A. (2003). "Ética aplicada y conocimiento moral" en A. Cortina y D. García - Marzá (eds.), *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista* (91-120). Madrid: Tecnos.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2010). "¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa". Lección inaugural del curso académico 2010- 2011 en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado. Madrid.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2013). Ética docente del siglo XXI: Nuevos desafíos. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 43: 17-32.
- 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. (2007). "La formación inicial del profesorado de secundaria, ¿sigue siendo un tema pendiente?". *Aula de Innovación Educativa*, 161: 5-6.
- Jiménez, B. (1996). "Los formadores". *Revista Educar*, 20: 13-27.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Jover, G. (2011). "Funciones de la Educación Secundaria en la sociedad actual" *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 39: 27-41.
- Jover, G., Fernández-Salineró, C. y Ruiz, M. (2005). "El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea" en V. Esteban Chapapria (ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior* (27-163). Valencia: UPV.

- Kepowicz, B. (2006). "Construcción de la identidad profesional en futuros docentes" en A. Hirsch (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (1, 391-419). México: Gernika.
- Kovac, J. (1996). "Ethics in the Science Curriculum" en la *Conference on Values in Higher Education. Ethics and the College Curriculum: Teaching and Moral Responsibility*. University of Tennessee. Disponible en: <http://web.utk.edu/~unistudy/ethics96/jk.html>
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lenoir, Y. y Morales-Gómez, M. A. (2011). El enfoque por competencias y profesionalización de la enseñanza: una clarificación conceptual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9,1: 46-64.
- Lévy-Levoyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, *de Educación*. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lipovetsky, G. (1998). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- López Francés, I. (2013). *La igualdad y la violencia de género: Análisis comparado de las percepciones del alumnado de la Universidad de Valencia (España) y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia, España.



- López Zavala, R. y Solís, M.L. (2011). “Ética profesional en la formación pedagógica del profesorado. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa” en A. Hirsch (coord.), *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario* (2, 199-218). México: Gernika.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Llopis, A. y Ballester, R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Llovet, J. (2010). “La transmisión del saber” en J.C. Mèlich y A. Boixader (coords.), *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación* (21-36). Barcelona: Graó.
- Maliandi, R. (2002). “Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales”. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 105-128.
- Maliandi, R. (2006). *Ética, dilemas y convergencias*. Buenos Aires: Biblos.
- Manso, J. y Martín, E. (2014). “Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria: Estudio de casos en dos universidades”. *Revista de Educación*, 364: 145-169.
- Manso, J. y Valle, J. (2013). “La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea”. *Revista Española de Educación Comparada*, 22: 165-284.
- Marcelo, C. (2007). “La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: Avances y temas pendientes”. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 218: 52-62.
- Marcelo, C. (2009). “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios”. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 13 (1): 1-25.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea.

- Marchesi, Á. (2000). “Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”. *Revista Iberoamericana de educación*, 23: 135-163.
- Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, Á. y Díaz, T. (2007). “Valores y emociones del profesorado”. *Cuaderno de la Fundación SM*, 5.
- Marchesi, Á., Lucena, R. y Ferrer, R. (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM-IDEA.
- Marchesi, Á. y Pérez, E. M<sup>a</sup> (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM.
- Martín, E., Manso, J., Pérez, E. y Álvarez, N. (2010). *La formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Madrid: FUHEM.
- Martín, X. y Puig, J. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Martínez Bonafé, J. (2004). “La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18,3: 127-143.
- Martínez de la Hidalga, Z. y Villardón, L. (2015). “La imagen del profesor de Educación Secundaria en la Formación Inicial”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19,1: 452-467.
- Martínez Martín, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez Martín, M., Buxarrais, M. R. y Esteban Bara, F. (2002). “Ética y formación universitaria”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29: 19-43.
- Martínez Martín, M., Puig, J. M. y Trilla, J. (2003). “Escuela, profesorado y educación moral”. *Teoría de la educación*, 15: 57-94.

- Martínez Mut, B., Fernández, A., Gros, B. y Romaña, T. (2005). “El cambio de cultura docente en la Universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior” en V. Esteban Chapapriá (ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior* (95-164). Valencia: UPV.
- 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 de Brouwer.
- Más, O. (2011). “El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15, 3: 195-211.
- Medina, A. (2010). “Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria” en I. González Gallego (coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (135-150). Barcelona: Graó.
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Mèlich, J.C. (2010). “La zona sombría de la moral” en J.C. Mèlich y A. Boixader (coords.), *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación* (37-61). Barcelona: Graó.
- Menéndez, J. L. (2009). “La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación”. *OBSERVAR: Revista Electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*, 3: 5-41.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministros Europeos (1999). *Declaración de Bolonia*. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/6.pdf>
- Miranda, J.B. y Rodríguez Sandoval, L.M. (2011). “Análisis descriptivo y correlacional de la ética profesional de los maestrantes de la Universidad Pedagógica Nacional,

- Unidad 26-B de Navajoa y Huatabampo, Sonora” en A. Hirsch (coord.), *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario* (1,363-374). México: Gernika.
- Molina, M. Á. y Esteve Faubel, R. P. (2016). “El pensamiento del alumnado respecto de la formación inicial en el Máster de Educación Secundaria” en XIV Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria, *Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (2004-2016). Universidad de Alicante - ICE.
- Moliner, O., Fernández, R. y Sales, M.A. (2005). “El profesorado de secundaria y la diversidad del alumnado”. *DIDAC*, 46: 30-34.
- Monereo, C. (2011). “Las competencias profesionales de los docentes”. Disponible en: <https://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>
- Mora, J. G (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* London: Institute of Education, University of London.
- Morales Mantilla, S. M. (2007). *La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia, España.
- Morales Vallejo, P. (2012). “Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?”. *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*, 3: 1-24. Disponible en: <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%fl0Muestra.pdf>
- Morales Vallejo, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Moreno Aparisi, J. (2006). *Actitudes del profesorado hacia las tareas docentes de la nueva etapa de Educación Secundaria*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia, España.
- Moreno Castillo, R. (2007). *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: Leqtor.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). "Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo". *PREAL, Serie Documentos*, 61 (monográfico).
- Mula, J. (2007). "Educar en valores: una forma de hacer escuela". *Educa Nova*, 1: 89-107.
- Mula, J. y Ballester, L. (2013). "Estilística en la educación" en A. Argente, L. Ballester, E. Llorca, E. López, V. Marchante, J. Mula, y otros, *Docencia y práctica educativa. La estilística en la educación* (39-48). Valencia: Boreal Libros S.L.
- Noddings, N. (2002). "Atención, justicia y equidad" en M.S. Katz, N. Noddings y K.A. Strike, *Justicia y cuidado* (15-30). Barcelona: Idea Books.
- Nóvoa, A. (2009). "Para una formación de profesores construida dentro de la profesión". *Revista de Educación*, 350: 203-218.
- Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Orden ECI/3858/2007, 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 las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. BOE núm. 312, de 29 de diciembre de 2007.
- Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, *por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, 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 las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. BOE núm. 310 de 26 de diciembre de 2011.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Ginebra: ONU. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998). *Declaración Mundial sobre la educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/eduprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/eduprog/wche/declaration_spa.htm).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013). *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender*. Resumen ejecutivo, Informe nº 1. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002206/220606s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2002). *Attracting, developing and retaining effective teachers. Design and implementation plan of activity*. París: OCDE. Disponible en: [www.oecd.org/edu/teacherpolicy](http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2005. Informe español*. Madrid: Santillana.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2015. Informe español*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

Padilla, M.T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2009). *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Fundación Instituto de Empresa.

Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (dirs.) (2013). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

- Pérez Curiel, M.J. (2005). "La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario". *REIFOP*, 8, 1. Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>.
- Pérez Gómez, A. (2009). "La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información" en M. Puelles (coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (163-186). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez Gómez, A. (2010a). "El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría" en A. Pérez Gómez (coord.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria* (89-106). Barcelona: Graó.
- Pérez Gómez, A. (2010b). "El desarrollo del prácticum: propósitos, actividades, contextos y agentes" en A. Pérez Gómez (coord.), *Aprender a enseñar: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria* (121-134). Barcelona: Graó.
- Pérez Gómez, A., Martínez Martín, M., Tey, A., Essombra, M.A. y González, M<sup>a</sup> T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Madrid: Fies-Octaedro.
- Pérez Pérez, C. (2007). "Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO". *Revista de educación*, 343: 503-529.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1974). *A donde va la educación*. Barcelona : Teide.

- Pontes, A. y Serrano, R. (2010). “La formación inicial en un contexto de cambio”, en I. González Gallego (coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (151-165). Barcelona: Graó.
- Pontes, A., Serrano, R. y Poyato, F. J. (2013). “Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (nº extra): 533-551.
- Prieto, J.M. (1997). “Prologo” en C. Lévy-Leboyer, *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas* (7-24). Barcelona: Gestión 2000.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2004). *Informe sobre Desarrollo Humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Madrid: Mundi-Prensa.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2015). *Informe sobre Desarrollo Humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano*. Washington DC: Communications Development Incorporated. Disponible en: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2015\\_report\\_sp.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2015_report_sp.pdf)
- Proyect Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Puig, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. y Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Edebé.
- Real Academia Española (2017, versión electrónica 23.1.). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, *por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*. BOE núm. 3, de 3 de enero de 2007.



Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, *por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*. BOE núm. 266, de 6 de noviembre de 2007.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, *por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010.

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, *por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE núm. 55, de 5 de marzo de 2014.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. París: ESF.

Rey, B. (2000). “¿Existen las competencias transversales?”. *Educación*, 26: 9-17.

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo

Rodríguez Diéguez, J. L. (coord.) (1998). *Diagnóstico General del Sistema Educativo 1997. La escuela Secundaria Obligatoria. Vol. 3- Planes de estudio y métodos de enseñanza*. Madrid: INCE-MEC.

Rosales, C. (2012). “Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus alumnos”. *Educación*, 48, 1: 149-171.

- Ruiz, M., Bernal, A., Gil Cantero, F. y Escámez, J. (2012). “Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual”. *Teoría de la educación*, 24, 2: 59-81.
- Santos Guerra, M.A. (2010). “Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida”. *Revista de Educación*, 351: 23-47.
- Santos Rego, M. y Lorenzo, M. (2015). “La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario”. *Revista Española de Pedagogía*, 261: 263-281.
- Santrock, J. (2006). *Psicología educativa*. México: McGraw-Hill.
- Sanz, R. y Escámez, J. (2013). “Pensar y hacer hoy ética profesional”. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 43: 203-216.
- Sanz, R. y Hernández, I. (2016). “Modalidades de aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Católica de Valencia”. *Magister*, 28, 1: 25-34.
- Sanz, R. y Hirsch, A. (2016). “Ética profesional en el profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana”. *Perfiles educativos*, 38, 151: 139-156.
- Sanz, R. y Serrano, Á. (2016). El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de justicia social. *Sinéctica*, 46. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2016000100004&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000100004&lng=es&tlng=pt)
- Sanz, R. y Serrano, Á. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2): 167-184.
- Sarramona, J. (1997). “El educador” en A. Colom (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación (175-191)*. Barcelona: Ariel.
- Sarramona, J. (2007). “Las competencias profesionales del profesorado de secundaria”. *Estudios sobre educación*, 12: 31-40.

- Sarramona, J. (2012). “Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria” en E. Tenti (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (141-162). Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- Sarramona, J., Noguera, J. y Vera, J. (1998). “¿Qué es ser profesional docente?”. *Teoría de la Educación*, 10: 95-144.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós – MEC.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Schujman, G. (2002). *Formación ética básica para docentes de secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta S.A.
- Senent, J. M. (2011). “La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: una mirada comparativa en la Unión Europea”. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 39: 71-87.
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba, España. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10396/11450>
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). “Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria”. *Revista de Investigación Educativa*, 33,2: 489-505. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- Serrano, R. y Pontes, A. (2017). “Diferencias entre expectativas y logros en la formación inicial del profesorado de Secundaria”. *Revista Complutense de Educación*, 28, 3: 797-814.

- Sierra, R. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Thomson.
- Soininen, M., Storm, T. M. y Korhonen, R. (2013). “¿Qué tipo de competencias necesitan los profesores en el 2020?”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17, 3: 111-122.
- Solís, E, Martín del Pozo, R., Rivero, A. y Porlán, R. (2013). “Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (Núm. Extraordinario): 496-513. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92028937002>>
- Soto, E., Serván, M., y Pérez Gómez, A. (2010). "La evaluación como aprendizaje en el prácticum de secundaria. Tareas y procesos" en A. Pérez Gómez, *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria* (165-182). Barcelona: Graó.
- Suárez-Barraza, M. y Miguel-Dávila, J. (2009). “Encontrando al Kaizen: Un análisis teórico de la Mejora Continua”. *Pecunia: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de León*, 7: 285-311.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Tedesco, J. C. (2011). “Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55: 31-47.
- Tejada, J. (1999). “Acerca de las competencias profesionales”. *Revista Herramientas*, 56, 57: 20-30.
- Tejada, J. (2009). “Competencias docentes”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 2: 1-15.
- Traver, J. A. y García López, R. (2007). “Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC)”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9, 1: 1-14.

- Tribó, G. (2008). "El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria". *Educación XXI*, 11: 183-209.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (2009). "Sobre la autoridad supuestamente perdida del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 396: 22-26.
- Unión Europea (2000). El Consejo Europeo extraordinario de Lisboa hacia la Europa de la innovación y el conocimiento. *Conclusiones de la presidencia*. Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó
- Vaillant, D. (2005). "Reformas educativas y rol de docentes". *Revista PRELAC*, 1: 38-51.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de educación*, 340, 1: 117-140.
- Valdés, R. Bolívar, A. y Moreno Verdejo, A. (2015). "Una valoración de la formación inicial de profesores en España: el Máster en Educación Secundaria". *Educação em Revista*, 31, 3: 251-278.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós: Barcelona.
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). "El profesor docente y la ética del cuidado". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-verdera.html>
- Villa, A. (2008). "La excelencia docente". *Revista de Educación*, (núm. Extraordinario): 177-212.
- Villa, A. y Poblete, M. (dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wanjiru, Ch. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la Deontología de la Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Weber, M. (1985). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Orbis.
- Weinert, F. (2004). “Concepto de competencia: Una aclaración conceptual” en D. Rychen y L. Hersch, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (94-127). México: Fondo de cultura económica.
- Yanes, C. y Ries, F. (2013). “Liderando el cambio: estudio sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de secundaria”. *Revista Fuentes*, 14: 105-124. Disponible en: <http://www.revistafuentes.es/>
- Yurén, M. (2011). “Los dispositivos de formación del profesorado de Secundaria en México”. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 39: 13-26.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zagalaz, M. L., Molero, D., Campoy, T. y Cachón, J. (2011). “Las expectativas depositadas en el máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial”. *Revista de Investigación en Educación*, 9, 2: 19-34.

**UNIVERSIDAD DE VALENCIA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN**

**PROGRAMA DE DOCTORADO 335C**



**LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES  
DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
ANTE LOS RASGOS DE EXCELENCIA DOCENTE:  
UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE  
LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA  
Y LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA**

**TESIS DOCTORAL - ANEXO**

**Presentada por:**

**M<sup>a</sup> LUCÍA BALLESTER PONT**

**Dirigida por:**

**DR. D. CRUZ PÉREZ PÉREZ**

**Valencia, noviembre 2018**

# **ANEXOS**



# **Anexo 1**

## **Recogida de datos**

## ANEXO 1.1: CUESTIONARIO DE DECLARACIONES

Desde la Universidad de Valencia pretendemos iniciar un proyecto de investigación sobre los rasgos de excelencia que deben poseer los profesores. Es por ello que solicitamos su colaboración.

SEXO	
HOMBRE	
MUJER	

EDAD	
10 – 20 años	
21 – 30 años	
31 – 40 años	
41 – 50 años	
51 – 60 años	
61 – 70 años	
Más de 70 años	

NIVEL DE ESTUDIOS	
Sin estudios	
Enseñanza obligatoria incompleta	
Enseñanza obligatoria completa	
Bachiller o Formación Profesional	
Estudios Universitarios	

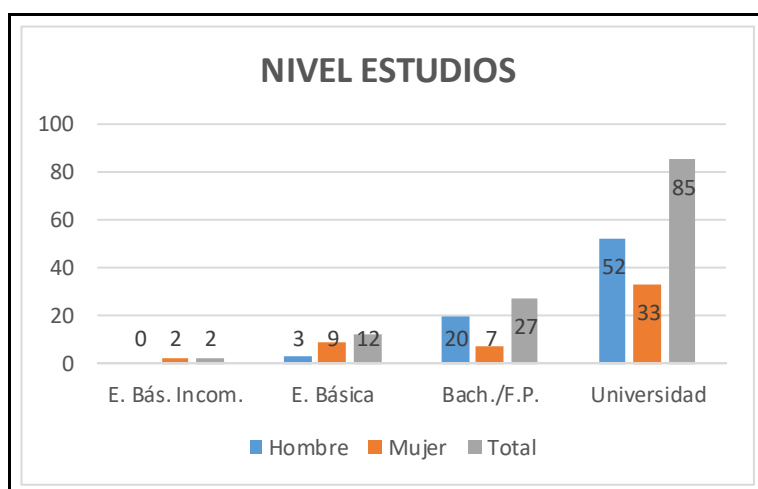
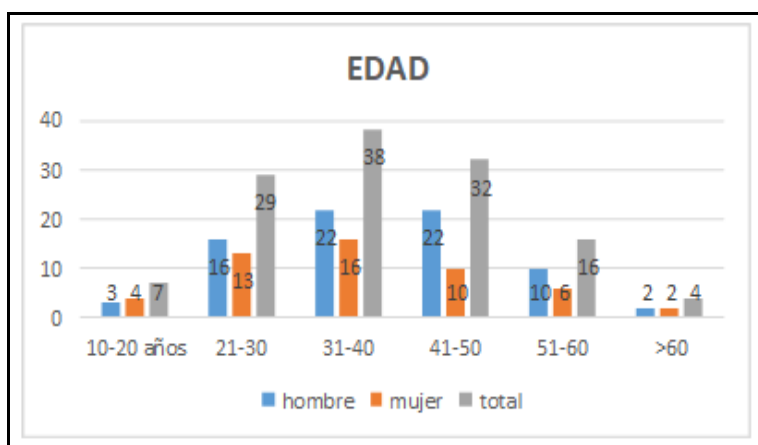
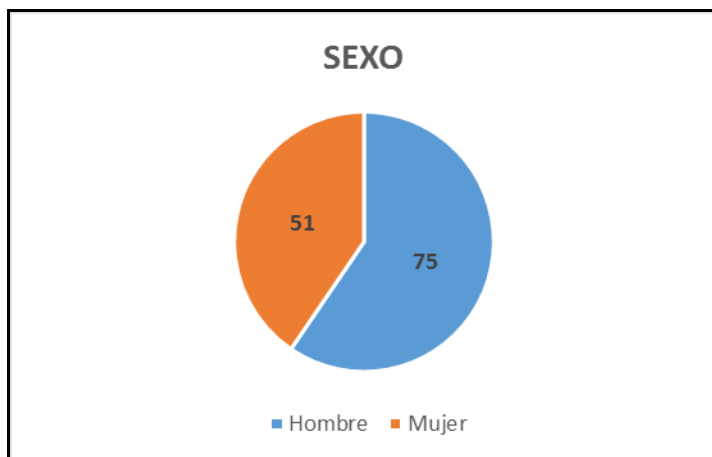
Según su opinión, mencione **5 CARACTERÍSTICAS** que identifican a un **BUEN PROFESOR/A**.

*El orden de las respuestas no es significativo. Por favor escriba con letra clara.*

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

**Gracias por su colaboración.**

## ANEXO 1.2: DATOS PERSONALES DE LA MUESTRA



Nº	Sexo	E d a d							Nivel de estudios			
		10-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	>70	Bas.inc.	E.Básica	Bach/FP	Est.Univ.
1	H	X								X		
2	H	X									X	
3	H	X									X	
4	H		X									X
5	H		X								X	
6	H		X						X			
7	H		X							X		
8	H		X									X
9	H		X									X
10	H		X								X	
11	H		X								X	
12	H		X									X
13	H		X									X
14	H		X									X
15	H		X									X
16	H		X									X
17	H		X									X
18	H		X									X
19	H		X									X
20	H			X								X
21	H			X								X
22	H			X								X
23	H			X								X
24	H			X								X
25	H			X								X
26	H			X								X
27	H			X								X
28	H			X								X
29	H			X								X
30	H			X							X	
31	H			X							X	
32	H			X								X
33	H			X								X
34	H			X								X
35	H			X								X
36	H			X								X
37	H			X							X	
38	H			X							X	
39	H			X								X
40	H			X							X	
41	H			X								X
42	H				X							X
43	H				X						X	
44	H				X						X	
45	H				X							X
46	H				X							X
47	H				X							X

48	H				X							X
49	H				X						X	
50	H				X							X
51	H				X					X		
52	H				X							X
53	H				X						X	
54	H				X							X
55	H				X							X
56	H				X							X
57	H				X							X
58	H				X							X
59	H				X							X
60	H				X							X
61	H				X							X
62	H				X						X	
63	H				X						X	
64	H					X						X
65	H					X						X
66	H					X						X
67	H					X						X
68	H					X					X	
69	H					X						X
70	H					X						X
71	H					X						X
72	H					X					X	
73	H					X						X
74	H						X					X
75	H						X				X	
76	M	X						X				
77	M	X									X	
78	M	X									X	
79	M	X								X		
80	M		X									X
81	M		X									X
82	M		X									X
83	M		X									X
84	M		X									X
85	M		X									X
86	M		X									X
87	M		X									X
88	M		X									X
89	M		X									X
90	M		X									X
91	M		X								X	
92	M		X									X
93	M			X								X
94	M			X								X
95	M			X								X
96	M			X								X
97	M			X								X
98	M			X								X
99	M			X								X

100	M			X						X		
101	M			X						X		
102	M			X							X	
103	M			X							X	
104	M			X								X
105	M			X								X
106	M			X						X		
107	M			X				X				
108	M			X							X	
109	M				X							X
110	M				X							X
111	M				X							X
112	M				X							X
113	M				X					X		
114	M				X							X
115	M				X					X		
116	M				X					X		
117	M				X							X
118	M				X							X
119	M					X						X
120	M					X				X		
121	M					X						X
122	M					X						X
123	M					X				X		
124	M					X					X	
125	M						X					X
126	M							X				X

### ANEXO 1.3: LISTADO DE RESPUESTAS DE LAS DECLARACIONES DE LA MUESTRA

Nº	DECLARACIONES
1	Abierto a la actualización de conceptos y métodos
2	Accesibilidad
3	Accesible
4	Acepta críticas para mejorar su actividad docente
5	Actitud de respeto hacia los alumnos
6	Actitud receptiva con el alumnado
7	Adaptabilidad a las nuevas enseñanzas
8	Adaptación al nivel del educando
9	Adaptación con los niños
10	Adaptarse a las circunstancias.
11	Adaptarse y responder a las condiciones alumnado
12	Afable
13	Afectuoso, comprensivo y saber escuchar
14	Agradable
15	Alegre
16	Amable y comprensivo
17	Amante de su trabajo
18	Amenizar la clase
19	Amor
20	Aplicar materia a casos prácticos
21	Asertivo, seguro de sí mismo. Debe hacerse respetar.
22	Atención al feed back
23	Atento y sensible a mantener un clima alegre y distendido en el aula
24	Ayudar alumnos que tengan problemas familiares...
25	Ayudar con la comprensión
26	Ayudar en la comprensión.
27	Bien preparadas las clases
28	Buen comunicador
29	Buen comunicador
30	Buen comunicador
31	Buen comunicador
32	Buen comunicador
33	Buen comunicador
34	Buen comunicador
35	Buen comunicador
36	Buen comunicador
37	Buen comunicador
38	Buen comunicador
39	Buen comunicador
40	Buen comunicador atendiendo la comunicación no verbal de los alumnos
41	Buen comunicador, que sepa transmitir
42	Buen comunicador. Debe encontrar la mejor manera de captar la atención y hacerse entender.
43	Buen conocimiento de la materia
44	Buen educador
45	Buen emisor
46	Buen emisor
47	Buen guía y comunicador
48	Buen material educativo didáctico
49	Buen pedagogo y comunicante
50	Buen receptor y empatía
51	Buen transmisor (pedagogía)
52	Buena expresión didáctica
53	Buena expresión oral
54	Buena formación docente
55	Buena presencia

56	Buenos conocimientos
57	Capacidad autocrítica
58	Capacidad comunicación
59	Capacidad comunicativa
60	Capacidad de adaptación
61	Capacidad de adaptación
62	Capacidad de aprendizaje
63	Capacidad de comunicación
64	Capacidad de enseñar
65	Capacidad de implicación e ilusión
66	Capacidad de improvisación.
67	Capacidad de líder
68	Capacidad de síntesis
69	Capacidad de síntesis
70	Capacidad de transmitir
71	Capacidad docente, transmisor...
72	Capacidad para comprender la realidad de cada alumno, su ritmo de aprendizaje, sus esfuerzos, sus motivaciones etc. Intentar de esa manera tener una buena relación personal con cada uno de ellos
73	Capacidad para crear un ambiente en el aula donde haya un equilibrio entre disciplina, seguridad, claridad de normas y confianza.
74	Capacidad para transmitir conocimientos
75	Capacidad y combinar autoridad, afectividad y respeto
76	Capaz de motivar e interesar al alumno
77	Cariñosa
78	Cercano
79	Cercano
80	Cercano
81	Cercano
82	Cercano: debe ser comprensivo con los alumnos y estar disponible
83	Claridad
84	Claridad
85	Claridad
86	Claridad
87	Claridad a la hora de explicar
88	Claridad de idea en la exposición
89	Claridad en la exposición
90	Claridad en las ideas a exponer
91	Claridad expositiva
92	Claro en exposiciones
93	Claro en las explicaciones
94	Claro en sus explicaciones
95	Clase amena
96	Coherencia disciplinar
97	Coherencia en todos los aspectos: profesional, personal...
98	Coherente
99	Coherente
100	Compaginar aprendizaje con diversión e innovador
101	Competencias en solución de problemas de aula
102	Comprensión
103	Comprensión
104	Comprensión
105	Comprensión
106	Comprensión del ritmo del alumno o saber personalizar
107	Comprensiva.
108	Comprensivo
109	Comprensivo, capaz de empalmar con los alumnos.
110	Comprometido con la escuela
111	Comunicación
112	Comunicación
113	Comunicación (capacidad de transmitir información)
114	Comunicación y entendimiento con el alumnado



115	Comunicador
116	Comunicador
117	Comunicativo
118	Comunicativo
119	Comunicativo
120	Comunicativo
121	Con autoridad
122	Con suficientes conocimientos competente
123	Confianza en las posibilidades educativas de sus alumnos y comprometido con ella
124	Confiar en sí mismo
125	Conocedor de la materia
126	Conocedor de la materia
127	Conocedor de la materia
128	Conocedor de los problemas de la escuela
129	Conocedor de sus alumnos
130	Conocedor del entorno
131	Conocer a fondo el temario
132	Conocer la materia que explica
133	Conocer la sociedad para la que educa y dar respuestas
134	Conocer las características de sus alumnos
135	Conocimiento de la asignatura y materia
136	Conocimiento de la materia
137	Conocimiento temario
138	Conocimientos
139	Conocimientos adecuados
140	Conocimientos amplios sobre la materia
141	Conocimientos sobre el tema
142	Conocimientos teóricos y prácticos reales de la materia
143	Conseguir los objetivos marcados
144	Consigue mantener motivado a los alumnos por la asignatura.
145	Constancia
146	Corrección
147	Crear curiosidad en los alumnos
148	Crear en el alumno el gusto por la lectura
149	Crear en el alumno las ganas de investigar
150	Crear en el equipo de profesores ambiente de profesionalidad
151	Crear expectativas e inquietudes
152	Creativo
153	Creativo
154	Criterio de corrección apropiado
155	Cualificado – buen profesional
156	Cuando no entiendes que explique otra vez
157	Culto
158	Culto
159	Dar aplicación real a los temas teóricos
160	Darles confianza.
161	De entre mis alumnos los más desfavorecidos (por la razón que sea) son los primeros.
162	Dedicación a los demás
163	Dedicación.
164	Descubrir las características del grupo y actuar en consecuencia
165	Diligente en sus tareas profesionales
166	Dinámico, capaz de mantener el interés de los alumnos.
167	Dinámico: que sepa enseñar utilizando varios métodos educativos para que todos entiendan la explicación.
168	Disfrutar con su trabajo
169	Dominar el tema de la clase
170	Dominar la materia
171	Dominar la materia
172	Dominio de la materia
173	Dominio de las dos lenguas, además de la propia
174	Don de gentes

175	Don de palabra
176	Educado
177	Educado
178	Ejemplos sencillos (cotidianos)
179	El maestro tiene como objetivo fundamental que sus alumnos aprendan a pensar
180	El maestro transmite sus valores a través de su presencia en el aula
181	El que enseña relacionando sin necesidad de hacer que aprendan la lección de memoria e interrelaciona conocimientos de distintas materias.
182	El que es capaz de motivar al alumno en su aprendizaje y se lo hace ameno y con necesidad de aprender más.
183	El que se preocupa por el ambiente que rodea a sus alumnos y adapta su enseñanza en función de las características del alumno.
184	El que se preocupa por enseñar al que más lo necesita.
185	El que sin gritar, ordenar... mantiene la atención del alumno.
186	El respeto entre mis alumnos y a mis alumnos es un valor fundamental
187	Elaboración del material apropiado
188	Elocuencia
189	Emocionalmente estable
190	Empatía
191	Empatía
192	Empatía
193	Empatía
194	Empatía
195	Empatía
196	Empatía con el alumnado
197	Empatía con los alumnos
198	Empatía con los alumnos
199	Empatía, cercanía... (saber conectar)
200	Empático
201	Empático
202	Empático con sus alumnos
203	Emplear bien los medios didácticos pizarra, proyector, etc.
204	En la primera clase ha de dejar claro la estructura de sus clases, fechas de examen etc.
205	Enseña partiendo de los intereses de los alumnos intentando implicarlos todo lo posible para mantener la motivación y las ganas de aprender
206	Enseñe a quien más lo necesita
207	Enseñe bien
208	Entendimiento con los alumnos
209	Entrega a los alumnos
210	Entrega a los alumnos
211	Entretenido en las clases
212	Equilibrio emocional
213	Equilibrio emocional
214	Es capaz de transmitir, tanto conocimientos como actitudes.
215	Es cercano a los alumnos
216	Escuchar
217	Escuchar a sus alumnos
218	Escuchar las necesidades de los alumnos
219	Espíritu crítico
220	Esquemático, organizado
221	Estar actualizado en la materia
222	Estímulos
223	Estructurar bien los contenidos
224	Excelente comunicador
225	Exigente consigo mismo
226	Experiencia
227	Experiencia
228	Experiencia
229	Experiencia
230	Experiencia
231	Experiencia en la materia

232	Experiencia tutelada durante los primeros años
233	Experto comunicador
234	Experto en la materia
235	Explica con claridad
236	Explica con claridad y sencillez
237	Explicación clara de la materia
238	Explicar bien
239	Explicar claramente todos los contenidos
240	Explicar con claridad
241	Exposición clara y concisa
242	Expresar claramente sus ideas
243	Expresivo
244	Facilidad de palabra para explicar
245	Facilidad de transmisión conocimientos
246	Firmeza (autoridad)
247	Flexibilidad
248	Flexibilidad para adaptarse a la realidad del grupo
249	Flexibilidad y diálogo
250	Formación
251	Formación
252	Formación científica específica
253	Formación pedagógica
254	Formación permanente
255	Formación permanente. Actualización
256	Formación y capacidad de improvisación – adaptabilidad
257	Ganas de enseñar
258	Ganas de enseñar y no de filosofar
259	Ganas de hacer cosas con niños
260	Grandes conocimientos específicos
261	Ha de disfrutar con el trabajo que hace.
262	Ha de ser comprensivo y mostrar empatía con el alumno
263	Hablar claro
264	Hablar desde la experiencia
265	Hace clases amenas
266	Hacer participar a los alumnos/as
267	Hacer participativa la clase
268	Hacer partícipes a los alumnos del trabajo diario del aula
269	Hacerla amena y comprensible
270	Hacerse respetar por la totalidad de los alumnos
271	Hacerse respetar y respetar a los demás.
272	Humanidad
273	Ilusión.
274	Imaginativo
275	Imparcialidad
276	Implicación
277	Implicación
278	Implicación
279	Implicación
280	Implicación con sus alumnos (que se preocupen por ellos)
281	Implicación en el resultado formativo
282	Implicación/motivación
283	Implicación: que muestre interés por los alumnos, por su educación y que se interese por todos los de la clase.
284	Implicarse en la comunidad educativa
285	Inculcar valores.
286	Inflexibilidad
287	Ingenioso – para enganchar a los alumnos y hacerle estar atento en clase.
288	Innovación creatividad utilización de demostraciones y ejemplos
289	Innovador
290	Innovar no caer en las actitudes rutinarias
291	Insistencia

292	Inteligente – sabiendo lo que está hablando.
293	Interés en la enseñanza
294	Interés y afecto por el alumno/a
295	Investigador
296	Involucrado
297	Involucrar a los alumnos.
298	Le gusta dar clase
299	Le gusta la enseñanza y tiene vocación.
300	Le gusta lo que hace
301	Les motive
302	Llegar al nivel estipulado.
303	Lo más importante son mis alumnos como personas
304	Mandar
305	Meterse a la gente en el bolsillo
306	Motivación
307	Motivación
308	Nivel cultural alto
309	No especula con el tiempo de preparación de las clases
310	No esperar recompensa
311	No leer solo
312	No tener un tono de voz monótono
313	Objetivo enseñar para aprender por aprender curiosidad por aprende
314	Observador del ambiente donde viven sus alumnos (23)
315	Opción preferencial por el alumno más débil: por situación familiar, capacidades, entorno, capa social... etc.
316	Oratoria
317	Orden en la materia de la clase
318	Ordenado con la materia que imparte
319	Organizado
320	Organizado que se explique bien
321	Organizativo
322	Organizativo
323	Paciencia
324	Paciencia
325	Paciencia
326	Paciencia
327	Paciencia
328	Paciencia
329	Paciencia
330	Paciencia
331	Paciencia
332	Paciencia
333	Paciencia
334	Paciencia
335	Paciencia y no tener prisa para terminar el temario.
336	Paciencia y tesis
337	Paciencia, humildad.
338	Paciente
339	Paciente
340	Paciente
341	Paciente
342	Paciente
343	Paciente
344	Paciente
345	Paciente – ya que va a tener que explicar las cosas varias veces.
346	Participación actividades culturales
347	Permitir debate
348	Permitir las preguntas de los alumnos
349	Pero a la vez les dé caña
350	Perseverante, que le guste su trabajo
351	Poner casos prácticos (teoría aplicada, ejemplos)

352	Poner ejemplos
353	Poner ejemplos entendibles
354	Poner los cojones en la mesa si se exceden
355	Poseer calidad humana
356	Poseer una buena preparación
357	Potenciar la actitud de estudio creando interés por éste
358	Potenciar y dar contenido a las tutorías
359	Práctico
360	Práctico
361	Práctico
362	Práctico
363	Práctico en las explicaciones
364	Preocupado por actualizarse pedagógicamente
365	Preocupado por los alumnos con más dificultades de todo tipo
366	Preocuparse a todos los niveles por los alumnos.
367	Preocuparse sobre todo por los alumnos que tienen problemas
368	Preparación
369	Preparación científica y pedagógica
370	Preparación de la materia
371	Preparación de la materia
372	Preparación de las clases
373	Preparación de las clases. Estar a la última en esa asignatura
374	Preparación de material de apoyo y de entrega para alumnado
375	Preparación intelectual
376	Preparación profesional (pedagógica, psicológica, social sobre el alumno)
377	Preparación.
378	Preparado, con experiencia
379	Preparar a fondo las clases y se autoevalúa constantemente
380	Prepararse las clases
381	Presencia
382	Presentar materia de forma clara y dando la bibliografía
383	Profesional
384	Profesional de la enseñanza
385	Profesional: que tenga conocimiento amplio sobre la materia que imparte y sepa transmitirla correctamente
386	Profesionalidad
387	Profesionalidad (Formación adecuada)
388	Profesionalidad, dedicación
389	Propuestas metodológicas creativas
390	Psicología para adaptarse a los alumnos
391	Puntual a la hora de las clases
392	Puntualidad
393	Puntualidad
394	Que ame su trabajo
395	Que ame su trabajo.
396	Que aporte material extra relacionado con la materia y si manda ejercicios que posteriormente se corrijan
397	Que busque actualizarse en su profesión
398	Que den participación a los alumnos
399	Que diga la verdad con respeto
400	Que disfrute enseñando
401	Que en clase se centre en sus obligaciones profesionales
402	Que enseñe
403	Que enseñe
404	Que escuche la opinión de los alumnos.
405	Que escuchen al alumno.
406	Que esté interesado por conocer a sus alumnos
407	Que explique bien
408	Que explique bien, que sea atento.
409	Que generen debate
410	Que haga las clases amenas interactuando con los alumnos

411	Que haga las clases interesantes
412	Que haga participar
413	Que haga participar
414	Que innove
415	Que inspire confianza y responsabilidad
416	Que las clases sean amenas
417	Que le dedique más tiempo al alumno que más lo necesite
418	Que le preocupe la realidad de sus alumnos
419	Que motive
420	Que motive a los alumnos
421	Que no manden tantos deberes.
422	Que no pierda la ilusión por enseñar
423	Que no se enrolle mucho
424	Que no sea prepotente
425	Que no sea tan exigente para la tarea para casa.
426	Que no solo lea
427	Que ofrezca educación personalizada
428	Que parezca que sepa
429	Que planifique bien el tiempo en el aula
430	Que ponga bastantes ejemplos
431	Que practique una docencia integral fomentando valores positivos
432	Que respete al alumno y sepa hacerse respetar (cuidar el lenguaje)
433	Que se dé una educación y una enseñanza adecuada.
434	Que se implique en preocupaciones de sus alumnos
435	Que se interese por los alumnos
436	Que se prepare sus clases
437	Que se siga preparando, leyendo, yendo a cursos...
438	Que se vea que sabe, que sepa enseñar, que se vea interés en esa persona, no dejadez.
439	Que sea accesible
440	Que sea ameno respetuoso
441	Que sea ameno en el lenguaje
442	Que sea buena persona con todo lo que engloba
443	Que sea cercano, flexible
444	Que sea claro
445	Que sea claro en las explicaciones
446	Que sea claro y conciso en sus explicaciones.
447	Que sea creativo
448	Que sea educador y amigo.
449	Que sea empático
450	Que sea innovador en la manera de enseñar
451	Que sea organizado (lleve un orden de los contenidos)
452	Que sea paciente y a la vez tenga autoridad
453	Que sea práctico
454	Que sea respetuoso
455	Que sea respetuoso con los alumnos
456	Que sea responsable en su trabajo.
457	Que sea un buen comunicador.
458	Que sea un buen pedagogo
459	Que sean aseados.
460	Que sean claros en sus conceptos
461	Que sean simpáticos con los alumnos.
462	Que sepa aceptar las formas de pensar de cada alumno.
463	Que sepa enseñar
464	Que sepa enseñar
465	Que sepa enseñar (que tenga dotes de pedagogo)
466	Que sepa escuchar
467	Que sepa escuchar y valorar a cada alumno
468	Que sepa escuchar.
469	Que sepa estimular al alumno
470	Que sepa explicar
471	Que sepa explicar.

472	Que sepa motivar
473	Que sepa transmitir herramientas
474	Que sepa transmitir la información (didáctico)
475	Que sepa transmitir sus conocimientos.
476	Que sepa valorar al alumno según su coeficiente.
477	Que sepa y ceje en su empeño por saber más
478	Que suba la autoestima de sus alumnos
479	Que te convenza de la formación que tiene
480	Que tenga claridad a la hora de explicar
481	Que tenga empatía con alumnos
482	Que tenga empatía.
483	Que tenga interés por aprender a ser mejor profesor
484	Que tenga interés por enseñar
485	Que tenga los conocimientos necesarios para dar clase
486	Que tenga motivación para actualizarse en todo lo referente a su trabajo.
487	Que tenga paciencia
488	Que tenga paciencia
489	Que tenga un conocimiento profundo de lo que debe enseñar
490	Que tenga una buena formación pedagógica
491	Que transmita confianza
492	Que tutee pero con respeto
493	Que use ejemplos cotidianos
494	Que use materiales didácticos
495	Que utilice todos los medios de explicación posibles
496	Que utilice un buen método de enseñanza
497	Que vea en los alumnos a personas.
498	Realista y práctico
499	Receptivo
500	Reconocer la realidad del contexto
501	Rectificar a tiempo actitudes del alumnado
502	Reflejar en la práctica la teoría
503	Relación con el alumnado
504	Relacionarse con el alumnado cordialmente pero desde la posición de maestro
505	Respetar
506	Respetar y escuchar a los alumnos
507	Respeto
508	Respetuosa
509	Respetuoso
510	Respetuoso
511	Respetuoso.
512	Responsabilidad
513	Responsabilidad en su tarea
514	Responsabilidad en su trabajo.
515	Responsable
516	Responsable
517	Responsable
518	Responsable.
519	Responsable
520	Responsable
521	Responsable en su trabajo
522	Sabe motivar
523	Sabe motivar a los alumnos para aprender.
524	Saber aconsejar
525	Saber adaptarse a cada situación
526	Saber amenizar las clases
527	Saber comprender
528	Saber comprender a los alumnos
529	Saber comunicar y explicarse
530	Saber comunicarse
531	Saber conectar con adolescentes, niños...
532	Saber conectar con los padres para influirles en la educación de sus hijos.

533	Saber dar clase.
534	Saber de qué habla y saber expresarlo
535	Saber enseñar
536	Saber escuchar
537	Saber escuchar
538	Saber escuchar y explicar.
539	Saber escuchar, oír, entender, respetar para poder ser escuchado, oído, entendido y respetado.
540	Saber escuchar.
541	Saber escuchar. Ver las necesidades de los alumnos
542	Saber explicar
543	Saber expresarse con claridad
544	Saber imponerse sin ser autoritario
545	Saber motivar y estimular.
546	Saber organizar la materia
547	Saber transmitir conocimientos
548	Saber transmitir conocimientos.
549	Saber transmitir las ideas básicas del objetivo educacional
550	Saber trasladar de forma clara los conocimientos
551	Se impone cuando debe
552	Se interesa por ayudar a los alumnos más flojos
553	Se percata del ambiente social en el que educa
554	Se preocupa más por los que les cuesta aprender
555	Se preocupa por conocer a sus alumnos
556	Se preocupa por sus alumnos
557	Se prepara sus clases
558	Sea divertida la enseñanza
559	Sencillo
560	Sensibilidad
561	Sensibilidad, empatía, simpatía y responsabilidad
562	Sentido de educador más que de instructor
563	Sentido de la autoridad
564	Sentido del buen humor
565	Sentir con orgullo lo que enseña y disfrutar con ello
566	Sentir ganas de aprender nuevas maneras de enseñar
567	Ser accesible y con un ritmo que permita preguntar en clase
568	Ser ameno
569	Ser buen comunicador
570	Ser buen orador
571	Ser coherente al aplicar las normas a los alumnos
572	Ser coherente en las decisiones con los alumnos
573	Ser creativo y dinámico.
574	Ser exigente a veces
575	Ser justos con los alumnos
576	Ser original y creativo
577	Ser paciente
578	Ser responsable
579	Ser responsable de lo que aprenden sus alumnos
580	Ser responsable en su trabajo.
581	Ser sensible a las necesidades del alumno
582	Ser severos y estrictos.
583	Simpatía buen rollo
584	Solidario y comprometido con la educación de sus alumnos
585	Soltura
586	Solución de problemas
587	Talante conciliador y comunicador
588	Tener en cuenta el nivel del alumno de conocimiento
589	Tener especial atención a los alumnos que menos saben
590	Tener estructurada la información
591	Tener inquietud por actualizarse como profesor
592	Tener la clase bien preparada
593	Tener material didáctico para dar a los alumnos



594	Tener planificada la clase, bien organizada
595	Tener sus lecciones preparadas
596	Tiene autoridad
597	Tiene experiencia
598	Tiene que saber soportar a los más pesados.
599	Tolerante
600	Tolerante
601	Tolerante – comprensivo
602	Tomadas decisiones, no ceder (sobre todo en los criterios evaluadores)
603	Trabajar con métodos nuevos
604	Trabajar con una metodología abierta e innovadora
605	Trabajar y organizar las clases
606	Tranquilo
607	Trata equitativamente a los alumnos
608	Trata de ser justo y respetuoso con todos.
609	Tratar a todos los alumnos por igual
610	Tratar a todos por igual sin hacer diferencias
611	Trato amistoso (lograrlo) fundamentado en el respeto
612	Trato equilibrado (afable y enérgico)
613	Un poco de mano dura (con autoridad)
614	Uso de la expresión gráfica
615	Utiliza variedad de recursos didácticos
616	Utilizar distintos medios para dar la clase (pizarra, fotocopias, presentación)
617	Visión práctica de la materia
618	Vocación
619	Vocación
620	Vocación
621	Vocación
622	Vocación
623	Vocación.
624	Vocación por su trabajo
625	Vocacional que disfrute con la educación de las personas

## **Anexo 2**

# **Organización de los rasgos**

## ANEXO 2.1: PRIMERA ORDENACIÓN DE RASGOS POR FRECUENCIAS

<b>RASGOS</b>	<b>DECLARACIONES AFINES (Nº)</b>	<b>FR</b>
<b>1.- BUEN COMUNICADOR</b>	22 - 28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38 - 39- 40 - 41 - 42 - 45 - 46 - 58 - 59- 63 - 70 - 111 - 112- 113 - 114 - 115 - 116 - 117- 118 - 119 - 120 - 175- 188- 224 - 233 - 243- 316 - 457 - 529 - 530- 569 - 570 - 587	44
<b>2.- CONOCIMIENTO DE LA MATERIA A IMPARTIR</b>	43 - 56 - 122 - 125 - 126- 127 - 131- 132 - 135- 136- 137 - 138- 139 - 140 - 141 - 142 - 157- 158 - 169 - 170 - 171 - 172- 173 - 221 - 231 - 234- 252 - 260 - 292- 308 - 356 - 358 - 369 - 375 - 385 - 428 - 438 - 485 - 489 - 534	40
<b>3.- SABE MOTIVAR</b>	18 - 76 - 95 - 100 - 144 - 147 - 148 - 149- 151 - 166 - 182 - 205 - 211- 265 - 269- 287- 297 - 301 - 306 - 307 - 357- 410 - 411- 416 - 419- 420- 440 - 441 - 469 - 472 - 478- 522 - 523 - 526 - 545 - 558 - 568	37
<b>4.- BUEN MÉTODO / ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA ADECUADAS</b>	7 - 48- 145 - 156 - 167 - 179- 187 - 203 - 204- 222- 266 - 267 - 268- 291 - 311 - 312 - 313- 347 - 348 - 396 - 398 - 409 - 412 - 413- 421 - 423- 425- 426 - 494- 495 - 496 - 593 - 614- 615 - 616	35
<b>5.- COMPRENSIVO - CERCANO</b>	2 - 3 - 12 - 13 - 16 - 72 - 77 - 78 - 79- 80 - 81 - 82 - 102 - 103 - 104 - 105- 107 - 108 - 109- 160 - 208 - 215 - 262 - 415 - 439 - 443 - 491 - 503- 527 - 528 - 567 - 611	32
<b>6.- SABE EXPLICAR</b>	51 - 64 - 74 - 181 - 207 - 235 - 236- 238- 239 - 244 - 245 - 402 - 403- 407 - 408 - 446- 463 - 464 - 465- 470- 471 - 473 - 474 - 475- 480 - 533- 535 - 542 - 547 - 548 - 549	31
<b>7.- PACIENTE</b>	323 - 324 - 325 - 326 - 327 - 328 - 329- 330 - 331 - 332- 333 - 334- 335 - 336 - 337 - 338 - 339 - 340 - 341- 342 - 343 - 344 - 345 - 452 - 487 - 488 - 577 - 598 - 599 - 600- 601	31
<b>8.- COMPROMETIDO CON SUS ALUMNOS Y SU EDUCACIÓN</b>	65 - 110- 123 - 162 - 163 - 209 - 210 - 259 - 276 - 277 - 278- 279 - 280 - 281- 282- 283 - 284 - 294 - 296 - 303 - 346- 366 - 434 - 435 - 532 - 556 - 584	27

<b>9.- VOCACIÓN</b>	17 - 19 - 168 - 257 - 258- 261 - 273- 293 - 298 - 299 - 300 - 310 - 350 - 394 - 395 - 400 - 422 - 484- 565 - 618 - 619 - 620 - 621- 622 - 623 - 624 - 625	27
<b>10. CLARIDAD EN LA EXPRESIÓN</b>	52 - 53 - 83 - 84 - 85 - 86- 87 - 88 - 89- 90 - 91 - 92- 93 - 94- 237 - 240 - 241 - 242 - 263- 382 - 444 - 445 - 460 - 543 - 550	25
<b>11.- EMPATÍA</b>	190 - 191 - 192 - 193 - 194- 195 - 196 - 197 - 198 - 199 - 200 - 201 - 202- 305 - 449 - 461 - 481 - 482 - 531 - 560- 561 - 583	22
<b>12.- ESCUCHA</b>	6 - 50- 216 - 217- 218 - 404 - 405 - 466 - 467 - 468 - 499- 536 - 537 - 538 - 539 - 540- 541	17
<b>13.- EXPLICACIONES CON EJEMPLOS PRÁCTICOS</b>	20 - 159 - 178- 351 - 352 - 358 - 359 - 360 - 361- 362 - 363- 430 - 453 - 493 - 498 - 502- 617	17
<b>14.- AUTORIDAD</b>	121 - 146 - 246 - 270 - 286 - 304 - 349 - 354 - 551 - 563 - 574 - 582 - 596- 602 - 613	15
<b>15.- PREPARACIÓN DE LAS CLASES</b>	27 - 309 - 368 - 370 - 371 - 372- 373 - 374 - 377 - 379 - 380- 436 - 557 - 592 - 595	15
<b>16.- RESPETUOSO</b>	5 - 176 - 177 - 186- 399 - 454 - 455- 492 - 505- 506 - 507 - 508 - 509- 510 - 511	15
<b>17.-CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN</b>	8 - 9 - 10 - 11- 60 - 61- 66- 183- 247 - 248 - 249 - 256 - 390 - 525	14
<b>18.- CREATIVO - INNOVADOR</b>	152 - 153- 274 - 288 - 289- 290- 389 - 414 - 447 - 450 - 573 - 576 - 603 - 604	14
<b>19.- ORGANIZACIÓN DE LA MATERIA</b>	220 - 223 - 317 - 318 - 319 - 320 - 321- 322 - 429 - 437 - 451 - 590 - 594 - 605	14
<b>20.-RESPONSABLE</b>	456 - 512 - 513 - 514 - 515 - 516 - 517 - 518 - 519 - 520 - 521 - 578 - 579 - 580	14
<b>21.- ACTUALIZACIÓN</b>	1 - 62 - 254 - 255 - 295 - 364 - 397 - 437 - 477 - 483 - 486 - 566 - 591	13
<b>22.- ABIERTO A LA REALIDAD QUE LE ENVUELVE</b>	128 - 129 - 130 - 133- 134 - 164- 314 - 406- 418- 500- 553 - 555	12
<b>23.- SENSIBILIDAD POR EL ALUMNADO MÁS DESFAVORECIDO</b>	24 - 161 - 184 - 206 - 315 - 365 - 367 - 417 - 552 - 554 - 589	11
<b>24.- BUEN PEDAGOGO</b>	44 - 49 - 54 - 71- 250 - 251 - 253 - 458 - 479 - 490	10
<b>25.- CON EXPERIENCIA</b>	226 - 227 - 228 - 229 - 230 - 232 - 264 - 378 - 585 - 597	10
<b>26. EQUILIBRADO EN EL TRATO</b>	21 - 73 - 75 - 185 - 271- 432- 448 - 504 - 544 - 612	10

<b>27.- PROFESIONALIDAD</b>	150 – 155 - 165- 376 – 383 - 384 – 386 – 387 – 388 - 401	10
<b>28.- ENSEÑANZA PERSONALIZADA</b>	25 - 26 - 106 – 427 - 462 – 476 - 497 - 581 - 588	9
<b>29.- COHERENTE</b>	96 – 97 – 98 – 99 – 571 - 572	6
<b>30.- CONSEJERO</b>	47 - 101 - 154- 501- 524 - 586	6
<b>31.- EDUCACIÓN INTEGRAL</b>	180 – 214 - 285 – 431 – 433 - 562	6
<b>32.- EQUIDAD</b>	275 – 575 – 607 – 608 – 609 - 610	6
<b>33.- EMOCIONALMENTE EQUILIBRADO</b>	124 - 189 – 212 – 213 - 606	5
<b>34.- ACEPTA CRÍTICAS Y ES AUTOCRÍTICO</b>	4 – 57 – 219 - 225	4
<b>35.- ALEGRE</b>	14 - 15 - 23- 538	4
<b>36.- BUENA PRESENCIA</b>	55 – 381 - 459	3
<b>37.- CALIDAD HUMANA</b>	272 – 355 - 442	3
<b>38.- PUNTUAL</b>	391 – 392 - 393	3
<b>39.- CAPACIDAD DE SÍNTESIS</b>	68 – 69	2
<b>40.- CONSEGUIR LOS OBJETIVOS</b>	143 - 302	2
<b>41.- LIDER</b>	67 - 174	2
<b>42.- SENCILLO</b>	424 - 559	2

## ANEXO 2.2: AGRUPACIÓN DE RASGOS

PRIMERA AGRUPACIÓN	FR	RASGOS DEFINITIVOS	FR TOTAL
Sabe explicar	31	<b>1.- Expresión oral inteligible que facilite la comprensión de los alumnos/as en las explicaciones</b>	73
Claridad en la expresión	25		
Explicaciones con ejemplos prácticos	17		
Comprensivo y cercano	32	<b>2.- Comprensivo y empático en el trato con los alumnos/as</b>	59
Empatía	22		
Calidad humana	3		
Sencillo	2		
Buen comunicador	44	<b>3.- Aplica normas de comunicación efectivas que favorecen la relación y el liderazgo</b>	52
Consejero	6		
Líder	2		
Conocimiento de la materia a impartir	40	<b>4.- Conocimientos sólidos y actualizados de la disciplina que imparta</b>	40
Sabe motivar	37	<b>5.- Motiva a los alumnos hacia el aprendizaje</b>	37
Buen método y estrategias de enseñanza adecuadas	35	<b>6.- Dominio de estrategias metodológico-didácticas que promuevan el aprendizaje</b>	35
Comprometido con los alumnos y su educación	27	<b>7.- Implicado en la educación moral de sus alumnos/as</b>	33
Educación integral	6		
Paciente	31	<b>8.- Paciente ante los ritmos que cada alumno/a presenta en sus aprendizajes</b>	31
Vocación	27	<b>9.- Sentimiento vocacional</b>	27

Enseñanza personalizada	9	<b>10.- Atiende a la diversidad del alumnado personalizando los procesos pedagógicos</b>	23
Capacidad de adaptación	14		
Respetuoso	15	<b>11.- Respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa</b>	21
Puntual	3		
Buena presencia	3		
Profesionalidad	10	<b>12.- Deseo de profesionalidad, como búsqueda de la excelencia</b>	20
Buen pedagogo	10		
Escucha	17	<b>13.- Con capacidad de escucha hacia todos los miembros de la comunidad educativa</b>	17
Organización de la materia	14	<b>14.- Conocedor de modos de organización y secuenciación de los contenidos propios de su área, atendiendo al momento evolutivo de los alumnos</b>	16
Capacidad de síntesis	2		
Equilibrado en el trato con sus alumnos	10	<b>15.- Ponderado en su relación con los alumnos/as</b>	15
Emocionalmente equilibrado	5		
Preparación de las clases	15	<b>16.- Honesto con la dedicación que exige la profesión</b>	15
Autoridad	15	<b>17.- Resuelve los conflictos escolares con estilo democrático</b>	15
Creativo e innovador	14	<b>18.- Creativo e innovador en sus prácticas didácticas</b>	14
Responsable	14	<b>19.- Responsable de sus actuaciones profesionales</b>	14
Actualización	13	<b>20.- Interesado por la actualización pedagógica</b>	13
Abierto a la realidad	12	<b>21.- Cercano a la realidad social y escolar en la que educa</b>	12

Equidad	6	<b>22.- Equitativo en su proceder como docente</b>	12
Coherente	6		
Sensibilidad por el alumnado más desfavorecidos	11	<b>23.- Comprometido con el papel de la educación como agente de transformación social</b>	11
Con experiencia	10	<b>24.- Con experiencia profesional</b>	10



# **Anexo 3**

## **Verificación de expertos**

### ANEXO 3.1: DATOS PERSONALES DE LOS JUECES

JUEZ 1		
Edad	Profesión	Situación profesional actual
55	Profesor	Profesor universitario
Estudios		Cargos desempeñados
- Profesor EGB - Licenciado Pedagogía - Diploma Estudios Avanzados		- Jefe de estudios y Director colegio concertado
Otros vínculos en el ámbito educativo	- Escuela de Padres - Jefe de campamento - Cursos formación de profesorado	

JUEZ 2		
Edad	Profesión	Situación profesional actual
51	Profesor	Director en Colegio Concertado Profesor de Secundaria
Estudios		Cargos desempeñados
- Magisterio - Master dificultades de aprendizaje - Psicopedagogía		- Tutor - Coordinación pedagógica de centro educativo.
Otros vínculos en el ámbito educativo	- Actividades y campamentos de tiempo libre para niños y jóvenes.	

JUEZ 3		
Edad	Profesión	Situación profesional actual
51	Profesora universidad	Profesora en Magisterio, Pedagogía y Máster de Secundaria en UCV
Estudios		Cargos desempeñados
- Licenciatura en Pedagogía - Doctora en Pedagogía		- Vicedecana de Magisterio - Secretaria departamento Educación UCV. - Directora departamento Educación facultad de Magisterio y CC de la Educación. UCV
Otros vínculos en el ámbito educativo	- Antes de tener docencia en la universidad, profesora de música en todas las etapas educativas desde Infantil hasta Bachiller - Directora de coros	

<b>JUEZ 4</b>		
<b>Edad</b>	<b>Profesión</b>	<b>Situación profesional actual</b>
61	Profesor Didáctica de la Lengua y la Literatura	Profesor titular UCV (San Vicente Mártir )
<b>Estudios</b>		<b>Cargos desempeñados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura Filología Francesa e Inglesa</li> <li>- Doctor en Filología Española</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Titular UCV</li> <li>- Director Área de Lenguas</li> <li>- Coordinador Didáctica de la Lengua y la Literatura Centros Universitarios Conferencia Episcopal</li> <li>- Profesor Tercer Ciclo U.V. (Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura)</li> <li>- Coordinador Actividades Culturales Biblioteca de la Generalitat Valenciana (1983-2008)</li> </ul>
<b>Otros vínculos en el ámbito educativo</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigador principal en proyectos de la UCV</li> <li>- Miembro de la AEPE (Asociación europea de profesores de español)</li> <li>- Miembro de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura.</li> </ul>

<b>JUEZ 5</b>		
<b>Edad</b>	<b>Profesión</b>	<b>Situación profesional actual</b>
54	Profesor	Profesor de la U.C.V.
<b>Estudios</b>		<b>Cargos desempeñados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doctor en Matemáticas</li> <li>- Experto universitario en Métodos de Estadística avanzados</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jefe del departamento de Matemáticas durante 6 años en el Colegio El Pilar, Valencia</li> <li>- Profesor de Estadística y Matemáticas en diversas licenciaturas de la Universidad Católica de Valencia</li> </ul>
<b>Otros vínculos en el ámbito educativo</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor de Matemáticas en enseñanzas medias (Colegio El Pilar), durante 26 años</li> </ul>

<b>JUEZ 6</b>		
<b>Edad</b>	<b>Profesión</b>	<b>Situación profesional actual</b>
53	Catedrático de universidad	Funcionario en activo
<b>Estudios</b>		<b>Cargos desempeñados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maestro de Educación Primaria</li> <li>- Licenciado y Doctor en Pedagogía</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maestro de Educación Primaria</li> <li>- Profesor Titular de Universidad</li> <li>- Director de Departamento Universitario</li> <li>Vicedecano de facultad de Filosofía y CC de la Educación</li> </ul>
<b>Otros vínculos en el ámbito educativo</b>		

<b>JUEZ 7</b>		
<b>Edad</b>	<b>Profesión</b>	<b>Situación profesional actual</b>
54	Inspector de Educación	Activo
<b>Estudios</b>		<b>Cargos desempeñados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maestro de Primaria</li> <li>- Profesor de Secundaria</li> <li>- Licenciado en CC.EE.</li> <li>- Doctor en CC.EE.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Director de centro educativo</li> <li>- Jefe de Estudios</li> <li>- Secretario</li> <li>- Psicopedagogo de IES</li> <li>- Jefe de departamento de orientación</li> <li>- Asesor didáctico de la Conselleria de Educación.</li> <li>- Inspector coordinador</li> </ul>
<b>Otros vínculos en el ámbito educativo</b>		
Profesor colaborador de la U.C.V.		

<b>JUEZ 8</b>		
<b>Edad</b>	<b>Profesión</b>	<b>Situación profesional actual</b>
71	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inspector de Educación</li> <li>- Profesor de Universidad</li> </ul>	Jubilado
<b>Estudios</b>		<b>Cargos desempeñados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doctor en Ciencias de la Educación.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inspector Jefe de Valencia</li> <li>- Alto Inspector del Estado</li> <li>- Agregado de Educación en Suiza, Austria y Liechtenstein</li> </ul>
<b>Otros vínculos en el ámbito educativo</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Publicaciones, congresos, cursos, talleres y conferencias</li> </ul>		

<b>JUEZ 9</b>		
<b>Edad</b>	<b>Profesión</b>	<b>Situación profesional actual</b>
50	Psicopedagogo	Activo
<b>Estudios</b>		<b>Cargos desempeñados</b>
- Profesor de EGB - Licenciado en psicología		Psicopedagogo SPE
<b>Otros vínculos en el ámbito educativo</b>	- Profesor del CAP	

<b>JUEZ 10</b>		
<b>Edad</b>	<b>Profesión</b>	<b>Situación profesional actual</b>
61	Profesor	Jubilación: reducción de horas.
<b>Estudios</b>		<b>Cargos desempeñados</b>
- Licenciado en F y L: Sección Pedagogía, esp. Orientación Escolar y Profesional / Org. Escolar.		- Profesor. - Dpto. Orientación. - Jefe de Estudios. - Coord. Calidad. Auditor. - Coordinador Colegios. - Miembro del EPG Betania.
<b>Otros vínculos en el ámbito educativo</b>	- Profesor UCV. - Formación en colegios en diferentes temas: organización, didáctica, calidad, etc..	

### **ANEXO 3.2: DOCUMENTACIÓN ENTREGADA A LOS JUECES**

*Desde la Universidad de Valencia estamos iniciando una investigación sobre las actitudes ante rasgos de excelencia de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria de Valencia.*

*Para ello pretendemos elaborar un cuestionario-escala que nos sea válido como instrumento de medida. Y es en este proceso de construcción del cuestionario donde contamos con su colaboración como experto.*

*Hemos recogido el sentir de más de 100 personas de diferentes edades y niveles culturales sobre los rasgos que consideraban representativos de un buen docente.*

*Tras una ordenación y reagrupación de los rasgos, hemos confeccionado un listado que le adjuntamos.*

*Su misión consiste en evaluar todos los rasgos que se ofrecen, con una puntuación entre 1 y 10, en orden creciente según la especificidad que, desde su punto de vista, se le deba otorgar.*

*El papel de los diez expertos elegidos, entre los que se encuentra usted, resulta para nuestra investigación muy relevante, puesto que el cuestionario se basará en los resultados que se obtengan de sus opiniones.*

*Agradecemos su colaboración.*

DATOS PERSONALES		
Edad	Profesión	Situación profesional actual
Estudios		Cargos desempeñados
Otros vínculos en el ámbito educativo		

Según su opinión, valore de 1 a 10, de mayor a menor especificidad, cada uno de los **RASGOS DE UN BUEN PROFESOR** que a continuación detallamos.

1.- Expresión oral inteligible que facilite la comprensión de los alumnos en las explicaciones	
2.- Comprensivo y empático en el trato con los alumnos	
3.- Aplica normas de comunicación efectivas que favorecen la relación y el liderazgo	
4.- Conocimientos sólidos y actualizados de la disciplina que imparta	
5.- Motiva a los alumnos hacia el aprendizaje	
6.- Dominio de estrategias metodológico-didácticas que promuevan el aprendizaje	
7.- Implicado en la educación integral de sus alumnos	
8.- Paciente ante los ritmos que cada alumno presenta en sus aprendizajes	
9.- Sentimiento vocacional	
10.- Atiende a la diversidad del alumnado personalizando los procesos pedagógicos	
11.- Respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa	
12.- Deseo de profesionalidad como búsqueda de la excelencia	
13.- Con capacidad de escucha hacia todos los miembros de la comunidad educativa	
14.- Conocedor de modos de organización y secuenciación de los contenidos disciplinares, atendiendo al momento evolutivo de los alumnos	
15.- Ponderado en su relación con el alumnado	
16.- Honesto con la dedicación que exige la profesión	
17.- Resuelve los conflictos escolares con estilo democrático	
18.- Creativo e innovador en sus propuestas didácticas	
19.- Responsable de sus actuaciones profesionales	
20.- Interesado por la actualización pedagógica	
21.- Cercano a la realidad social y escolar en la que educa	
22.- Equitativo en su proceder como docente	
23.- Comprometido con el papel de la educación como agente de transformación social	
24.- Con experiencia pedagógica	
25.- Trabaja en equipo con otros profesionales de la educación	

### ANEXO 3.3: VALORACIÓN DE LOS JUECES

RASGOS	MEDIA
1.- Expresión oral inteligible que facilite la comprensión de los alumnos en las explicaciones.	8,6
2.- Comprensivo y empático en el trato con los alumnos.	9,2
3. - Aplica normas de comunicación efectivas que favorecen la relación y el liderazgo.	8,8
4.- Conocimientos sólidos y actualizados de la materia que imparta.	8,5
5.- Motiva a los alumnos hacia el aprendizaje.	9,2
6.- Dominio de estrategias metodológico-didácticas que promuevan el aprendizaje.	9
7.- Implicado en la educación moral de sus alumnos.	9,5
8. – Paciente ante los ritmos que cada alumno presenta en sus aprendizajes.	8,4
9. - Sentimiento vocacional.	9
10.- Atiende a la diversidad del alumnado personalizando los procesos pedagógicos.	9,5
11.- Respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa.	9,5
12.- Deseo de profesionalidad, como búsqueda de la excelencia.	9,2
13.- Con capacidad de escucha hacia todos los miembros de la comunidad educativa.	9,1
14.- Conocedor de modos de organización y secuenciación de los contenidos propios de su área, atendiendo al momento evolutivo de los alumnos.	8,7
15.- Ponderado en su relación con los alumnos.	9
16. - Honesto con la dedicación que exige la profesión.	8,4
17. - Resuelve los conflictos escolares con estilo democrático.	8,6
18.- Creativo e innovador en sus propuestas didácticas.	8,5
19. - Responsable de sus actuaciones profesionales.	9,1
20. - Con experiencia pedagógica.	7,1
21.- Equitativo en su proceder como docente.	8,6
22.- Interesado por la actualización pedagógica.	8,2
23.- Cercano a la realidad social y escolar en la que educa.	8,9
24.- Comprometido con el papel de la educación como agente de transformación social.	8,7
25. - Trabaja en equipo con otros profesionales de la educación.	8,7



**Anexo 4**  
**Elaboración del Cuestionario-Escala**  
**AC-EPD**

## ANEXO 4.1: PRIMERA REDACCIÓN DE ÍTEMS

<b>Rasgo 1: Expresión oral inteligible que facilite la comprensión de los alumnos/as en las explicaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ La facilidad para explicar bien, es una capacidad innata que resulta difícil aprender. <i>(Creencia - Directa)</i></li><li>➤ Considero importante que en sus explicaciones el profesor ponga a menudo ejemplos prácticos relacionados con el tema del que está hablando. <i>(Creencia - Directa)</i></li><li>➤ Si un profesor explica bien, suelo atender en clase, aunque el tema no sea de mi interés. <i>(Actitud - Directa)</i></li><li>➤ Me aburre escuchar una explicación farragosa. <i>(Actitud - Directa)</i></li><li>➤ Mis amigos consideran que me explico muy bien y que puedo llegar a ser un buen profesor. <i>(Norma subjetiva - Directa)</i></li><li>➤ Me propongo observar si soy claro cuando exponga trabajos en clase. <i>(Intención de conducta - Directa)</i></li><li>➤ Cuando ejerza como profesor procuraré que mis explicaciones sean prácticas. <i>(Intención de conducta - Directa)</i></li></ul>
<b>Rasgo 2: Comprensivo y empático en el trato con los alumnos/as</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Los profesores comprensivos suelen dejar huella positiva en sus alumnos. <i>(Creencia - Directa)</i></li><li>➤ Resulta perjudicial que un profesor sea demasiado compasivo con sus alumnos. <i>(Creencia - Inversa)</i></li><li>➤ Prefiero un profesor cariñoso aunque tenga pocos conocimientos. <i>(Actitud - Directa)</i></li><li>➤ Mis alumnos me valorarán si soy un profesor comprensivo. <i>(Norma subjetiva - Directa)</i></li><li>➤ Cuando sea profesor los padres de mis alumnos confiarán en mí si soy una persona accesible. <i>(Norma subjetiva - Directa)</i></li><li>➤ Me propongo llegar a ser un profesor amable tanto con los alumnos como con sus padres. <i>(Intención de conducta - Directa)</i></li><li>➤ Tengo la intención de ser ante todo, un profesor cercano a mis alumnos. <i>(Intención de conducta - Directa)</i></li></ul>
<b>Rasgo 3: Aplica normas de comunicación efectivas que favorecen la relación y el liderazgo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Pienso que un profesor debe transmitir a sus alumnos de forma efectiva la idea de lo que está bien y lo que está mal aunque él no lo cumpla. <i>(Creencia - Inversa)</i></li><li>➤ Aunque me agradan los maestros que son buenos comunicadores, no creo que eso sea una cualidad imprescindible para ser un buen profesor. <i>(Creencia - Inversa)</i></li><li>➤ Cuando un profesor es un buen comunicador, me siento más predispuesto a dejarme influir por su opinión. <i>(Actitud - Directa)</i></li><li>➤ Admiro a los profesores que buscan soluciones democráticas a los problemas que surgen en el aula. <i>(Actitud - Directa)</i></li><li>➤ Cuando sea profesor si quiero que los padres de mis alumnos me valoren, deberé contarles más las cualidades que los defectos de sus hijos. <i>(Norma subjetiva - Inversa)</i></li><li>➤ Cuando sea profesor los alumnos confiarán en mí si cuido mi manera de</li></ul>

<p>comunicarme con ellos. (<i>Norma subjetiva - Directa</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Para aprender a comunicarme me propongo participar activamente en los trabajos orales de clase. (<i>Intención de conducta - Directa</i>)</li> <li>➤ Antes de comenzar a trabajar como profesional de la enseñanza me cercioraré de mis habilidades oratorias. (<i>Intención de conducta - Directa</i>)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 4: Conocimientos sólidos actualizados de la disciplina que imparta</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pienso que para ser un buen profesor no hace falta tener muchos conocimientos de las áreas que se imparten. (<i>Creencia - Inversa</i>)</li> <li>➤ Los conocimientos que debe tener el profesor sobre la materia que imparte deben ser superiores a lo que va a enseñar. (<i>Creencia - Directa</i>)</li> <li>➤ Los alumnos se percatan fácilmente si su profesor tiene muchos o pocos conocimientos de la materia que enseña. (<i>Creencia - Directa</i>)</li> <li>➤ Me sentiré incómodo si tengo que enseñar contenidos que no domino. (<i>Actitud - Directa</i>)</li> <li>➤ La mayoría de los profesores de los que guardo mejores recuerdos sabían mucho. (<i>Actitud - Directa</i>)</li> <li>➤ Cuando sea profesor, si tengo muchos conocimientos sobre las materias que imparta, se me considerará un buen profesional. (<i>Norma subjetiva - Directa</i>)</li> <li>➤ En mis estudios del máster voy a aprovechar al máximo para adquirir una buena base de conocimientos. (<i>Intención de conducta - Directa</i>)</li> <li>➤ Cuando sea profesor dedicaré parte de mi tiempo libre a ampliar mis conocimientos sobre las materias que imparta. (<i>Intención de conducta - Directa</i>)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 5: Motiva a los alumnos/as hacia el aprendizaje</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La motivación del alumnado no es un factor decisivo para lograr el aprendizaje. (<i>Creencia - Inversa</i>)</li> <li>➤ Aunque un profesor explique muy bien, si no logra motivar a sus alumnos, creo que no es un buen docente. (<i>Creencia - Directa</i>)</li> <li>➤ Si cuando sea profesor no logro motivar a mis alumnos me sentiré mal. (<i>Actitud - Directa</i>)</li> <li>➤ Me sentiré orgulloso de mí mismo si logro motivar a mis futuros alumnos hacia el aprendizaje. (<i>Actitud - Directa</i>)</li> <li>➤ Cuando sea profesor los padres de mis alumnos me considerarán un buen docente si sus hijos obtienen buenas calificaciones, no si van contentos al colegio. (<i>Norma subjetiva - Inversa</i>)</li> <li>➤ Cuando sea profesor mis compañeros me considerarán un buen profesional si consigo que mis alumnos tengan interés por aprender. (<i>Norma subjetiva - Directa</i>)</li> <li>➤ Me propongo aprender a motivar a mis alumnos, leyendo y formándome sobre este tema. (<i>Intención de conducta - Directa</i>)</li> <li>➤ Me esforzaré cuando sea profesor en potenciar la curiosidad en mis alumnos. (<i>Intención de conducta - Directa</i>)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 6: Dominio de estrategias metodológico-didácticas que promuevan el aprendizaje</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Es importante que los profesores sepan enseñar de muchas formas diferentes. (<i>Creencia - Directa</i>)</li> <li>➤ Considero que los libros de texto de las editoriales son fundamentales para las clases que imparte el profesorado. (<i>Creencia - Inversa</i>)</li> <li>➤ Aprenderé a enseñar más cuando sea profesor, que con lo que se aprende estudiando. (<i>Creencia - Inversa</i>)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cuando dé clase me resultará más emocionante improvisar que aplicar las actividades preparadas. (<i>Actitud - Inversa</i>)</li> <li>➤ Me resulta vergonzoso encontrarme con profesores que en sus clases se limitan a seguir la propuesta que ofrecen los libros de texto de los alumnos. (<i>Actitud - Directa</i>)</li> <li>➤ Cuando sea profesor, mis compañeros me valorarán si domino técnicas de aprendizaje eficaces y variadas. (<i>Norma subjetiva - Directa</i>)</li> <li>➤ Los padres de mis futuros alumnos, no verán con buenos ojos que sus hijos usen poco el libro de texto que le han hecho comprar. (<i>Norma subjetiva - Inversa</i>)</li> <li>➤ Pretendo lograr una buena formación didáctica en mis estudios del máster. (<i>Intención de conducta - Directa</i>)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 7: Implicado en la educación moral de sus alumnos/as</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Creo que comprometerse con la educación de los alumnos exige al profesor ser un modelo para ellos tanto dentro como fuera de la escuela. (<i>Creencia - Directa</i>)</li> <li>➤ Los profesores deben estar más preocupados por la educación de sus alumnos que por el aprendizaje de éstos en las áreas de conocimiento. (<i>Creencia - Directa</i>)</li> <li>➤ Cuando sea profesor me desanimará intentar educar a un alumno si sus padres no colaboran. (<i>Actitud - Inversa</i>)</li> <li>➤ Muchos profesores que valoro piensan que hoy en día no vale la pena comprometerse excesivamente con la educación de los alumnos. (<i>Norma subjetiva - Inversa</i>)</li> <li>➤ Cuando sea profesor si me involucro en la educación de mis alumnos, seré una persona importante en sus vidas. (<i>Norma subjetiva - Directa</i>)</li> <li>➤ Me preocuparé de la educación de mis alumnos mientras estén en el colegio. (<i>Intención de conducta - Inversa</i>)</li> <li>➤ Cuando sea profesor intentaré ser ante todo educador más que instructor. (<i>Intención de conducta - Directa</i>)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 8: Paciente ante los ritmos que cada alumno/a presenta en sus aprendizajes</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Si un profesor tiene demasiada paciencia sólo consigue que los alumnos se relajen y no se esfuercen. (<i>Creencia - Inversa</i>)</li> <li>➤ Un profesor tiene que ser capaz de repetir sus explicaciones tantas veces como los alumnos necesiten. (<i>Creencia - Directa</i>)</li> <li>➤ Me ponen nervioso los alumnos que prueban la paciencia del profesor. (<i>Actitud - Inversa</i>)</li> <li>➤ No me gustan los profesores obsesionados por terminar el programa. (<i>Actitud - Directa</i>)</li> <li>➤ Cuando sea profesor me resultará difícil aceptar que mis alumnos no evolucionen en su aprendizaje. (<i>Actitud - Inversa</i>)</li> <li>➤ Los alumnos no me valorarán más si soy un profesor paciente. (<i>Norma subjetiva - Inversa</i>)</li> <li>➤ Los directores de los centros escolares valoran a los profesores que transmiten paz al conjunto del centro educativo. (<i>Norma subjetiva - Directa</i>)</li> <li>➤ Intentaré tener paciencia cuando sea profesor con los alumnos más difíciles. (<i>Intención de conducta - Directa</i>)</li> </ul>
<p><b>Rasgo 9: Sentimiento vocacional</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se puede ser un buen profesor aunque no se tenga vocación. (<i>Creencia - Inversa</i>)</li> </ul>

- Un profesor con vocación es feliz dando clase. (*Creencia - Directa*)
- Estoy muy satisfecho de estar estudiando para ser profesor. (*Actitud - Directa*)
- No estoy muy seguro de tener una gran vocación para ser profesor. (*Actitud - Inversa*)
- A una persona muy cercana (madre, padre, novio...) le hace ilusión que me dedique a la enseñanza. (*Norma subjetiva - Inversa*)
- Mis amigos están convencidos de que tengo cualidades para ser un excelente profesor. (*Norma subjetiva - Directa*)
- En un futuro, aunque tenga un buen trabajo como profesor, si descubro que no tengo vocación me dedicaré a otras tareas (*Intención de conducta - Directa*)
- Me propongo no caer en la rutina y mantenerme ilusionado en el ejercicio de la profesión docente. (*Intención de conducta - Directa*)

#### **Rasgo 10: Atiende a la diversidad del alumnado personalizando los procesos pedagógicos**

- Cuando la diversidad del alumnado es muy grande el profesor apenas puede enseñar. (*Creencia - Inversa*)
- El profesor no puede ni debe adaptarse sistemáticamente al nivel de cada alumno (*Creencia - Inversa*)
- Me impone dar clase a un grupo de alumnos muy heterogéneo. (*Actitud - Inversa*)
- Me preocupa no ser capaz de atender bien a cada uno de mis futuros alumnos, dada la diversidad que hoy en día hay en las aulas. (*Actitud - Directa*)
- Cuando sea profesor, mis colegas de los cursos posteriores confiarán en que mis alumnos estén bien preparados y no me haya retrasado en las materias que imparta. (*Norma subjetiva - Inversa*)
- Cuando sea profesor los padres de mis alumnos confiarán en que sea capaz de adaptarme a las capacidades de sus hijos. (*Norma subjetiva - Directa*)
- Cuando sea profesor dedicaré todo el tiempo necesario para adaptar las tareas a cada uno de mis alumnos. (*Intención de conducta - Directa*)
- En un futuro, cuando prepare mis clases pensaré en cada uno de mis alumnos. (*Intención de conducta - Directa*)

#### **Rasgo 11: Respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa**

- Un profesor nunca debe faltar al respeto a un alumno, aunque éste sea irrespetuoso con él. (*Creencia - Directa*)
- Cuando un alumno falta al respeto a otro miembro de la comunidad educativa (maestro, compañero...) merece ser fuertemente sancionado. (*Creencia - Inversa*)
- Entre el profesorado no está considerado el secreto profesional como un principio fundamental que hay que observar. (*Creencia - Inversa*)
- Me parece inadecuado ver a un profesor dentro del recinto escolar con aspecto descuidado. (*Actitud - Directa*)
- Sería incapaz de faltarle el respeto a un alumno siendo yo el profesor. (*Actitud - Directa*)
- Cuando sea profesor el director del centro confiará en mi puntualidad a la hora de acudir a clase. (*Norma subjetiva - Directa*)
- Cuando sea profesor, si un alumno no quiere aprender lo aceptaré, siempre y cuando no moleste en clase. (*Intención de conducta - Inversa*)
- Cuando sea profesor buscaré soluciones dialógicas con aquellos alumnos que presenten problemas disciplinares. (*Intención de conducta - Directa*)

<p><b>Rasgo12: Deseo de profesionalidad, como búsqueda de la excelencia</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Creo que una manera de saber si un profesor es un buen profesional es observando si sus alumnos aprenden. <i>(Creencia - Directa)</i></li> <li>➤ Ser un buen profesional en el campo educativo exige aspirar a la excelencia docente. <i>(Creencia - Directa)</i></li> <li>➤ La imagen que la sociedad tiene de los profesores no es muy buena. <i>(Creencia - Inversa)</i></li> <li>➤ Valoro positivamente a los profesores que me califican con buenas notas aunque no sean buenos profesionales. <i>(Actitud - Inversa)</i></li> <li>➤ Me gustaría dar la imagen de tener una buena formación pedagógica. <i>(Actitud - Directa)</i></li> <li>➤ El claustro de profesores del centro donde trabaje esperará de mí que sea un buen profesional de la enseñanza. <i>(Norma subjetiva - Directa)</i></li> <li>➤ Cuando sea profesor mantendré mi calidad profesional por encima de todo aunque esto me cueste el puesto de trabajo. <i>(Intención de conducta - Directa)</i></li> <li>➤ Me esforzaré por estar bien preparado y ser un excelente profesor. <i>(Intención de conducta - Directa)</i></li> </ul>
<p><b>Rasgo 13: Con capacidad de escucha hacia todos los miembros de la comunidad educativa</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aunque nos pueda agradar que los profesores nos presten atención, hay otras cualidades mucho más importantes para ser un buen docente. <i>(Creencia - Inversa)</i></li> <li>➤ Un buen profesor debe tener capacidad de escucha. <i>(Creencia - Directa)</i></li> <li>➤ Me resulta incómodo dirigirme a un profesor que va con prisas. <i>(Actitud - Directa)</i></li> <li>➤ Suelo escuchar con atención las opiniones de los demás. <i>(Actitud - Directa)</i></li> <li>➤ Cuando sea profesor mis alumnos me apreciarán si mis ratos de descanso los dedico a hablar con ellos de sus inquietudes. <i>(Norma subjetiva - Directa)</i></li> <li>➤ Los padres de los alumnos valoran más a los profesores que les atienden aunque no hayan concertado ninguna entrevista con él. <i>(Norma subjetiva - Directa)</i></li> <li>➤ Cuando sea profesor dedicaré mi tiempo de descanso a atender a los alumnos. <i>(Intención de conducta - Directa)</i></li> <li>➤ Ejercitaré el hábito de interesarme por las cuestiones que me planteen las personas que me rodean. <i>(Intención de conducta - Directa)</i></li> </ul>
<p><b>Rasgo 14: Conocedor de modos de organización y secuenciación de los contenidos disciplinares, atendiendo al momento evolutivo de los alumnos/as</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Creo que la mejor manera de organizar una materia escolar es siguiendo un libro de texto. <i>(Creencia - Inversa)</i></li> <li>➤ Organizarse bien la materia que se va a enseñar, y saber priorizar objetivos es una señal clara de ser un buen profesor. <i>(Creencia - Directa)</i></li> <li>➤ Organizar y planificar la materia a impartir en el aula, exige al docente tareas burocráticas que me desagradan. <i>(Actitud - Inversa)</i></li> <li>➤ Estaré más seguro de mí mismo si ordeno y sintetizo los conocimientos que vaya a impartir cuando sea docente. <i>(Actitud - Directa)</i></li> <li>➤ La inspección educativa valorará mi capacidad como docente si mis programaciones de aula están bien realizadas. <i>(Norma subjetiva - Directa)</i></li> <li>➤ Mis profesores de didáctica del máster esperan que cuando sea profesor estructure bien los contenidos de las materias que imparta. <i>(Norma subjetiva - Directa)</i></li> <li>➤ En el centro donde trabaje enseñaré la materia por el orden que tengan</li> </ul>

<p>establecido, sin darle demasiada importancia a esta cuestión. (<i>Intención de conducta - Inversa</i>)</p> <p>➤ Cuando sea profesor planificaré bien el tiempo dentro del aula. (<i>Intención de conducta - Directa</i>)</p>
<p><b>Rasgo 15: Ponderado en su relación con los alumnos/as</b></p> <p>➤ A todos los que se dedican a la enseñanza o lo pretendan se les debería pasar unas pruebas psicológicas para diagnosticar su nivel de equilibrio emocional. (<i>Creencia - Directa</i>)</p> <p>➤ No estoy de acuerdo con aquellos profesores que pierden los nervios con algún alumno. (<i>Creencia - Directa</i>)</p> <p>➤ Guardo recuerdos desagradables de algún profesor que se enfadaba fácilmente. (<i>Actitud - Directa</i>)</p> <p>➤ Me agrada el ambiente que se crea en las clases de los profesores que saben mantener un equilibrio entre la cordialidad y el respeto mutuo. (<i>Actitud - Directa</i>)</p> <p>➤ Si un día pierdo los nervios en clase, siendo ya profesor, los alumnos no lo olvidarán fácilmente. (<i>Norma subjetiva - Directa</i>)</p> <p>➤ El director del centro en el que trabaje esperará de mí que reaccione con madurez ante las situaciones conflictivas que surjan. (<i>Norma subjetiva - Directa</i>)</p> <p>➤ Cuando sea profesor procuraré ante todo que mis alumnos me respeten. (<i>Intención de conducta - Inversa</i>)</p> <p>➤ Me propongo, cuando sea docente, mantener un ambiente de trabajo en el aula sin tener que llegar a imponerme de manera desagradable. (<i>Intención de conducta - Directa</i>)</p>
<p><b>Rasgo 16: Honesto con la dedicación que exige la profesión</b></p> <p>➤ Que un profesor prepare sus clases no tiene demasiado que ver con que sea un buen profesor. (<i>Creencia - Inversa</i>)</p> <p>➤ Mientras haya profesores deshonestos con la dedicación que exige la profesión, la enseñanza no mejorará. (<i>Creencia - Directa</i>)</p> <p>➤ Los alumnos no valoran ni se percatan si un profesor ha invertido mucho tiempo o no en la preparación de sus clases. (<i>Creencia - Inversa</i>)</p> <p>➤ Cuando sea profesor me sentiré mucho más seguro de mí mismo si llevo la clase bien preparada. (<i>Actitud - Directa</i>)</p> <p>➤ Me resultará duro preparar las clases y corregir las tareas de mis alumnos. (<i>Actitud - Inversa</i>)</p> <p>➤ Cuando sea profesor mis alumnos me valorarán si a menudo les apporto materiales didácticos elaborados por mí. (<i>Norma subjetiva - Directa</i>)</p> <p>➤ Me propongo, cuando sea docente, dedicar el tiempo necesario para ejercer la profesión con excelencia. (<i>Intención de conducta - Directa</i>)</p> <p>➤ Voy a comprometerme en este máster a llevar al día las tareas que se me asignen. (<i>Intención de conducta - Directa</i>)</p>
<p><b>Rasgo 17: Resuelve los conflictos escolares con estilo democrático</b></p> <p>➤ Los profesores autoritarios obtienen mejores resultados. (<i>Creencia - Inversa</i>)</p> <p>➤ Cuando un profesor ha tomado una decisión ante los alumnos, no debe rectificar. (<i>Creencia - Directa</i>)</p> <p>➤ Me resulta desagradable tener que manifestarme con firmeza ante un grupo. (<i>Actitud - Directa</i>)</p> <p>➤ Es lastimoso presenciar una clase donde el profesor no domina la situación. (<i>Actitud - Directa</i>)</p> <p>➤ El director del centro donde trabaje me considerará un buen profesional si</p>

<p>soy capaz de mantener el orden en mi clase sin ayuda. <i>(Norma subjetiva - Directa)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los padres de mis futuros alumnos me van a preferir si soy un profesor con algo de “mano dura”. <i>(Norma subjetiva - Inversa)</i></li> <li>➤ Aprenderé de mis profesores estilos distintos de mantener la autoridad en el aula sin ser autoritario. <i>(Intención de conducta - Directa)</i></li> <li>➤ Me propongo tratar con grupos de adolescentes en cualquier tipo de actividad para aprender a desenvolverme con ellos. <i>(Intención de conducta - Directa)</i></li> </ul>
<p><b>Rasgo 18: Creativo e innovador en sus propuestas didácticas</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pienso que las innovaciones en el aula suelen ser muy arriesgadas <i>(Creencia - Inversa)</i></li> <li>➤ Se puede ser un buen profesor aunque no se sea muy creativo. <i>(Creencia - Inversa)</i></li> <li>➤ Me preocupa ilusionarme en ser un profesor creativo y que al aplicar las innovaciones en el aula resulte desastrosa la experiencia. <i>(Actitud - Inversa)</i></li> <li>➤ Disfruto cuando un profesor resulta innovador en el aula. <i>(Actitud - Directa)</i></li> <li>➤ El director del centro en el que trabaje en el futuro, puede que no vea con buenos ojos que mi dinámica de aula sea demasiado novedosa. <i>(Norma subjetiva - Inversa)</i></li> <li>➤ Cuando sea profesor mis alumnos estarán a gusto en mis clases si les hago propuestas de trabajo nuevas y originales. <i>(Norma subjetiva - Directa)</i></li> <li>➤ Me comprometo a empezar a leer con regularidad publicaciones recientes sobre nuevos estilos educativos. <i>(Intención de conducta - Directa)</i></li> <li>➤ Me propongo prepararme lo mejor posible en el campo didáctico para impartir el día de mañana mis clases con los métodos más nuevos. <i>(Intención de conducta - Directa)</i></li> </ul>
<p><b>Rasgo 19: Responsable de sus actuaciones profesionales</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los que van a ser profesores responsables se les empieza a notar ya en su etapa de estudiante. <i>(Creencia - Directa)</i></li> <li>➤ Si un alumno fracasa en la escuela, el profesor es el mayor responsable. <i>(Creencia - Directa)</i></li> <li>➤ Los directores de los colegios no controlan las tareas que realiza cada profesor dentro de su aula. <i>(Creencia - Inversa)</i></li> <li>➤ Me sentiré insatisfecho si el día de mañana no les ofrezco a mis alumnos una educación de máxima calidad. <i>(Actitud - Directa)</i></li> <li>➤ Me preocupa la gran responsabilidad que supone educar a adolescentes. <i>(Actitud - Directa)</i></li> <li>➤ Los padres de mis futuros alumnos me valorarán en función de lo responsable que sea en mi trabajo. <i>(Norma subjetiva - Directa)</i></li> <li>➤ Cuando trabaje como profesor me responsabilizaré de todas mis actuaciones, aunque me arriesgue a perder mi puesto de trabajo. <i>(Intención de conducta - Directa)</i></li> <li>➤ Cuando sea profesor me comprometeré con el proyecto educativo del centro donde trabaje. <i>(Intención de conducta - Directa)</i></li> </ul>
<p><b>Rasgo 20: Interesado por la actualización pedagógica</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los cursos de actualización pedagógica suelen tener más valor de promoción profesional que de cambios en la manera de enseñar <i>(Creencia - Inversa)</i></li> <li>➤ Estoy convencido de que un buen docente es el que está en continua formación. <i>(Creencia - Directa)</i></li> </ul>



- Cuando termine los estudios actuales me apetecerá descansar un tiempo en relación a mi formación pedagógica. (*Actitud - Inversa*)
- Leo a menudo revistas y libros de educación por iniciativa propia. (*Actitud - Directa*)
- Si realizo cursos de perfeccionamiento pedagógico seguro que en el centro donde trabaje en un futuro como profesor me ofertarán algún cargo. (*Norma subjetiva - Directa*)
- Cuando termine mis estudios del máster realizaré cursos de formación pedagógica con la intención fundamental de promocionar en mi posible puesto de trabajo como docente. (*Intención de conducta - Inversa*)
- Llevo intención de estar en continua formación pedagógica, porque sólo así seré un buen profesional. (*Intención de conducta - Directa*)

#### **Rasgo 21: Cercano a la realidad social y escolar en la que educa**

- Un profesor no puede estar pendiente de todas las circunstancias ambientales de sus alumnos. (*Creencia - Inversa*)
- Los profesores de Secundaria deben mantener entrevistas con los padres de los alumnos, aunque no haya ningún problema con ellos. (*Creencia - Directa*)
- Cuando sea profesor, acercarme a la realidad de mis alumnos puede comprometerme en cuestiones que no me incumben. (*Creencia - Inversa*)
- Me agradan los profesores que se preocupan por conocer la realidad familiar de sus alumnos. (*Actitud - Directa*)
- Los padres de mis futuros alumnos verán con buenos ojos que viva en el barrio donde trabajo. (*Norma subjetiva - Directa*)
- Mis futuros alumnos serán más receptivos a mis enseñanzas si me intereso por conocer su realidad. (*Norma subjetiva - Directa*)
- Procuraré vincularme a instituciones del barrio en el que se encuentre ubicado el colegio donde trabaje. (*Intención de conducta - Directa*)
- Cuando sea profesor invertiré tiempo dialogando con los padres de mis alumnos con la intención de conocerlos lo mejor posible. (*Intención de conducta - Directa*)

#### **Rasgo 22: Equitativo en su proceder como docente**

- Los alumnos confían en la imparcialidad de los profesores. (*Creencia - Directa*)
- Es justo aprobar a un alumno que no ha logrado el nivel de conocimientos exigido, si se ha esforzado. (*Creencia - Directa*)
- No es justo que dos alumnos con similares conocimientos, obtengan calificaciones diferentes. (*Creencia - Inversa*)
- Deseo ser un profesor coherente con lo que haga y diga. (*Actitud - Directa*)
- Me resulta decepcionante tener un profesor que no es justo con sus evaluaciones. (*Actitud - Directa*)
- Cuando sea docente, mis alumnos me considerarán un profesor justo si los trato a todos con los mismos criterios. (*Norma subjetiva - Inversa*)
- Lo que más valorarán en mí mis alumnos cuando sea docente es que sea un profesor justo. (*Norma subjetiva - Directa*)
- Observaré los comportamientos de los profesores que considero más justos para aprender de ellos. (*Intención de conducta - Directa*)
- Cuando sea docente, en mis tiempos libres, ejerceré la profesión altruistamente en algún ámbito donde observe que hay una necesidad educativa. (*Intención de conducta - Directa*)

**Rasgo 23: Comprometido con el papel de la educación como agente de transformación social**

- Pienso que el profesor debe atender prioritariamente a los alumnos que tienen más interés por aprender. (*Creencia - Inversa*)
- Opino que todos los profesores tienen la obligación moral de dedicar parte de su tiempo libre a colaborar en la educación de personas desfavorecidas. (*Creencia - Directa*)
- Creer que se puede mejorar la sociedad desde la educación es irreal. (*Creencia - Inversa*)
- Considero que los alumnos con dificultades tienen derecho a que el profesor les dedique más tiempo que a los demás. (*Creencia - Directa*)
- Cuando ejerza de profesor, temo que si atiendo mucho a los alumnos con dificultades pueda abandonar al resto de la clase. (*Actitud - Inversa*)
- Cuando sea profesor sé que disfrutaré si logro avances en los alumnos con dificultades. (*Actitud - Directa*)
- Cuando sea docente mis colegas me valorarán si invierto mucho tiempo con un alumno sin interés. (*Norma subjetiva - Directa*)
- Cuando sea profesor sé que mi dedicación a los alumnos con dificultades, será muy estimada por sus padres. (*Norma subjetiva - Directa*)
- Cuando sea profesor me volcaré de una manera especial en aquellos alumnos que tengan problemas familiares. (*Intención de conducta - Directa*)
- Cuando sea docente pondré todo mi interés para conseguir que aprendan los alumnos que más les cueste. (*Intención de conducta - Directa*)

**Rasgo 24: Trabaja en equipo con otros profesionales de la educación**

- La coordinación de los profesores en un colegio no influye en la calidad de la enseñanza que se imparte. (*Creencia - Inversa*)
- Hoy en día no se concibe un profesor que trabaje en solitario. (*Creencia - Directa*)
- Los padres de los alumnos no entienden que cada profesor evalúe de forma distinta. (*Creencia - Directa*)
- Cuando trabajo en grupo a veces tengo la sensación de estar perdiendo el tiempo. (*Actitud - Inversa*)
- Me desagradan las personas que se imponen cuando trabajamos en grupo. (*Actitud - Inversa*)
- Cuando ejerza de profesor los compañeros esperarán de mí que colabore en el departamento al que pertenezca. (*Norma subjetiva - Directa*)
- Voy a priorizar en mis tareas los trabajos que haga en equipo. (*Intención de conducta - Directa*)
- Buscaré modos para aprender a trabajar en equipo. (*Intención de conducta - Directa*)

**ANEXO 4.2: CUESTIONARIO-ESCALA PILOTO**

**CUESTIONARIO – ESCALA  
AC – EPD  
MASTER PROFESORADO SECUNDARIA**

Universidad: \_\_\_\_\_

Especialidad: \_\_\_\_\_

Sexo: 

	Hombre
	Mujer

Edad: \_\_\_\_\_

Titulación de acceso al Master: \_\_\_\_\_

¿Has tenido que realizar prueba de acceso? 

	Sí
	No

Otros estudios universitarios que estés realizando actualmente: 

	Sí
	No

 ¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Tienes alguna otra titulación universitaria terminada? 

	Sí
	No

 ¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Iniciaste algunos estudios universitarios que has abandonado? 

	Sí
	No

 ¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Realizas alguna actividad vinculada con la educación? 

	Sí
	No

En caso de ser afirmativa la respuesta anterior señala a qué tipo de colaboración estás adscrito:

	Clases:	adultos	niños/jóvenes
	Actividades de tiempo libre:	adultos	niños/jóvenes
	Grupos de formación:	adultos	niños/jóvenes
	Otros:		

¿Has tenido la experiencia de dirigir alguna actividad con un grupo de jóvenes?

	Nunca
	En alguna ocasión
	En varias ocasiones
	En bastantes ocasiones

¿Hay alguna persona allegada a ti que ejerza como docente? 

	Sí
	No

A continuación planteamos unas cuestiones sobre las que te pedimos tu opinión.  
Califica todas las preguntas según tu grado de acuerdo, teniendo siempre presente el siguiente código:

<b><u>Calificación</u></b>	<b><u>Valoración</u></b>
1.....	Muy en desacuerdo
2.....	En desacuerdo
3.....	Indiferente
4.....	De acuerdo
5.....	Muy de acuerdo

Señala con una X el recuadro correspondiente a la valoración que refleja más adecuadamente tu manera de actuar o pensar.

Procura no dejar ninguna pregunta sin contestar.

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
		1	2	3	4	5
1	Pienso que el profesor debe atender prioritariamente a los alumnos que tienen más interés por aprender.					
2	Es justo aprobar a un alumno que no ha logrado el nivel de conocimientos exigido, si se ha esforzado.					
3	Los directores de los colegios no controlan las tareas que realiza cada profesor dentro de su aula.					
4	Cuando sea profesor mantendré mi calidad profesional por encima de todo aunque esto me cueste el puesto de trabajo.					
5	Un profesor nunca debe faltar al respeto a un alumno, aunque éste sea irrespetuoso con él.					
6	Estoy muy satisfecho de estar estudiando para ser profesor					
7	Muchos profesores que valoro piensan que hoy en día no vale la pena comprometerse excesivamente con la educación de los alumnos					
8	La facilidad para explicar bien, es una capacidad innata que resulta difícil aprender					
9	Resulta perjudicial que un profesor sea demasiado compasivo con sus alumnos.					
10	Admiro a los profesores que buscan soluciones democráticas a los problemas que surgen en el aula.					
11	Pienso que para ser un buen profesor no hace falta tener muchos conocimientos de las áreas que se imparten.					
12	Aunque un profesor explique muy bien, si no logra motivar a sus alumnos, creo que no es un buen docente					
13	Aprenderé a enseñar más cuando sea profesor, que con lo que se aprende estudiando.					
14	Creo que comprometerse con la educación de los alumnos exige al profesor ser un modelo para ellos tanto dentro como fuera de la escuela					
15	Me ponen nervioso los alumnos que prueban la paciencia del profesor					
16	A una persona muy cercana (madre, padre, novio...) le hace ilusión que me dedique a la enseñanza.					
17	Cuando sea profesor dedicaré todo el tiempo necesario para adaptar las tareas a cada uno de mis alumnos.					
18	Me parece inadecuado ver un profesor dentro del recinto escolar con aspecto descuidado.					
19	En la profesión docente ser un buen profesional exige una dedicación que excede del horario escolar.					
20	Aunque nos pueda agradar que los maestros nos presten atención, hay otras cualidades mucho más importantes para ser un buen maestro.					

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
		1	2	3	4	5
21	Organizar y planificar la materia a impartir en el aula, exige al docente tareas burocráticas que me desagradan.					
22	Si un día pierdo los nervios en clase, siendo ya profesor, los alumnos no lo olvidarán fácilmente.					
23	Que un profesor prepare sus clases no tiene demasiado que ver con que sea un buen profesor.					
24	Me resulta desagradable tener que manifestarme con firmeza ante un grupo.					
25	El director del centro en el que trabaje puede que no vea con buenos ojos que mi dinámica de aula sea demasiado novedosa.					
26	Cuando trabaje como profesor me responsabilizaré de todas mis actuaciones, aunque me arriesgue a perder mi puesto de trabajo.					
27	Los alumnos confían en la imparcialidad de los profesores.					
28	Cuando termine los estudios actuales me apetecerá descansar un tiempo en relación a mi formación pedagógica.					
29	Los profesores de Secundaria deben mantener entrevistas con los padres de los alumnos, aunque no haya ningún problema con ellos.					
30	Cuando ejerza de profesor, temo que si atiendo mucho a los alumnos con dificultades pueda abandonar al resto de la clase.					
31	Cuando trabajo en grupo a veces tengo la sensación de estar perdiendo el tiempo.					
32	Mis amigos consideran que me explico muy bien y que puedo llegar a ser un buen profesor.					
33	Los profesores comprensivos suelen dejar huella en sus alumnos					
34	Cuando un profesor es un buen comunicador, me siento más predispuesto a dejarme influir por su opinión.					
35	Los alumnos se percatan fácilmente si su profesor tiene muchos o pocos conocimientos de la materia que enseña					
36	La motivación del alumnado no es un factor decisivo para obtener buenos resultados académicos.					
37	Es importante que los profesores sepan enseñar de muchas formas diferentes					
38	Cuando sea profesor me involucraré en la educación de mis alumnos mientras estén en el colegio. Lo que hagan fuera deberá ser problema de sus padres.					
39	Si un profesor tiene demasiada paciencia sólo consigue que los alumnos se relajen y no se esfuercen.					
40	En un futuro, aunque tenga un buen trabajo como profesor, si descubro que no tengo vocación me dedicaré a otras tareas.					

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
		1	2	3	4	5
41	Cuando la diversidad del alumnado es muy grande el profesor apenas puede enseñar.					
42	Entre el profesorado no está considerado el secreto profesional como un principio fundamental que hay que observar.					
43	Valoro positivamente a los profesores que me califican con buenas notas aunque no sean buenos profesionales					
44	Cuando sea profesor mis alumnos me apreciarán si mis ratos de descanso los dedico a hablar con ellos de sus inquietudes.					
45	Creo que la mejor manera de organizar una materia escolar es siguiendo un libro de texto.					
46	Guardo recuerdos desagradables de algún profesor que se enfadaba fácilmente.					
47	Los alumnos no valoran ni se percatan si un profesor ha invertido mucho tiempo o no en la preparación de sus clases.					
48	Los profesores autoritarios obtienen mejores resultados.					
49	Me preocupa ilusionarme en ser un profesor creativo y que al aplicar las innovaciones en el aula resulte desastrosa la experiencia.					
50	Los que van a ser profesores responsables se les empieza a notar ya en su etapa de estudiante.					
51	Cuando sea docente, mis alumnos me considerarán un profesor justo si los trato a todos con los mismos criterios.					
52	Leo a menudo revistas y libros de educación por iniciativa propia.					
53	Un profesor no puede estar pendiente de todas las circunstancias ambientales de sus alumnos.					
54	Cuando sea docente mis colegas me valorarán si invierto mucho tiempo con un alumno sin interés.					
55	Los padres de los alumnos no entienden que cada profesor evalúe de forma distinta.					
56	Si un profesor explica bien, suelo atender en clase, aunque el tema no sea de mi interés.					
57	Tengo la intención de ser ante todo un profesor cercano a mis alumnos.					
58	Pienso que un profesor debe transmitir a sus alumnos la idea de lo que está bien y lo que está mal, aunque él no lo cumpla.					
59	Me sentiré incómodo si tengo que enseñar contenidos que no domino.					
60	Cuando sea profesor los padres de mis alumnos me considerarán un buen docente si sus hijos obtienen buenas calificaciones, no si van contentos al colegio.					

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
		1	2	3	4	5
61	Considero que los libros de texto de las editoriales son fundamentales para las clases que imparte el profesorado					
62	Los profesores deben estar más preocupados por la educación de sus alumnos que por el aprendizaje de éstos en las áreas de conocimiento.					
63	Cuando sea profesor me resultará difícil aceptar que mis alumnos no evolucionen en su aprendizaje.					
64	Se puede ser un buen profesor aunque no se tenga vocación					
65	El profesor no puede ni debe adaptarse sistemáticamente al nivel de cada alumno.					
66	Cuando sea profesor, si un alumno no quiere aprender lo aceptaré, siempre y cuando no moleste en clase.					
67	Creo que una manera de saber si un profesor es un buen profesional, es observando si sus alumnos aprenden					
68	Me resulta incómodo dirigirme a un profesor que va con prisas.					
69	En el centro donde trabaje enseñaré la materia por el orden que tengan establecido, sin darle demasiada importancia a esta cuestión.					
70	A todos los que se dedican a la enseñanza o lo pretendan se les debería pasar unas pruebas psicológicas para diagnosticar su nivel de equilibrio emocional.					
71	Cuando sea profesor me sentiré mucho más seguro de mí mismo si llevo la clase bien preparada.					
72	El director del centro donde trabaje me considerará un buen profesional si soy capaz de mantener el orden en mi clase sin ayuda.					
73	Pienso que las innovaciones en el aula suelen ser muy arriesgadas.					
74	Si un alumno fracasa en la escuela, el profesor es el mayor responsable.					
75	No es justo que dos alumnos con similares conocimientos, obtengan calificaciones diferentes.					
76	Los cursos de actualización pedagógica suelen tener más valor de promoción profesional que de cambios en la manera de enseñar.					
77	Cuando sea profesor, acercarme a la realidad de mis alumnos puede comprometerme en cuestiones que no me incumben.					
78	Considero que los alumnos con dificultades tienen derecho a que el profesor les dedique más tiempo que a los demás.					
79	La coordinación de los profesores en un colegio no influye en la calidad de la enseñanza que se imparte.					
80	Opino que todos los profesores tienen la obligación moral de dedicar parte de su tiempo libre a colaborar en la educación de personas desfavorecidas.					



### ANEXO 4.3: ANÁLISIS DE FIABILIDAD CUESTIONARIO-ESCALA PILOTO

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,660	80

#### Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
VAR00001	271,1690	384,514	,323	,650
VAR00002	271,7042	391,611	,134	,657
VAR00003	272,2394	396,528	,005	,662
VAR00004	271,8592	393,066	,093	,658
VAR00005	270,8873	389,244	,211	,654
VAR00006	270,8451	393,904	,111	,658
VAR00007	271,7183	391,120	,094	,658
VAR00008	272,1690	379,085	,347	,647
VAR00009	272,9155	395,850	,024	,661
VAR00010	271,5915	391,216	,132	,657
VAR00011	271,6620	404,113	-,161	,669
VAR00012	271,0704	393,324	,115	,657
VAR00013	273,2254	398,577	-,042	,663
VAR00014	270,9437	391,740	,171	,656
VAR00015	272,3521	386,946	,204	,653
VAR00016	272,4507	401,823	-,110	,667
VAR00017	271,4648	381,195	,436	,647
VAR00018	271,2958	395,583	,036	,660
VAR00019	271,0423	393,012	,142	,657
VAR00020	273,1408	404,494	-,211	,667
VAR00021	272,5352	392,652	,117	,657
VAR00022	271,4930	389,768	,134	,656
VAR00023	271,8310	397,771	-,030	,664
VAR00024	271,8732	394,998	,036	,660
VAR00025	272,3521	393,974	,070	,659
VAR00026	271,3239	394,822	,065	,659
VAR00027	271,8310	391,685	,110	,657
VAR00028	271,1972	392,475	,108	,658
VAR00029	271,2113	389,426	,255	,654
VAR00030	272,2958	377,211	,403	,644
VAR00031	271,4366	394,678	,052	,660
VAR00032	271,2535	397,306	,000	,661
VAR00033	271,2535	386,278	,280	,652
VAR00034	271,6479	401,146	-,098	,666
VAR00035	271,2113	392,426	,119	,657

VAR00036	271,2254	385,406	,245	,652
VAR00037	271,0423	389,870	,279	,654
VAR00038	271,7746	370,977	,505	,639
VAR00039	272,0141	379,757	,372	,646
VAR00040	271,5915	391,531	,124	,657
VAR00041	271,6901	387,274	,223	,653
VAR00042	272,2113	389,826	,188	,655
VAR00043	271,3521	391,374	,160	,656
VAR00044	271,7746	395,920	,033	,660
VAR00045	271,7606	385,270	,297	,651
VAR00046	272,0000	391,343	,102	,658
VAR00047	271,8028	379,932	,336	,647
VAR00048	272,2535	380,878	,330	,648
VAR00049	272,3803	394,839	,046	,660
VAR00050	271,9859	402,786	-,133	,668
VAR00051	272,8732	400,912	-,099	,665
VAR00052	272,6761	385,794	,218	,653
VAR00053	272,3803	389,325	,176	,655
VAR00054	272,3521	389,974	,184	,655
VAR00055	271,7042	402,240	-,141	,666
VAR00056	271,4930	391,482	,125	,657
VAR00057	271,1690	388,685	,278	,653
VAR00058	272,1127	382,101	,245	,651
VAR00059	271,8169	384,837	,265	,651
VAR00060	272,7183	379,348	,349	,647
VAR00061	272,2394	382,270	,354	,648
VAR00062	272,2676	395,085	,041	,660
VAR00063	273,1408	399,466	-,067	,663
VAR00064	272,1408	384,580	,223	,652
VAR00065	271,8592	376,494	,432	,644
VAR00066	272,0000	375,286	,441	,643
VAR00067	271,3944	394,671	,081	,659
VAR00068	271,1831	390,580	,197	,655
VAR00069	271,9014	391,147	,132	,657
VAR00070	271,5634	387,335	,213	,653
VAR00071	270,8592	396,266	,042	,660
VAR00072	270,7183	325,691	,084	,739
VAR00073	271,6338	384,778	,319	,650
VAR00074	273,0563	386,425	,238	,652
VAR00075	272,2113	392,912	,085	,658
VAR00076	272,7042	385,183	,311	,651
VAR00077	272,4366	389,907	,158	,656
VAR00078	271,6338	396,521	,012	,661
VAR00079	271,1972	398,389	-,037	,663
VAR00080	272,4648	385,967	,235	,652

#### ANEXO 4.4: ANÁLISIS DE FIABILIDAD CUESTIONARIO-ESCALA AC-EPD

##### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,817	40

##### Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
VAR00001	135,6197	218,268	,430	,809
VAR00002	136,1549	224,133	,219	,815
VAR00005	135,3380	224,170	,237	,814
VAR00008	136,6197	216,925	,350	,810
VAR00014	135,3944	226,442	,187	,815
VAR00015	136,8028	221,875	,237	,814
VAR00017	135,9155	219,421	,412	,809
VAR00019	135,4930	229,082	,086	,817
VAR00022	135,9437	224,597	,148	,818
VAR00027	136,2817	225,977	,129	,818
VAR00029	135,6620	224,084	,298	,813
VAR00030	136,7465	216,621	,375	,810
VAR00031	135,8873	228,644	,062	,819
VAR00033	135,7042	225,211	,189	,815
VAR00036	135,6761	223,651	,193	,816
VAR00037	135,4930	223,739	,363	,812
VAR00038	136,2254	208,434	,575	,802
VAR00039	136,4648	216,995	,390	,809
VAR00040	136,0423	224,727	,182	,816
VAR00041	136,1408	221,723	,274	,813
VAR00043	135,8028	224,875	,221	,814
VAR00045	136,2113	221,655	,303	,812
VAR00047	136,2535	217,735	,334	,811
VAR00048	136,7042	216,840	,376	,810
VAR00052	137,1268	220,055	,275	,813
VAR00057	135,6197	223,982	,301	,813
VAR00058	136,5634	214,649	,356	,810
VAR00059	136,2676	220,342	,299	,812
VAR00060	137,1690	217,657	,337	,811
VAR00061	136,6901	217,017	,439	,808
VAR00064	136,5915	220,045	,251	,814
VAR00065	136,3099	215,503	,421	,808
VAR00066	136,4507	211,880	,509	,805
VAR00068	135,6338	227,321	,141	,816
VAR00070	136,0141	224,814	,168	,816
VAR00073	136,0845	220,078	,368	,810
VAR00074	137,5070	222,454	,244	,814

VAR00076	137,1549	220,533	,355	,811
VAR00077	136,8873	225,530	,151	,817
VAR00080	136,9155	222,478	,229	,815

# **Anexo 5**

## **Análisis estadístico UCV**

**ANEXO 5.1: DATOS DE LA POBLACIÓN ENCUESTADA UCV  
TABLAS DE FRECUENCIA**

**ESPECIALIDAD MÁSTER SECUNDARIA**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Cc.Actividad Física y Deportes	138	39,4	39,4	39,4
Biología y Geología	15	4,3	4,3	43,7
Administración de Empresas	11	3,1	3,1	46,9
Economía	11	3,1	3,1	50,0
Geografía e Historia	30	8,6	8,6	58,6
Informática	8	2,3	2,3	60,9
Inglés	32	9,1	9,1	70,0
Lengua y Literatura	38	10,9	10,9	80,9
Tecnología	55	15,7	15,7	96,6
Orientación	12	3,4	3,4	100,0
Total	350	100,0	100,0	

**TITULACIÓN: ÁREA**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Área: Ciencias Sociales y Jurídicas	187	53,4	53,4	53,4
Área: Enseñanzas Técnicas	62	17,7	17,7	71,1
Área: Humanidades	86	24,6	24,6	95,7
Área: CC. Experimentales y de la Salud	15	4,3	4,3	100,0
Total	350	100,0	100,0	

**UNIVERSIDAD: PROCEDENCIA**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
UCV	120	34,3	34,4	34,4
UV	130	37,1	37,2	71,6
UPV	64	18,3	18,3	90,0
Otras universidades públicas españolas	20	5,7	5,7	95,7
Otras universidades privadas españolas	12	3,4	3,4	99,1
Universidades extranjeras	3	,9	,9	100,0
Total	349	99,7	100,0	
Perdidos				
Sistema	1	,3		
Total	350	100,0		

**EDUCACIÓN SECUNDARIA: TIPO DE CENTRO**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Instituto	198	56,6	56,7	56,7
	Centro religioso	110	31,4	31,5	88,3
	Centro privado laico	19	5,4	5,4	93,7
	Público/privado	22	6,3	6,3	100,0
	Total	349	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		350	100,0		

**SEXO**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	190	54,3	54,8	54,8
	Mujer	157	44,9	45,2	100,0
	Total	347	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,9		
Total		350	100,0		

**EDAD**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20-29 años	269	76,9	80,8	80,8
	30-39 años	42	12,0	12,6	93,4
	40-49 años	19	5,4	5,7	99,1
	50 años o más	3	,9	,9	100,0
	Total	333	95,1	100,0	
Perdidos	Sistema	17	4,9		
Total		350	100,0		

**RESIDENCIA: TAMAÑO POBLACIÓN**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Localidades de más de 100.000 hab. y su área metropolitana	205	58,6	58,6	58,6
	Localidades entre 25.000 y 100.000 hab.	67	19,1	19,1	77,7
	Localidades entre 10.000 y 25.000 hab.	37	10,6	10,6	88,3
	Localidades menores de 10.000 hab.	41	11,7	11,7	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**NIVEL ESTUDIOS PADRE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estudios primarios	134	38,3	38,5	38,5
	Formación profesional/Bachillerato	80	22,9	23,0	61,5
	Estudios medios (perito, maestro, ATS...)	41	11,7	11,8	73,3
	Estudios superiores (licenciado, ingeniero...)	93	26,6	26,7	100,0
	Total	348	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6		
Total		350	100,0		

**NIVEL ESTUDIOS MADRE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estudios primarios	127	36,3	37,2	37,2
	Formación profesional/Bachillerato	89	25,4	26,1	63,3
	Estudios medios (perito, maestro, ATS...)	72	20,6	21,1	84,5
	Estudios superiores (licenciado, ingeniero...)	53	15,1	15,5	100,0
	Total	341	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	9	2,6		
Total		350	100,0		

**VINCULO PROFESIONAL FAMILIAR**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	235	67,1	67,5	67,5
	No	113	32,3	32,5	100,0
	Total	348	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6		
Total		350	100,0		

**EXPERIENCIA EDUCATIVA CON ADOLESCENTES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	65	18,6	18,6	18,6
	En alguna ocasión	110	31,4	31,4	50,0
	En varias ocasiones	78	22,3	22,3	72,3
	En bastantes ocasiones	97	27,7	27,7	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**PARTICIPACIÓN EDUCATIVA ACTUAL**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	199	56,9	57,0	57,0
	NO	150	42,9	43,0	100,0
	Total	349	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		350	100,0		



## ANEXO 5.2: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ÍTEMS UCV TABLAS DE FRECUENCIA

**item1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	8	2,3	2,3	2,3
	En desacuerdo	27	7,7	7,7	10,0
	Indiferente	21	6,0	6,0	16,0
	De acuerdo	189	54,0	54,0	70,0
	Muy de acuerdo	105	30,0	30,0	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	,9	,9	,9
	En desacuerdo	102	29,1	29,3	30,2
	Indiferente	68	19,4	19,5	49,7
	De acuerdo	161	46,0	46,3	96,0
	Muy de acuerdo	14	4,0	4,0	100,0
	Total	348	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6		
Total		350	100,0		

**item3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	,6	,6	,6
	En desacuerdo	8	2,3	2,3	2,9
	Indiferente	5	1,4	1,4	4,3
	De acuerdo	71	20,3	20,4	24,7
	Muy de acuerdo	262	74,9	75,3	100,0
	Total	348	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6		
Total		350	100,0		

**item4**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	15	4,3	4,3	4,3
	En desacuerdo	76	21,7	21,8	26,1
	Indiferente	37	10,6	10,6	36,7
	De acuerdo	168	48,0	48,1	84,8
	Muy de acuerdo	53	15,1	15,2	100,0
	Total	349	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		350	100,0		

**item5**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Muy en desacuerdo	1	,3	,3	,3
En desacuerdo	11	3,1	3,1	3,4
Indiferente	15	4,3	4,3	7,7
De acuerdo	111	31,7	31,7	39,4
Muy de acuerdo	212	60,6	60,6	100,0
Total	350	100,0	100,0	

**item6**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Muy en desacuerdo	20	5,7	5,7	5,7
En desacuerdo	149	42,6	42,6	48,3
Indiferente	102	29,1	29,1	77,4
De acuerdo	64	18,3	18,3	95,7
Muy de acuerdo	15	4,3	4,3	100,0
Total	350	100,0	100,0	

**item7**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Muy en desacuerdo	3	,9	,9	,9
En desacuerdo	33	9,4	9,4	10,3
Indiferente	41	11,7	11,7	22,0
De acuerdo	204	58,3	58,3	80,3
Muy de acuerdo	69	19,7	19,7	100,0
Total	350	100,0	100,0	

**item8**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Muy en desacuerdo	1	,3	,3	,3
En desacuerdo	14	4,0	4,0	4,3
Indiferente	11	3,1	3,1	7,4
De acuerdo	144	41,1	41,1	48,6
Muy de acuerdo	180	51,4	51,4	100,0
Total	350	100,0	100,0	

**item9**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Muy en desacuerdo	4	1,1	1,1	1,1
En desacuerdo	62	17,7	17,7	18,9
Indiferente	106	30,3	30,3	49,1
De acuerdo	137	39,1	39,1	88,3
Muy de acuerdo	41	11,7	11,7	100,0
Total	350	100,0	100,0	

**item10**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	27	7,7	7,7	7,7
	En desacuerdo	118	33,7	33,8	41,5
	Indiferente	87	24,9	24,9	66,5
	De acuerdo	91	26,0	26,1	92,6
	Muy de acuerdo	26	7,4	7,4	100,0
	Total	349	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		350	100,0		

**item11**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	,3	,3	,3
	En desacuerdo	10	2,9	2,9	3,1
	Indiferente	23	6,6	6,6	9,7
	De acuerdo	185	52,9	52,9	62,6
	Muy de acuerdo	131	37,4	37,4	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item12**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	,9	,9	,9
	En desacuerdo	38	10,9	10,9	11,7
	Indiferente	29	8,3	8,3	20,0
	De acuerdo	181	51,7	51,7	71,7
	Muy de acuerdo	99	28,3	28,3	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item13**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	13	3,7	3,8	3,8
	En desacuerdo	43	12,3	12,5	16,2
	Indiferente	31	8,9	9,0	25,2
	De acuerdo	152	43,4	44,1	69,3
	Muy de acuerdo	106	30,3	30,7	100,0
	Total	345	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	5	1,4		
Total		350	100,0		

**item14**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	13	3,7	3,7	3,7
	Indiferente	34	9,7	9,7	13,4
	De acuerdo	142	40,6	40,6	54,0
	Muy de acuerdo	161	46,0	46,0	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item15**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	13	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	33	9,4	9,4	13,1
	Indiferente	19	5,4	5,4	18,6
	De acuerdo	109	31,1	31,1	49,7
	Muy de acuerdo	176	50,3	50,3	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item16**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	,3	,3	,3
	En desacuerdo	5	1,4	1,4	1,7
	Indiferente	11	3,1	3,2	4,9
	De acuerdo	127	36,3	36,5	41,4
	Muy de acuerdo	204	58,3	58,6	100,0
	Total	348	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6		
Total		350	100,0		

**item17**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	53	15,1	15,1	15,1
	En desacuerdo	81	23,1	23,1	38,3
	Indiferente	32	9,1	9,1	47,4
	De acuerdo	133	38,0	38,0	85,4
	Muy de acuerdo	51	14,6	14,6	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item18**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	5	1,4	1,4	1,4
	En desacuerdo	42	12,0	12,0	13,4
	Indiferente	66	18,9	18,9	32,3
	De acuerdo	185	52,9	52,9	85,1
	Muy de acuerdo	52	14,9	14,9	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item19**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	24	6,9	6,9	6,9
	En desacuerdo	50	14,3	14,3	21,1
	Indiferente	79	22,6	22,6	43,7
	De acuerdo	136	38,9	38,9	82,6
	Muy de acuerdo	61	17,4	17,4	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item20**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	8	2,3	2,3	2,3
	En desacuerdo	47	13,4	13,5	15,8
	Indiferente	54	15,4	15,5	31,2
	De acuerdo	167	47,7	47,9	79,1
	Muy de acuerdo	73	20,9	20,9	100,0
	Total	349	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		350	100,0		

**item21**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	10	2,9	2,9	2,9
	En desacuerdo	89	25,4	25,4	28,3
	Indiferente	54	15,4	15,4	43,7
	De acuerdo	138	39,4	39,4	83,1
	Muy de acuerdo	59	16,9	16,9	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item22**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	,6	,6	,6
	En desacuerdo	27	7,7	7,7	8,3
	Indiferente	45	12,9	12,9	21,1
	De acuerdo	204	58,3	58,3	79,4
	Muy de acuerdo	72	20,6	20,6	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item23**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	98	28,0	28,1	28,1
	En desacuerdo	162	46,3	46,4	74,5
	Indiferente	36	10,3	10,3	84,8
	De acuerdo	43	12,3	12,3	97,1
	Muy de acuerdo	10	2,9	2,9	100,0
	Total	349	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		350	100,0		

**item24**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	21	6,0	6,0	6,0
	En desacuerdo	92	26,3	26,4	32,5
	Indiferente	83	23,7	23,9	56,3
	De acuerdo	131	37,4	37,6	94,0
	Muy de acuerdo	21	6,0	6,0	100,0
	Total	348	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6		
Total		350	100,0		

**item25**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	15	4,3	4,3	4,3
	En desacuerdo	111	31,7	31,9	36,2
	Indiferente	84	24,0	24,1	60,3
	De acuerdo	95	27,1	27,3	87,6
	Muy de acuerdo	43	12,3	12,4	100,0
	Total	348	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6		
Total		350	100,0		

**item26**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	,6	,6	,6
	En desacuerdo	6	1,7	1,7	2,3
	Indiferente	29	8,3	8,3	10,6
	De acuerdo	178	50,9	50,9	61,4
	Muy de acuerdo	135	38,6	38,6	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item27**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	60	17,1	17,1	17,1
	En desacuerdo	109	31,1	31,1	48,3
	Indiferente	22	6,3	6,3	54,6
	De acuerdo	90	25,7	25,7	80,3
	Muy de acuerdo	69	19,7	19,7	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item28**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	14	4,0	4,0	4,0
	En desacuerdo	92	26,3	26,3	30,3
	Indiferente	58	16,6	16,6	46,9
	De acuerdo	146	41,7	41,7	88,6
	Muy de acuerdo	40	11,4	11,4	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item29**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	,9	,9	,9
	En desacuerdo	18	5,1	5,1	6,0
	Indiferente	41	11,7	11,7	17,7
	De acuerdo	186	53,1	53,1	70,9
	Muy de acuerdo	102	29,1	29,1	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item30**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	43	12,3	12,3	12,3
	En desacuerdo	78	22,3	22,3	34,6
	Indiferente	49	14,0	14,0	48,6
	De acuerdo	125	35,7	35,7	84,3
	Muy de acuerdo	55	15,7	15,7	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item31**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	31	8,9	8,9	8,9
	En desacuerdo	93	26,6	26,6	35,5
	Indiferente	41	11,7	11,7	47,3
	De acuerdo	118	33,7	33,8	81,1
	Muy de acuerdo	66	18,9	18,9	100,0
	Total	349	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		350	100,0		

**item32**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	5	1,4	1,4	1,4
	En desacuerdo	53	15,1	15,1	16,6
	Indiferente	49	14,0	14,0	30,6
	De acuerdo	168	48,0	48,0	78,6
	Muy de acuerdo	75	21,4	21,4	100,0
	Total	350	100,0	100,0	

**item33**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	12	3,4	3,4	3,4
	En desacuerdo	49	14,0	14,0	17,5
	Indiferente	35	10,0	10,0	27,5
	De acuerdo	180	51,4	51,6	79,1
	Muy de acuerdo	73	20,9	20,9	100,0
	Total	349	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		350	100,0		

**item34**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	96	27,4	27,5	27,5
	En desacuerdo	194	55,4	55,6	83,1
	Indiferente	31	8,9	8,9	92,0
	De acuerdo	22	6,3	6,3	98,3
	Muy de acuerdo	6	1,7	1,7	100,0
	Total	349	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		350	100,0		

**ítem35**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	,6	,6	,6
	En desacuerdo	25	7,1	7,2	7,8
	Indiferente	54	15,4	15,5	23,3
	De acuerdo	162	46,3	46,6	69,8
	Muy de acuerdo	105	30,0	30,2	100,0
	Total	348	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6		
Total		350	100,0		

**ítem36**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	4	1,1	1,1	1,1
	En desacuerdo	34	9,7	9,7	10,9
	Indiferente	45	12,9	12,9	23,8
	De acuerdo	182	52,0	52,1	75,9
	Muy de acuerdo	84	24,0	24,1	100,0
	Total	349	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		350	100,0		

**ítem37**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	73	20,9	20,9	20,9
	En desacuerdo	157	44,9	45,0	65,9
	Indiferente	61	17,4	17,5	83,4
	De acuerdo	49	14,0	14,0	97,4
	Muy de acuerdo	9	2,6	2,6	100,0
	Total	349	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		350	100,0		

**ítem38**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	21	6,0	6,0	6,0
	En desacuerdo	117	33,4	33,6	39,7
	Indiferente	119	34,0	34,2	73,9
	De acuerdo	73	20,9	21,0	94,8
	Muy de acuerdo	18	5,1	5,2	100,0
	Total	348	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,6		
Total		350	100,0		



**item39**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	42	12,0	12,0	12,0
	En desacuerdo	206	58,9	59,0	71,1
	Indiferente	43	12,3	12,3	83,4
	De acuerdo	45	12,9	12,9	96,3
	Muy de acuerdo	13	3,7	3,7	100,0
	Total	349	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		350	100,0		

**item40**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	25	7,1	7,2	7,2
	En desacuerdo	78	22,3	22,3	29,5
	Indiferente	119	34,0	34,1	63,6
	De acuerdo	98	28,0	28,1	91,7
	Muy de acuerdo	29	8,3	8,3	100,0
	Total	349	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		350	100,0		

### ANEXO 5.3: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ÍTEMS UCV SEGMENTADO POR SEXO

#### 5.3.1.- INFORME

Sexo		item1	item2	item3	item4	item5
Hombre	Media	3,89	3,12	4,68	3,47	4,46
	N	190	189	189	190	190
	Desv. típ.	,954	,977	,688	1,135	,787
Mujer	Media	4,16	3,38	4,67	3,51	4,54
	N	157	156	156	156	157
	Desv. típ.	,902	,897	,666	1,104	,693
Total	Media	4,01	3,23	4,68	3,49	4,50
	N	347	345	345	346	347
	Desv. típ.	,939	,949	,677	1,120	,746

Sexo		item6	item7	item8	item9	item10
Hombre	Media	2,77	3,82	4,48	3,42	2,83
	N	190	190	190	190	190
	Desv. típ.	,953	,922	,996	,949	1,056
Mujer	Media	2,67	3,92	4,36	3,43	3,02
	N	157	157	157	157	156
	Desv. típ.	,990	,800	,817	,962	1,133
Total	Media	2,72	3,86	4,42	3,42	2,92
	N	347	347	347	347	346
	Desv. típ.	,970	,869	,920	,954	1,094

Sexo		item11	item12	item13	item14	item15
Hombre	Media	4,21	3,86	3,73	4,21	4,07
	N	190	190	188	190	190
	Desv. típ.	,731	,957	1,182	,795	1,157
Mujer	Media	4,30	4,08	4,01	4,38	4,27
	N	157	157	154	157	157
	Desv. típ.	,711	,891	,993	,780	1,029
Total	Media	4,25	3,96	3,85	4,29	4,16
	N	347	347	342	347	347
	Desv. típ.	,723	,933	1,108	,791	1,104

Sexo		item16	item17	item18	item19	item20
Hombre	Media	4,51	3,21	3,58	3,43	3,59
	N	189	190	190	190	190
	Desv. típ.	,665	1,329	,904	1,179	1,034
Mujer	Media	4,54	3,04	3,78	3,48	3,88
	N	156	157	157	157	156
	Desv. típ.	,656	1,337	,929	1,101	,973
Total	Media	4,52	3,14	3,67	3,46	3,72
	N	345	347	347	347	346
	Desv. típ.	,661	1,333	,920	1,143	1,016

Sexo		item21	item22	item23	item24	item25
Hombre	Media	3,27	3,94	2,12	2,98	3,28
	N	190	190	190	190	190
	Desv. típ.	1,125	,774	1,050	1,049	1,124
Mujer	Media	3,61	3,87	2,21	3,27	2,90
	N	157	157	156	155	155
	Desv. típ.	1,108	,899	1,070	1,053	1,074
Total	Media	3,42	3,90	2,16	3,11	3,11
	N	347	347	346	345	345
	Desv. típ.	1,128	,833	1,058	1,059	1,116

Sexo		item26	item27	item28	item29	item30
Hombre	Media	4,23	2,76	3,22	3,96	3,25
	N	190	190	190	190	190
	Desv. típ.	,739	1,444	1,061	,908	1,288
Mujer	Media	4,29	3,28	3,41	4,16	3,15
	N	157	157	157	157	157
	Desv. típ.	,717	1,377	1,143	,721	1,300
Total	Media	4,25	3,00	3,31	4,05	3,20
	N	347	347	347	347	347
	Desv. típ.	,729	1,436	1,101	,833	1,292

Sexo		item31	item32	item33	item34	item35
Hombre	Media	3,20	3,64	3,60	2,05	3,91
	N	189	190	189	190	188
	Desv. típ.	1,279	1,038	1,085	,877	,927
Mujer	Media	3,37	3,83	3,87	1,92	4,07
	N	157	157	157	156	157
	Desv. típ.	1,282	,973	1,005	,884	,848
Total	Media	3,27	3,73	3,73	1,99	3,99
	N	346	347	346	346	345
	Desv. típ.	1,282	1,012	1,056	,881	,894

Sexo		item36	item37	item38	item39	item40
Hombre	Media	3,86	2,26	2,78	2,30	3,12
	N	189	189	189	190	190
	Desv. típ.	,924	1,022	,996	,948	1,092
Mujer	Media	3,91	2,40	2,95	2,46	3,03
	N	157	157	156	156	156
	Desv. típ.	,929	1,061	,976	1,018	1,025
Total	Media	3,88	2,32	2,86	2,37	3,08
	N	346	346	345	346	346
	Desv. típ.	,925	1,041	,989	,982	1,062

### 5.3.2.- TABLAS DE CONTINGENCIA

		item1					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	4	19	16	105	46	190
		% dentro de Sexo	2,1%	10,0%	8,4%	55,3%	24,2%	100,0%
		% dentro de item1	50,0%	70,4%	76,2%	56,1%	44,2%	54,8%
		% del total	1,2%	5,5%	4,6%	30,3%	13,3%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	4	8	5	82	58	157
		% dentro de Sexo	2,5%	5,1%	3,2%	52,2%	36,9%	100,0%
		% dentro de item1	50,0%	29,6%	23,8%	43,9%	55,8%	45,2%
		% del total	1,2%	2,3%	1,4%	23,6%	16,7%	45,2%
Total		Recuento	8	27	21	187	104	347
		% dentro de Sexo	2,3%	7,8%	6,1%	53,9%	30,0%	100,0%
		% dentro de item1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,3%	7,8%	6,1%	53,9%	30,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,422	4	,022
Razón de verosimilitudes	11,755	4	,019
Asociación lineal por lineal	6,824	1	,009
N de casos válidos	347		

		item2					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	66	43	68	11	189
		% dentro de Sexo	0,5%	34,9%	22,8%	36,0%	5,8%	100,0%
		% dentro de item2	33,3%	65,3%	64,2%	42,5%	78,6%	54,8%
		% del total	0,3%	19,1%	12,5%	19,7%	3,2%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	2	35	24	92	3	156
		% dentro de Sexo	1,3%	22,4%	15,4%	59,0%	1,9%	100,0%
		% dentro de item2	66,7%	34,7%	35,8%	57,5%	21,4%	45,2%
		% del total	0,6%	10,1%	7,0%	26,7%	0,9%	45,2%
Total		Recuento	3	101	67	160	14	345
		% dentro de Sexo	0,9%	29,3%	19,4%	46,4%	4,1%	100,0%
		% dentro de item2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,9%	29,3%	19,4%	46,4%	4,1%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,438	4	,000
Razón de verosimilitudes	20,785	4	,000
Asociación lineal por lineal	6,500	1	,011
N de casos válidos	345		

		item3					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	5	3	35	145	189
		% dentro de Sexo	0,5%	2,6%	1,6%	18,5%	76,7%	100,0%
		% dentro de item3	50,0%	62,5%	60,0%	50,0%	55,8%	54,8%
		% del total	0,3%	1,4%	0,9%	10,1%	42,0%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	1	3	2	35	115	156
		% dentro de Sexo	0,6%	1,9%	1,3%	22,4%	73,7%	100,0%
		% dentro de item3	50,0%	37,5%	40,0%	50,0%	44,2%	45,2%
		% del total	0,3%	0,9%	0,6%	10,1%	33,3%	45,2%
Total		Recuento	2	8	5	70	260	345
		% dentro de Sexo	0,6%	2,3%	1,4%	20,3%	75,4%	100,0%
		% dentro de item3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,6%	2,3%	1,4%	20,3%	75,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,014 <sup>a</sup>	4	,908
Razón de verosimilitudes	1,015	4	,908
Asociación lineal por lineal	,047	1	,828
N de casos válidos	345		

a. 6 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,90.

		item4					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	10	40	19	93	28	190
		% dentro de Sexo	5,3%	21,1%	10,0%	48,9%	14,7%	100,0%
		% dentro de item4	66,7%	53,3%	52,8%	55,7%	52,8%	54,9%
		% del total	2,9%	11,6%	5,5%	26,9%	8,1%	54,9%
Sexo	Mujer	Recuento	5	35	17	74	25	156
		% dentro de Sexo	3,2%	22,4%	10,9%	47,4%	16,0%	100,0%
		% dentro de item4	33,3%	46,7%	47,2%	44,3%	47,2%	45,1%
		% del total	1,4%	10,1%	4,9%	21,4%	7,2%	45,1%
Total		Recuento	15	75	36	167	53	346
		% dentro de Sexo	4,3%	21,7%	10,4%	48,3%	15,3%	100,0%
		% dentro de item4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	4,3%	21,7%	10,4%	48,3%	15,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,112 <sup>a</sup>	4	,892
Razón de verosimilitudes	1,134	4	,889
Asociación lineal por lineal	,099	1	,753
N de casos válidos	346		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,76.

		item5					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	7	8	62	112	190
		% dentro de Sexo	0,5%	3,7%	4,2%	32,6%	58,9%	100,0%
		% dentro de item5	100,0%	63,6%	57,1%	56,4%	53,1%	54,8%
		% del total	0,3%	2,0%	2,3%	17,9%	32,3%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	0	4	6	48	99	157
		% dentro de Sexo	0,0%	2,5%	3,8%	30,6%	63,1%	100,0%
		% dentro de item5	0,0%	36,4%	42,9%	43,6%	46,9%	45,2%
		% del total	0,0%	1,2%	1,7%	13,8%	28,5%	45,2%
Total		Recuento	1	11	14	110	211	347
		% dentro de Sexo	0,3%	3,2%	4,0%	31,7%	60,8%	100,0%
		% dentro de item5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,3%	3,2%	4,0%	31,7%	60,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,562	4	,816
Razón de verosimilitudes	1,947	4	,746
Asociación lineal por lineal	1,076	1	,300
N de casos válidos	347		

		item6					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	9	78	59	36	8	190
		% dentro de Sexo	4,7%	41,1%	31,1%	18,9%	4,2%	100,0%
		% dentro de item6	45,0%	52,3%	59,0%	57,1%	53,3%	54,8%
		% del total	2,6%	22,5%	17,0%	10,4%	2,3%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	11	71	41	27	7	157
		% dentro de Sexo	7,0%	45,2%	26,1%	17,2%	4,5%	100,0%
		% dentro de item6	55,0%	47,7%	41,0%	42,9%	46,7%	45,2%
		% del total	3,2%	20,5%	11,8%	7,8%	2,0%	45,2%
Total		Recuento	20	149	100	63	15	347
		% dentro de Sexo	5,8%	42,9%	28,8%	18,2%	4,3%	100,0%
		% dentro de item6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	5,8%	42,9%	28,8%	18,2%	4,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,001 <sup>a</sup>	4	,736
Razón de verosimilitudes	2,001	4	,736
Asociación lineal por lineal	,907	1	,341
N de casos válidos	347		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,79.

		item7					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	3	19	26	104	38	190
		% dentro de Sexo	1,6%	10,0%	13,7%	54,7%	20,0%	100,0%
		% dentro de item7	100,0%	57,6%	63,4%	51,5%	55,9%	54,8%
		% del total	0,9%	5,5%	7,5%	30,0%	11,0%	54,8%
	Mujer	Recuento	0	14	15	98	30	157
		% dentro de Sexo	0,0%	8,9%	9,6%	62,4%	19,1%	100,0%
		% dentro de item7	0,0%	42,4%	36,6%	48,5%	44,1%	45,2%
		% del total	0,0%	4,0%	4,3%	28,2%	8,6%	45,2%
	Total	Recuento	3	33	41	202	68	347
		% dentro de Sexo	0,9%	9,5%	11,8%	58,2%	19,6%	100,0%
	% dentro de item7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	0,9%	9,5%	11,8%	58,2%	19,6%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,733 <sup>a</sup>	4	,316
Razón de verosimilitudes	5,886	4	,208
Asociación lineal por lineal	1,170	1	,279
N de casos válidos	347		

a. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,36.

		item8					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	0	7	4	80	99	190
		% dentro de Sexo	0,0%	3,7%	2,1%	42,1%	52,1%	100,0%
		% dentro de item8	0,0%	50,0%	36,4%	56,3%	55,3%	54,8%
		% del total	0,0%	2,0%	1,2%	23,1%	28,5%	54,8%
	Mujer	Recuento	1	7	7	62	80	157
		% dentro de Sexo	0,6%	4,5%	4,5%	39,5%	51,0%	100,0%
		% dentro de item8	100,0%	50,0%	63,6%	43,7%	44,7%	45,2%
		% del total	0,3%	2,0%	2,0%	17,9%	23,1%	45,2%
	Total	Recuento	1	14	11	142	179	347
		% dentro de Sexo	0,3%	4,0%	3,2%	40,9%	51,6%	100,0%
	% dentro de item8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	0,3%	4,0%	3,2%	40,9%	51,6%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,005	4	,557
Razón de verosimilitudes	3,380	4	,496
Asociación lineal por lineal	,718	1	,397
N de casos válidos	347		

		item9					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	2	33	61	71	23	190
		% dentro de Sexo	1,1%	17,4%	32,1%	37,4%	12,1%	100,0%
		% dentro de item9	50,0%	53,2%	58,1%	52,6%	56,1%	54,8%
		% del total	0,6%	9,5%	17,6%	20,5%	6,6%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	2	29	44	64	18	157
		% dentro de Sexo	1,3%	18,5%	28,0%	40,8%	11,5%	100,0%
		% dentro de item9	50,0%	46,8%	41,9%	47,4%	43,9%	45,2%
		% del total	0,6%	8,4%	12,7%	18,4%	5,2%	45,2%
Total		Recuento	4	62	105	135	41	347
		% dentro de Sexo	1,2%	17,9%	30,3%	38,9%	11,8%	100,0%
		% dentro de item9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,2%	17,9%	30,3%	38,9%	11,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,853 <sup>a</sup>	4	,931
Razón de verosimilitudes	,854	4	,931
Asociación lineal por lineal	,003	1	,956
N de casos válidos	347		

a. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,81.

		item10					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	13	71	55	37	14	190
		% dentro de Sexo	6,8%	37,4%	28,9%	19,5%	7,4%	100,0%
		% dentro de item10	50,0%	60,2%	63,2%	41,6%	53,8%	54,9%
		% del total	3,8%	20,5%	15,9%	10,7%	4,0%	54,9%
Sexo	Mujer	Recuento	13	47	32	52	12	156
		% dentro de Sexo	8,3%	30,1%	20,5%	33,3%	7,7%	100,0%
		% dentro de item10	50,0%	39,8%	36,8%	58,4%	46,2%	45,1%
		% del total	3,8%	13,6%	9,2%	15,0%	3,5%	45,1%
Total		Recuento	26	118	87	89	26	346
		% dentro de Sexo	7,5%	34,1%	25,1%	25,7%	7,5%	100,0%
		% dentro de item10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	7,5%	34,1%	25,1%	25,7%	7,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,403	4	,034
Razón de verosimilitudes	10,417	4	,034
Asociación lineal por lineal	2,522	1	,112
N de casos válidos	346		



		item11					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Sexo	Hombre	0	7	14	102	67	190
	% dentro de Sexo	0,0%	3,7%	7,4%	53,7%	35,3%	100,0%
	% dentro de item11	0,0%	70,0%	63,6%	55,7%	51,1%	54,8%
	% del total	0,0%	2,0%	4,0%	29,4%	19,3%	54,8%
Mujer	Recuento	1	3	8	81	64	157
	% dentro de Sexo	0,6%	1,9%	5,1%	51,6%	40,8%	100,0%
	% dentro de item11	100,0%	30,0%	36,4%	44,3%	48,9%	45,2%
	% del total	0,3%	0,9%	2,3%	23,3%	18,4%	45,2%
Total	Recuento	1	10	22	183	131	347
	% dentro de Sexo	0,3%	2,9%	6,3%	52,7%	37,8%	100,0%
	% dentro de item11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,3%	2,9%	6,3%	52,7%	37,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,609 <sup>a</sup>	4	,461
Razón de verosimilitudes	4,030	4	,402
Asociación lineal por lineal	1,458	1	,227
N de casos válidos	347		

a. 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,45.

		item12					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Sexo	Hombre	2	24	18	101	45	190
	% dentro de Sexo	1,1%	12,6%	9,5%	53,2%	23,7%	100,0%
	% dentro de item12	66,7%	64,9%	62,1%	56,1%	45,9%	54,8%
	% del total	0,6%	6,9%	5,2%	29,1%	13,0%	54,8%
Mujer	Recuento	1	13	11	79	53	157
	% dentro de Sexo	0,6%	8,3%	7,0%	50,3%	33,8%	100,0%
	% dentro de item12	33,3%	35,1%	37,9%	43,9%	54,1%	45,2%
	% del total	0,3%	3,7%	3,2%	22,8%	15,3%	45,2%
Total	Recuento	3	37	29	180	98	347
	% dentro de Sexo	0,9%	10,7%	8,4%	51,9%	28,2%	100,0%
	% dentro de item12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,9%	10,7%	8,4%	51,9%	28,2%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,547	4	,236
Razón de verosimilitudes	5,573	4	,233
Asociación lineal por lineal	4,991	1	,025
N de casos válidos	347		

		item13					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	9	31	16	78	54	188
		% dentro de Sexo	4,8%	16,5%	8,5%	41,5%	28,7%	100,0%
		% dentro de item13	69,2%	72,1%	51,6%	52,3%	50,9%	55,0%
		% del total	2,6%	9,1%	4,7%	22,8%	15,8%	55,0%
Sexo	Mujer	Recuento	4	12	15	71	52	154
		% dentro de Sexo	2,6%	7,8%	9,7%	46,1%	33,8%	100,0%
		% dentro de item13	30,8%	27,9%	48,4%	47,7%	49,1%	45,0%
		% del total	1,2%	3,5%	4,4%	20,8%	15,2%	45,0%
Total		Recuento	13	43	31	149	106	342
		% dentro de Sexo	3,8%	12,6%	9,1%	43,6%	31,0%	100,0%
		% dentro de item13	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	3,8%	12,6%	9,1%	43,6%	31,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,410 <sup>a</sup>	4	,116
Razón de verosimilitudes	7,679	4	,104
Asociación lineal por lineal	5,320	1	,021
N de casos válidos	342		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,85.

		item14				Total	
		En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	8	20	86	76	190
		% dentro de Sexo	4,2%	10,5%	45,3%	40,0%	100,0%
		% dentro de item14	61,5%	58,8%	61,0%	47,8%	54,8%
		% del total	2,3%	5,8%	24,8%	21,9%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	5	14	55	83	157
		% dentro de Sexo	3,2%	8,9%	35,0%	52,9%	100,0%
		% dentro de item14	38,5%	41,2%	39,0%	52,2%	45,2%
		% del total	1,4%	4,0%	15,9%	23,9%	45,2%
Total		Recuento	13	34	141	159	347
		% dentro de Sexo	3,7%	9,8%	40,6%	45,8%	100,0%
		% dentro de item14	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	3,7%	9,8%	40,6%	45,8%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,789 <sup>a</sup>	3	,122
Razón de verosimilitudes	5,800	3	,122
Asociación lineal por lineal	3,748	1	,053
N de casos válidos	347		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,88.

		item15					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	10	15	15	61	89	190
		% dentro de Sexo	5,3%	7,9%	7,9%	32,1%	46,8%	100,0%
		% dentro de item15	83,3%	46,9%	78,9%	56,5%	50,6%	54,8%
		% del total	2,9%	4,3%	4,3%	17,6%	25,6%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	2	17	4	47	87	157
		% dentro de Sexo	1,3%	10,8%	2,5%	29,9%	55,4%	100,0%
		% dentro de item15	16,7%	53,1%	21,1%	43,5%	49,4%	45,2%
		% del total	0,6%	4,9%	1,2%	13,5%	25,1%	45,2%
Total		Recuento	12	32	19	108	176	347
		% dentro de Sexo	3,5%	9,2%	5,5%	31,1%	50,7%	100,0%
		% dentro de item15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	3,5%	9,2%	5,5%	31,1%	50,7%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,622 <sup>a</sup>	4	,031
Razón de verosimilitudes	11,430	4	,022
Asociación lineal por lineal	2,827	1	,093
N de casos válidos	347		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,43.

		item16					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	0	4	6	69	110	189
		% dentro de Sexo	0,0%	2,1%	3,2%	36,5%	58,2%	100,0%
		% dentro de item16	0,0%	80,0%	54,5%	55,6%	53,9%	54,8%
		% del total	0,0%	1,2%	1,7%	20,0%	31,9%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	1	1	5	55	94	156
		% dentro de Sexo	0,6%	0,6%	3,2%	35,3%	60,3%	100,0%
		% dentro de item16	100,0%	20,0%	45,5%	44,4%	46,1%	45,2%
		% del total	0,3%	0,3%	1,4%	15,9%	27,2%	45,2%
Total		Recuento	1	5	11	124	204	345
		% dentro de Sexo	0,3%	1,4%	3,2%	35,9%	59,1%	100,0%
		% dentro de item16	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,3%	1,4%	3,2%	35,9%	59,1%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,594 <sup>a</sup>	4	,628
Razón de verosimilitudes	3,084	4	,544
Asociación lineal por lineal	,183	1	,669
N de casos válidos	345		

a. 5 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,45.

		item17					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	26	42	19	72	31	190
		% dentro de Sexo	13,7%	22,1%	10,0%	37,9%	16,3%	100,0%
		% dentro de item17	50,0%	51,9%	59,4%	54,5%	62,0%	54,8%
		% del total	7,5%	12,1%	5,5%	20,7%	8,9%	54,8%
		Recuento	26	39	13	60	19	157
Sexo	Mujer	% dentro de Sexo	16,6%	24,8%	8,3%	38,2%	12,1%	100,0%
		% dentro de item17	50,0%	48,1%	40,6%	45,5%	38,0%	45,2%
		% del total	7,5%	11,2%	3,7%	17,3%	5,5%	45,2%
		Recuento	52	81	32	132	50	347
		% dentro de Sexo	15,0%	23,3%	9,2%	38,0%	14,4%	100,0%
Total		% dentro de item17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	15,0%	23,3%	9,2%	38,0%	14,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,088	4	,720
Razón de verosimilitudes	2,100	4	,717
Asociación lineal por lineal	1,333	1	,248
N de casos válidos	347		

		item18					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	2	25	47	93	23	190
		% dentro de Sexo	1,1%	13,2%	24,7%	48,9%	12,1%	100,0%
		% dentro de item18	40,0%	59,5%	71,2%	50,8%	45,1%	54,8%
		% del total	0,6%	7,2%	13,5%	26,8%	6,6%	54,8%
		Recuento	3	17	19	90	28	157
Sexo	Mujer	% dentro de Sexo	1,9%	10,8%	12,1%	57,3%	17,8%	100,0%
		% dentro de item18	60,0%	40,5%	28,8%	49,2%	54,9%	45,2%
		% del total	0,9%	4,9%	5,5%	25,9%	8,1%	45,2%
		Recuento	5	42	66	183	51	347
		% dentro de Sexo	1,4%	12,1%	19,0%	52,7%	14,7%	100,0%
Total		% dentro de item18	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,4%	12,1%	19,0%	52,7%	14,7%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,104 <sup>a</sup>	4	,025
Razón de verosimilitudes	11,395	4	,022
Asociación lineal por lineal	4,252	1	,039
N de casos válidos	347		

a. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,26.

		item19					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	16	26	42	72	34	190
		% dentro de Sexo	8,4%	13,7%	22,1%	37,9%	17,9%	100,0%
		% dentro de item19	66,7%	52,0%	53,8%	53,7%	55,7%	54,8%
		% del total	4,6%	7,5%	12,1%	20,7%	9,8%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	8	24	36	62	27	157
		% dentro de Sexo	5,1%	15,3%	22,9%	39,5%	17,2%	100,0%
		% dentro de item19	33,3%	48,0%	46,2%	46,3%	44,3%	45,2%
		% del total	2,3%	6,9%	10,4%	17,9%	7,8%	45,2%
Total		Recuento	24	50	78	134	61	347
		% dentro de Sexo	6,9%	14,4%	22,5%	38,6%	17,6%	100,0%
		% dentro de item19	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	6,9%	14,4%	22,5%	38,6%	17,6%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,634	4	,803
Razón de verosimilitudes	1,669	4	,796
Asociación lineal por lineal	,181	1	,670
N de casos válidos	347		

		item20					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	6	28	36	88	32	190
		% dentro de Sexo	3,2%	14,7%	18,9%	46,3%	16,8%	100,0%
		% dentro de item20	75,0%	60,9%	66,7%	53,3%	43,8%	54,9%
		% del total	1,7%	8,1%	10,4%	25,4%	9,2%	54,9%
Sexo	Mujer	Recuento	2	18	18	77	41	156
		% dentro de Sexo	1,3%	11,5%	11,5%	49,4%	26,3%	100,0%
		% dentro de item20	25,0%	39,1%	33,3%	46,7%	56,2%	45,1%
		% del total	0,6%	5,2%	5,2%	22,3%	11,8%	45,1%
Total		Recuento	8	46	54	165	73	346
		% dentro de Sexo	2,3%	13,3%	15,6%	47,7%	21,1%	100,0%
		% dentro de item20	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,3%	13,3%	15,6%	47,7%	21,1%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,760 <sup>a</sup>	4	,067
Razón de verosimilitudes	8,901	4	,064
Asociación lineal por lineal	6,925	1	,009
N de casos válidos	346		

a. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,61.

		item21					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	6	57	33	68	26	190
		% dentro de Sexo	3,2%	30,0%	17,4%	35,8%	13,7%	100,0%
		% dentro de item21	60,0%	64,0%	63,5%	49,6%	44,1%	54,8%
		% del total	1,7%	16,4%	9,5%	19,6%	7,5%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	4	32	19	69	33	157
		% dentro de Sexo	2,5%	20,4%	12,1%	43,9%	21,0%	100,0%
		% dentro de item21	40,0%	36,0%	36,5%	50,4%	55,9%	45,2%
		% del total	1,2%	9,2%	5,5%	19,9%	9,5%	45,2%
Total		Recuento	10	89	52	137	59	347
		% dentro de Sexo	2,9%	25,6%	15,0%	39,5%	17,0%	100,0%
		% dentro de item21	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,9%	25,6%	15,0%	39,5%	17,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,972 <sup>a</sup>	4	,062
Razón de verosimilitudes	9,033	4	,060
Asociación lineal por lineal	7,653	1	,006
N de casos válidos	347		

a. 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,52.

		item22					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	9	30	111	39	190
		% dentro de Sexo	0,5%	4,7%	15,8%	58,4%	20,5%	100,0%
		% dentro de item22	50,0%	33,3%	66,7%	55,2%	54,2%	54,8%
		% del total	0,3%	2,6%	8,6%	32,0%	11,2%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	1	18	15	90	33	157
		% dentro de Sexo	0,6%	11,5%	9,6%	57,3%	21,0%	100,0%
		% dentro de item22	50,0%	66,7%	33,3%	44,8%	45,8%	45,2%
		% del total	0,3%	5,2%	4,3%	25,9%	9,5%	45,2%
Total		Recuento	2	27	45	201	72	347
		% dentro de Sexo	0,6%	7,8%	13,0%	57,9%	20,7%	100,0%
		% dentro de item22	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,6%	7,8%	13,0%	57,9%	20,7%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,625 <sup>a</sup>	4	,106
Razón de verosimilitudes	7,711	4	,103
Asociación lineal por lineal	,618	1	,432
N de casos válidos	347		

a. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,90.

		item23					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	55	90	18	21	6	190
		% dentro de Sexo	28,9%	47,4%	9,5%	11,1%	3,2%	100,0%
		% dentro de item23	56,7%	56,2%	50,0%	48,8%	60,0%	54,9%
		% del total	15,9%	26,0%	5,2%	6,1%	1,7%	54,9%
Sexo	Mujer	Recuento	42	70	18	22	4	156
		% dentro de Sexo	26,9%	44,9%	11,5%	14,1%	2,6%	100,0%
		% dentro de item23	43,3%	43,8%	50,0%	51,2%	40,0%	45,1%
		% del total	12,1%	20,2%	5,2%	6,4%	1,2%	45,1%
Total		Recuento	97	160	36	43	10	346
		% dentro de Sexo	28,0%	46,2%	10,4%	12,4%	2,9%	100,0%
		% dentro de item23	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	28,0%	46,2%	10,4%	12,4%	2,9%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,337	4	,855
Razón de verosimilitudes	1,334	4	,856
Asociación lineal por lineal	,541	1	,462
N de casos válidos	346		

		item24					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	14	54	54	58	10	190
		% dentro de Sexo	7,4%	28,4%	28,4%	30,5%	5,3%	100,0%
		% dentro de item24	66,7%	58,7%	66,7%	44,6%	47,6%	55,1%
		% del total	4,1%	15,7%	15,7%	16,8%	2,9%	55,1%
Sexo	Mujer	Recuento	7	38	27	72	11	155
		% dentro de Sexo	4,5%	24,5%	17,4%	46,5%	7,1%	100,0%
		% dentro de item24	33,3%	41,3%	33,3%	55,4%	52,4%	44,9%
		% del total	2,0%	11,0%	7,8%	20,9%	3,2%	44,9%
Total		Recuento	21	92	81	130	21	345
		% dentro de Sexo	6,1%	26,7%	23,5%	37,7%	6,1%	100,0%
		% dentro de item24	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	6,1%	26,7%	23,5%	37,7%	6,1%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,247 <sup>a</sup>	4	,016
Razón de verosimilitudes	12,351	4	,015
Asociación lineal por lineal	6,490	1	,011
N de casos válidos	345		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,43.

		item25					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	7	52	38	66	27	190
		% dentro de Sexo	3,7%	27,4%	20,0%	34,7%	14,2%	100,0%
		% dentro de item25	46,7%	47,3%	45,8%	69,5%	64,3%	55,1%
		% del total	2,0%	15,1%	11,0%	19,1%	7,8%	55,1%
Sexo	Mujer	Recuento	8	58	45	29	15	155
		% dentro de Sexo	5,2%	37,4%	29,0%	18,7%	9,7%	100,0%
		% dentro de item25	53,3%	52,7%	54,2%	30,5%	35,7%	44,9%
		% del total	2,3%	16,8%	13,0%	8,4%	4,3%	44,9%
Total		Recuento	15	110	83	95	42	345
		% dentro de Sexo	4,3%	31,9%	24,1%	27,5%	12,2%	100,0%
		% dentro de item25	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	4,3%	31,9%	24,1%	27,5%	12,2%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,431	4	,004
Razón de verosimilitudes	15,704	4	,003
Asociación lineal por lineal	9,945	1	,002
N de casos válidos	345		

		item26					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	3	20	94	72	190
		% dentro de Sexo	0,5%	1,6%	10,5%	49,5%	37,9%	100,0%
		% dentro de item26	50,0%	50,0%	69,0%	53,7%	53,3%	54,8%
		% del total	0,3%	0,9%	5,8%	27,1%	20,7%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	1	3	9	81	63	157
		% dentro de Sexo	0,6%	1,9%	5,7%	51,6%	40,1%	100,0%
		% dentro de item26	50,0%	50,0%	31,0%	46,3%	46,7%	45,2%
		% del total	0,3%	0,9%	2,6%	23,3%	18,2%	45,2%
Total		Recuento	2	6	29	175	135	347
		% dentro de Sexo	0,6%	1,7%	8,4%	50,4%	38,9%	100,0%
		% dentro de item26	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,6%	1,7%	8,4%	50,4%	38,9%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,624 <sup>a</sup>	4	,623
Razón de verosimilitudes	2,703	4	,609
Asociación lineal por lineal	,589	1	,443
N de casos válidos	347		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,90.



		item27					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	43	63	13	38	33	190
		% dentro de Sexo	22,6%	33,2%	6,8%	20,0%	17,4%	100,0%
		% dentro de item27	71,7%	58,3%	61,9%	42,7%	47,8%	54,8%
		% del total	12,4%	18,2%	3,7%	11,0%	9,5%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	17	45	8	51	36	157
		% dentro de Sexo	10,8%	28,7%	5,1%	32,5%	22,9%	100,0%
		% dentro de item27	28,3%	41,7%	38,1%	57,3%	52,2%	45,2%
		% del total	4,9%	13,0%	2,3%	14,7%	10,4%	45,2%
Total		Recuento	60	108	21	89	69	347
		% dentro de Sexo	17,3%	31,1%	6,1%	25,6%	19,9%	100,0%
		% dentro de item27	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	17,3%	31,1%	6,1%	25,6%	19,9%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,479 <sup>a</sup>	4	,006
Razón de verosimilitudes	14,758	4	,005
Asociación lineal por lineal	11,155	1	,001
N de casos válidos	347		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,50.

		item28					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	7	53	37	77	16	190
		% dentro de Sexo	3,7%	27,9%	19,5%	40,5%	8,4%	100,0%
		% dentro de item28	50,0%	58,2%	64,9%	53,1%	40,0%	54,8%
		% del total	2,0%	15,3%	10,7%	22,2%	4,6%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	7	38	20	68	24	157
		% dentro de Sexo	4,5%	24,2%	12,7%	43,3%	15,3%	100,0%
		% dentro de item28	50,0%	41,8%	35,1%	46,9%	60,0%	45,2%
		% del total	2,0%	11,0%	5,8%	19,6%	6,9%	45,2%
Total		Recuento	14	91	57	145	40	347
		% dentro de Sexo	4,0%	26,2%	16,4%	41,8%	11,5%	100,0%
		% dentro de item28	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	4,0%	26,2%	16,4%	41,8%	11,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,623 <sup>a</sup>	4	,157
Razón de verosimilitudes	6,659	4	,155
Asociación lineal por lineal	2,468	1	,116
N de casos válidos	347		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,33.

		item29					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	3	14	22	100	51	190
		% dentro de Sexo	1,6%	7,4%	11,6%	52,6%	26,8%	100,0%
		% dentro de item29	100,0%	77,8%	55,0%	54,3%	50,0%	54,8%
		% del total	0,9%	4,0%	6,3%	28,8%	14,7%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	0	4	18	84	51	157
		% dentro de Sexo	0,0%	2,5%	11,5%	53,5%	32,5%	100,0%
		% dentro de item29	0,0%	22,2%	45,0%	45,7%	50,0%	45,2%
		% del total	0,0%	1,2%	5,2%	24,2%	14,7%	45,2%
Total		Recuento	3	18	40	184	102	347
		% dentro de Sexo	0,9%	5,2%	11,5%	53,0%	29,4%	100,0%
		% dentro de item29	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,9%	5,2%	11,5%	53,0%	29,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,274	4	,122
Razón de verosimilitudes	8,693	4	,069
Asociación lineal por lineal	5,021	1	,025
N de casos válidos	347		

		item30					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	24	36	30	69	31	190
		% dentro de Sexo	12,6%	18,9%	15,8%	36,3%	16,3%	100,0%
		% dentro de item30	55,8%	46,8%	61,2%	56,1%	56,4%	54,8%
		% del total	6,9%	10,4%	8,6%	19,9%	8,9%	54,8%
Sexo	Mujer	Recuento	19	41	19	54	24	157
		% dentro de Sexo	12,1%	26,1%	12,1%	34,4%	15,3%	100,0%
		% dentro de item30	44,2%	53,2%	38,8%	43,9%	43,6%	45,2%
		% del total	5,5%	11,8%	5,5%	15,6%	6,9%	45,2%
Total		Recuento	43	77	49	123	55	347
		% dentro de Sexo	12,4%	22,2%	14,1%	35,4%	15,9%	100,0%
		% dentro de item30	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	12,4%	22,2%	14,1%	35,4%	15,9%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,984 <sup>a</sup>	4	,560
Razón de verosimilitudes	2,982	4	,561
Asociación lineal por lineal	,524	1	,469
N de casos válidos	347		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 19,46.

		item31					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	18	53	24	62	32	189
		% dentro de Sexo	9,5%	28,0%	12,7%	32,8%	16,9%	100,0%
		% dentro de item31	58,1%	58,2%	58,5%	52,5%	49,2%	54,6%
		% del total	5,2%	15,3%	6,9%	17,9%	9,2%	54,6%
	Mujer	Recuento	13	38	17	56	33	157
		% dentro de Sexo	8,3%	24,2%	10,8%	35,7%	21,0%	100,0%
		% dentro de item31	41,9%	41,8%	41,5%	47,5%	50,8%	45,4%
		% del total	3,8%	11,0%	4,9%	16,2%	9,5%	45,4%
	Total	Recuento	31	91	41	118	65	346
		% dentro de Sexo	9,0%	26,3%	11,8%	34,1%	18,8%	100,0%
	% dentro de item31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	9,0%	26,3%	11,8%	34,1%	18,8%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,851	4	,763
Razón de verosimilitudes	1,852	4	,763
Asociación lineal por lineal	1,574	1	,210
N de casos válidos	346		

		item32					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	3	34	28	88	37	190
		% dentro de Sexo	1,6%	17,9%	14,7%	46,3%	19,5%	100,0%
		% dentro de item32	60,0%	64,2%	58,3%	53,0%	49,3%	54,8%
		% del total	0,9%	9,8%	8,1%	25,4%	10,7%	54,8%
	Mujer	Recuento	2	19	20	78	38	157
		% dentro de Sexo	1,3%	12,1%	12,7%	49,7%	24,2%	100,0%
		% dentro de item32	40,0%	35,8%	41,7%	47,0%	50,7%	45,2%
		% del total	0,6%	5,5%	5,8%	22,5%	11,0%	45,2%
	Total	Recuento	5	53	48	166	75	347
		% dentro de Sexo	1,4%	15,3%	13,8%	47,8%	21,6%	100,0%
	% dentro de item32	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	1,4%	15,3%	13,8%	47,8%	21,6%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,286 <sup>a</sup>	4	,511
Razón de verosimilitudes	3,318	4	,506
Asociación lineal por lineal	3,102	1	,078
N de casos válidos	347		

a. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,26.

		item33					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	9	27	28	91	34	189
		% dentro de Sexo	4,8%	14,3%	14,8%	48,1%	18,0%	100,0%
		% dentro de item33	75,0%	55,1%	82,4%	51,1%	46,6%	54,6%
		% del total	2,6%	7,8%	8,1%	26,3%	9,8%	54,6%
Mujer		Recuento	3	22	6	87	39	157
		% dentro de Sexo	1,9%	14,0%	3,8%	55,4%	24,8%	100,0%
		% dentro de item33	25,0%	44,9%	17,6%	48,9%	53,4%	45,4%
		% del total	0,9%	6,4%	1,7%	25,1%	11,3%	45,4%
Total		Recuento	12	49	34	178	73	346
		% dentro de Sexo	3,5%	14,2%	9,8%	51,4%	21,1%	100,0%
		% dentro de item33	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	3,5%	14,2%	9,8%	51,4%	21,1%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,350 <sup>a</sup>	4	,004
Razón de verosimilitudes	16,565	4	,002
Asociación lineal por lineal	5,580	1	,018
N de casos válidos	346		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,45.

		item34					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	45	110	18	14	3	190
		% dentro de Sexo	23,7%	57,9%	9,5%	7,4%	1,6%	100,0%
		% dentro de item34	47,4%	57,3%	58,1%	63,6%	50,0%	54,9%
		% del total	13,0%	31,8%	5,2%	4,0%	0,9%	54,9%
Mujer		Recuento	50	82	13	8	3	156
		% dentro de Sexo	32,1%	52,6%	8,3%	5,1%	1,9%	100,0%
		% dentro de item34	52,6%	42,7%	41,9%	36,4%	50,0%	45,1%
		% del total	14,5%	23,7%	3,8%	2,3%	0,9%	45,1%
Total		Recuento	95	192	31	22	6	346
		% dentro de Sexo	27,5%	55,5%	9,0%	6,4%	1,7%	100,0%
		% dentro de item34	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	27,5%	55,5%	9,0%	6,4%	1,7%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,482 <sup>a</sup>	4	,481
Razón de verosimilitudes	3,482	4	,481
Asociación lineal por lineal	1,851	1	,174
N de casos válidos	346		

a. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,71.

		item35					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	19	26	91	51	188
		% dentro de Sexo	0,5%	10,1%	13,8%	48,4%	27,1%	100,0%
		% dentro de item35	50,0%	76,0%	49,1%	56,5%	49,0%	54,5%
		% del total	0,3%	5,5%	7,5%	26,4%	14,8%	54,5%
Sexo	Mujer	Recuento	1	6	27	70	53	157
		% dentro de Sexo	0,6%	3,8%	17,2%	44,6%	33,8%	100,0%
		% dentro de item35	50,0%	24,0%	50,9%	43,5%	51,0%	45,5%
		% del total	0,3%	1,7%	7,8%	20,3%	15,4%	45,5%
Total		Recuento	2	25	53	161	104	345
		% dentro de Sexo	0,6%	7,2%	15,4%	46,7%	30,1%	100,0%
		% dentro de item35	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,6%	7,2%	15,4%	46,7%	30,1%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,826 <sup>a</sup>	4	,145
Razón de verosimilitudes	7,118	4	,130
Asociación lineal por lineal	2,577	1	,108
N de casos válidos	345		

a. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,91.

		item36					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	2	20	23	101	43	189
		% dentro de Sexo	1,1%	10,6%	12,2%	53,4%	22,8%	100,0%
		% dentro de item36	50,0%	58,8%	52,3%	56,1%	51,2%	54,6%
		% del total	0,6%	5,8%	6,6%	29,2%	12,4%	54,6%
Sexo	Mujer	Recuento	2	14	21	79	41	157
		% dentro de Sexo	1,3%	8,9%	13,4%	50,3%	26,1%	100,0%
		% dentro de item36	50,0%	41,2%	47,7%	43,9%	48,8%	45,4%
		% del total	0,6%	4,0%	6,1%	22,8%	11,8%	45,4%
Total		Recuento	4	34	44	180	84	346
		% dentro de Sexo	1,2%	9,8%	12,7%	52,0%	24,3%	100,0%
		% dentro de item36	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,2%	9,8%	12,7%	52,0%	24,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,935 <sup>a</sup>	4	,920
Razón de verosimilitudes	,935	4	,920
Asociación lineal por lineal	,235	1	,628
N de casos válidos	346		

a. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,82.

		item37					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	42	87	36	17	7	189
		% dentro de Sexo	22,2%	46,0%	19,0%	9,0%	3,7%	100,0%
		% dentro de item37	57,5%	56,1%	60,0%	34,7%	77,8%	54,6%
		% del total	12,1%	25,1%	10,4%	4,9%	2,0%	54,6%
	Mujer	Recuento	31	68	24	32	2	157
		% dentro de Sexo	19,7%	43,3%	15,3%	20,4%	1,3%	100,0%
		% dentro de item37	42,5%	43,9%	40,0%	65,3%	22,2%	45,4%
		% del total	9,0%	19,7%	6,9%	9,2%	0,6%	45,4%
	Total	Recuento	73	155	60	49	9	346
		% dentro de Sexo	21,1%	44,8%	17,3%	14,2%	2,6%	100,0%
	% dentro de item37	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	21,1%	44,8%	17,3%	14,2%	2,6%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,890	4	,028
Razón de verosimilitudes	11,060	4	,026
Asociación lineal por lineal	1,597	1	,206
N de casos válidos	346		

		item38					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	16	61	71	31	10	189
		% dentro de Sexo	8,5%	32,3%	37,6%	16,4%	5,3%	100,0%
		% dentro de item38	76,2%	52,6%	60,2%	43,1%	55,6%	54,8%
		% del total	4,6%	17,7%	20,6%	9,0%	2,9%	54,8%
	Mujer	Recuento	5	55	47	41	8	156
		% dentro de Sexo	3,2%	35,3%	30,1%	26,3%	5,1%	100,0%
		% dentro de item38	23,8%	47,4%	39,8%	56,9%	44,4%	45,2%
		% del total	1,4%	15,9%	13,6%	11,9%	2,3%	45,2%
	Total	Recuento	21	116	118	72	18	345
		% dentro de Sexo	6,1%	33,6%	34,2%	20,9%	5,2%	100,0%
	% dentro de item38	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	6,1%	33,6%	34,2%	20,9%	5,2%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,495	4	,050
Razón de verosimilitudes	9,740	4	,045
Asociación lineal por lineal	2,551	1	,110
N de casos válidos	345		

		item39					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	26	114	23	21	6	190
		% dentro de Sexo	13,7%	60,0%	12,1%	11,1%	3,2%	100,0%
		% dentro de item39	61,9%	55,6%	56,1%	46,7%	46,2%	54,9%
		% del total	7,5%	32,9%	6,6%	6,1%	1,7%	54,9%
Sexo	Mujer	Recuento	16	91	18	24	7	156
		% dentro de Sexo	10,3%	58,3%	11,5%	15,4%	4,5%	100,0%
		% dentro de item39	38,1%	44,4%	43,9%	53,3%	53,8%	45,1%
		% del total	4,6%	26,3%	5,2%	6,9%	2,0%	45,1%
Total		Recuento	42	205	41	45	13	346
		% dentro de Sexo	12,1%	59,2%	11,8%	13,0%	3,8%	100,0%
		% dentro de item39	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	12,1%	59,2%	11,8%	13,0%	3,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,532 <sup>a</sup>	4	,639
Razón de verosimilitudes	2,532	4	,639
Asociación lineal por lineal	2,138	1	,144
N de casos válidos	346		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,86.

		item40					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	15	40	61	56	18	190
		% dentro de Sexo	7,9%	21,1%	32,1%	29,5%	9,5%	100,0%
		% dentro de item40	60,0%	51,3%	52,1%	57,7%	62,1%	54,9%
		% del total	4,3%	11,6%	17,6%	16,2%	5,2%	54,9%
Sexo	Mujer	Recuento	10	38	56	41	11	156
		% dentro de Sexo	6,4%	24,4%	35,9%	26,3%	7,1%	100,0%
		% dentro de item40	40,0%	48,7%	47,9%	42,3%	37,9%	45,1%
		% del total	2,9%	11,0%	16,2%	11,8%	3,2%	45,1%
Total		Recuento	25	78	117	97	29	346
		% dentro de Sexo	7,2%	22,5%	33,8%	28,0%	8,4%	100,0%
		% dentro de item40	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	7,2%	22,5%	33,8%	28,0%	8,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,952	4	,745
Razón de verosimilitudes	1,961	4	,743
Asociación lineal por lineal	,533	1	,465
N de casos válidos	346		

## ANEXO 5.4: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ÍTEMS UCV SEGMENTADO POR EDAD

### 5.4.1.- INFORME

Edad		item1	item2	item3	item4	item5
20-29 años	Media	3,98	3,19	4,69	3,47	4,47
	N	269	268	268	268	269
	Desv. típ.	,971	,969	,663	1,126	,804
30-39 años	Media	4,19	3,29	4,66	3,62	4,45
	N	42	41	41	42	42
	Desv. típ.	,773	,873	,575	1,081	,550
40-49 años	Media	4,21	3,32	4,53	3,79	4,79
	N	19	19	19	19	19
	Desv. típ.	,419	,946	,964	,855	,419
50 años o más	Media	3,33	3,00	5,00	3,67	4,00
	N	3	3	3	3	3
	Desv. típ.	1,155	1,000	,000	,577	,000
Total	Media	4,02	3,21	4,68	3,51	4,48
	N	333	331	331	332	333
	Desv. típ.	,930	,954	,670	1,103	,759

Edad		item6	item7	item8	item9	item10
20-29 años	Media	2,68	3,90	4,46	3,41	2,88
	N	269	269	269	269	268
	Desv. típ.	,974	,877	,963	,979	1,086
30-39 años	Media	3,00	3,60	4,31	3,43	3,05
	N	42	42	42	42	42
	Desv. típ.	,988	,912	,811	,914	1,081
40-49 años	Media	2,89	3,89	4,26	3,47	3,00
	N	19	19	19	19	19
	Desv. típ.	,737	,658	,806	,841	1,155
50 años o más	Media	2,67	2,67	4,00	3,67	2,67
	N	3	3	3	3	3
	Desv. típ.	,577	1,155	,000	,577	1,155
Total	Media	2,74	3,85	4,42	3,42	2,90
	N	333	333	333	333	332
	Desv. típ.	,964	,882	,933	,958	1,087

Edad		item11	item12	item13	item14	item15
20-29 años	Media	4,26	3,98	3,86	4,32	4,16
	N	269	269	265	269	269
	Desv. típ.	,716	,960	1,119	,765	1,131
30-39 años	Media	4,31	3,79	3,90	4,00	4,14
	N	42	42	41	42	42
	Desv. típ.	,680	,898	1,020	,855	1,002
40-49 años	Media	4,11	4,00	4,00	4,21	3,89
	N	19	19	19	19	19
	Desv. típ.	,875	,667	1,054	,855	1,243
50 años o más	Media	3,67	3,33	3,33	3,33	3,33
	N	3	3	3	3	3
	Desv. típ.	,577	1,155	1,155	1,155	1,528
Total	Media	4,25	3,95	3,87	4,27	4,14
	N	333	333	328	333	333
	Desv. típ.	,720	,940	1,101	,794	1,124



Edad		ítem16	ítem17	ítem18	ítem19	ítem20
20-29 años	Media	4,57	3,07	3,65	3,44	3,80
	N	267	269	269	269	268
	Desv. típ.	,641	1,346	,944	1,176	1,003
30-39 años	Media	4,36	3,26	3,62	3,40	3,36
	N	42	42	42	42	42
	Desv. típ.	,618	1,345	,909	1,037	1,032
40-49 años	Media	4,47	3,11	4,11	3,63	3,63
	N	19	19	19	19	19
	Desv. típ.	,513	1,286	,459	,895	,895
50 años o más	Media	4,00	3,33	3,33	3,00	3,00
	N	3	3	3	3	3
	Desv. típ.	1,000	1,155	1,155	1,000	1,000
Total	Media	4,53	3,10	3,67	3,44	3,73
	N	331	333	333	333	332
	Desv. típ.	,638	1,337	,924	1,141	1,010

Edad		ítem21	ítem22	ítem23	ítem24	ítem25
20-29 años	Media	3,43	3,93	2,13	3,14	3,12
	N	269	269	268	269	268
	Desv. típ.	1,123	,850	1,054	1,077	1,117
30-39 años	Media	3,33	3,76	2,21	3,17	3,10
	N	42	42	42	42	41
	Desv. típ.	1,119	,850	1,025	1,010	1,158
40-49 años	Media	3,63	4,00	2,53	3,11	2,95
	N	19	19	19	18	19
	Desv. típ.	1,165	,667	1,073	,900	,911
50 años o más	Media	3,00	3,67	1,67	2,00	3,00
	N	3	3	3	3	3
	Desv. típ.	1,732	,577	,577	1,000	1,000
Total	Media	3,43	3,91	2,16	3,13	3,11
	N	333	333	332	332	331
	Desv. típ.	1,127	,838	1,049	1,060	1,107

Edad		ítem26	ítem27	ítem28	ítem29	ítem30
20-29 años	Media	4,32	2,92	3,25	4,03	3,19
	N	269	269	269	269	269
	Desv. típ.	,714	1,454	1,119	,846	1,304
30-39 años	Media	4,05	3,24	3,62	4,10	3,17
	N	42	42	42	42	42
	Desv. típ.	,661	1,265	1,035	,790	1,267
40-49 años	Media	4,00	3,47	3,26	4,16	3,16
	N	19	19	19	19	19
	Desv. típ.	,882	1,467	1,147	,765	1,385
50 años o más	Media	3,00	4,00	4,00	4,33	4,00
	N	3	3	3	3	3
	Desv. típ.	1,000	,000	,000	1,155	1,000
Total	Media	4,26	3,00	3,30	4,05	3,20
	N	333	333	333	333	333
	Desv. típ.	,735	1,433	1,111	,835	1,299

Edad		item31	item32	item33	item34	item35
20-29 años	Media	3,30	3,72	3,72	1,96	4,01
	N	269	269	268	268	268
	Desv. típ.	1,308	1,010	1,074	,892	,895
30-39 años	Media	3,24	3,69	3,62	2,21	3,86
	N	41	42	42	42	42
	Desv. típ.	1,200	1,024	1,103	,871	,814
40-49 años	Media	3,05	3,63	3,95	1,89	4,05
	N	19	19	19	19	19
	Desv. típ.	1,129	1,165	,848	,658	,848
50 años o más	Media	2,67	3,33	4,00	3,00	2,67
	N	3	3	3	3	3
	Desv. típ.	1,155	1,155	,000	1,000	1,155
Total	Media	3,27	3,71	3,72	2,00	3,98
	N	332	333	332	332	332
	Desv. típ.	1,282	1,018	1,061	,885	,891

Edad		item36	item37	item38	item39	item40
20-29 años	Media	3,87	2,29	2,81	2,30	3,11
	N	268	268	267	268	268
	Desv. típ.	,958	1,059	,976	,932	1,084
30-39 años	Media	4,02	2,17	3,12	2,71	2,98
	N	42	42	42	42	42
	Desv. típ.	,715	,824	,968	1,111	,841
40-49 años	Media	4,21	2,95	3,11	2,63	3,16
	N	19	19	19	19	19
	Desv. típ.	,535	1,026	1,197	1,116	1,068
50 años o más	Media	3,33	2,00	2,33	2,33	2,00
	N	3	3	3	3	3
	Desv. típ.	1,155	,000	,577	1,528	1,000
Total	Media	3,90	2,31	2,86	2,37	3,08
	N	332	332	331	332	332
	Desv. típ.	,916	1,036	,990	,979	1,057

### 5.4.2. - TABLAS DE CONTINGENCIA

		item1					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	8	21	18	143	79	269
	% dentro de Edad	3,0%	7,8%	6,7%	53,2%	29,4%	100,0%	
	% dentro de item1	100,0%	87,5%	85,7%	78,6%	80,6%	80,8%	
	% del total	2,4%	6,3%	5,4%	42,9%	23,7%	80,8%	
	> 29 años	Recuento	0	3	3	39	19	64
	% dentro de Edad	0,0%	4,7%	4,7%	60,9%	29,7%	100,0%	
	% dentro de item1	0,0%	12,5%	14,3%	21,4%	19,4%	19,2%	
	% del total	0,0%	0,9%	0,9%	11,7%	5,7%	19,2%	
	Total	Recuento	8	24	21	182	98	333
	% dentro de Edad	2,4%	7,2%	6,3%	54,7%	29,4%	100,0%	
% dentro de item1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% del total	2,4%	7,2%	6,3%	54,7%	29,4%	100,0%		

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,504	4	,477
Razón de verosimilitudes	5,102	4	,277
Asociación lineal por lineal	1,829	1	,176
N de casos válidos	333		

		item2					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	3	84	53	116	12	268
	% dentro de Edad	1,1%	31,3%	19,8%	43,3%	4,5%	100,0%	
	% dentro de item2	100,0%	82,4%	85,5%	76,3%	100,0%	81,0%	
	% del total	0,9%	25,4%	16,0%	35,0%	3,6%	81,0%	
	> 29 años	Recuento	0	18	9	36	0	63
	% dentro de Edad	0,0%	28,6%	14,3%	57,1%	0,0%	100,0%	
	% dentro de item2	0,0%	17,6%	14,5%	23,7%	0,0%	19,0%	
	% del total	0,0%	5,4%	2,7%	10,9%	0,0%	19,0%	
	Total	Recuento	3	102	62	152	12	331
	% dentro de Edad	0,9%	30,8%	18,7%	45,9%	3,6%	100,0%	
% dentro de item2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% del total	0,9%	30,8%	18,7%	45,9%	3,6%	100,0%		

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,608	4	,158
Razón de verosimilitudes	9,357	4	,053
Asociación lineal por lineal	,552	1	,458
N de casos válidos	331		

		item3					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	1	7	3	52	205	268
	% dentro de Edad	0,4%	2,6%	1,1%	19,4%	76,5%	100,0%
	% dentro de item3	50,0%	100,0%	60,0%	77,6%	82,0%	81,0%
	% del total	0,3%	2,1%	0,9%	15,7%	61,9%	81,0%
>29 años	Recuento	1	0	2	15	45	63
	% dentro de Edad	1,6%	0,0%	3,2%	23,8%	71,4%	100,0%
	% dentro de item3	50,0%	0,0%	40,0%	22,4%	18,0%	19,0%
	% del total	0,3%	0,0%	0,6%	4,5%	13,6%	19,0%
Total	Recuento	2	7	5	67	250	331
	% dentro de Edad	0,6%	2,1%	1,5%	20,2%	75,5%	100,0%
	% dentro de item3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,6%	2,1%	1,5%	20,2%	75,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,979	4	,289
Razón de verosimilitudes	5,741	4	,219
Asociación lineal por lineal	,349	1	,555
N de casos válidos	331		

		item4					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	12	58	33	123	42	268
	% dentro de Edad	4,5%	21,6%	12,3%	45,9%	15,7%	100,0%
	% dentro de item4	92,3%	82,9%	91,7%	75,9%	82,4%	80,7%
	% del total	3,6%	17,5%	9,9%	37,0%	12,7%	80,7%
>29 años	Recuento	1	12	3	39	9	64
	% dentro de Edad	1,6%	18,8%	4,7%	60,9%	14,1%	100,0%
	% dentro de item4	7,7%	17,1%	8,3%	24,1%	17,6%	19,3%
	% del total	0,3%	3,6%	0,9%	11,7%	2,7%	19,3%
Total	Recuento	13	70	36	162	51	332
	% dentro de Edad	3,9%	21,1%	10,8%	48,8%	15,4%	100,0%
	% dentro de item4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	3,9%	21,1%	10,8%	48,8%	15,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,580	4	,160
Razón de verosimilitudes	7,302	4	,121
Asociación lineal por lineal	1,791	1	,181
N de casos válidos	332		

		item5					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	1	11	14	77	166	269
	% dentro de Edad	0,4%	4,1%	5,2%	28,6%	61,7%	100,0%
	% dentro de item5	100,0%	100,0%	93,3%	73,3%	82,6%	80,8%
	% del total	0,3%	3,3%	4,2%	23,1%	49,8%	80,8%
>29 años	Recuento	0	0	1	28	35	64
	% dentro de Edad	0,0%	0,0%	1,6%	43,8%	54,7%	100,0%
	% dentro de item5	0,0%	0,0%	6,7%	26,7%	17,4%	19,2%
	% del total	0,0%	0,0%	0,3%	8,4%	10,5%	19,2%
Total	Recuento	1	11	15	105	201	333
	% dentro de Edad	0,3%	3,3%	4,5%	31,5%	60,4%	100,0%
	% dentro de item5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,3%	3,3%	4,5%	31,5%	60,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,551	4	,073
Razón de verosimilitudes	10,927	4	,027
Asociación lineal por lineal	,314	1	,575
N de casos válidos	333		

		item6					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	17	120	75	45	12	269
	% dentro de Edad	6,3%	44,6%	27,9%	16,7%	4,5%	100,0%
	% dentro de item6	94,4%	85,1%	75,0%	76,3%	80,0%	80,8%
	% del total	5,1%	36,0%	22,5%	13,5%	3,6%	80,8%
> 29 años	Recuento	1	21	25	14	3	64
	% dentro de Edad	1,6%	32,8%	39,1%	21,9%	4,7%	100,0%
	% dentro de item6	5,6%	14,9%	25,0%	23,7%	20,0%	19,2%
	% del total	0,3%	6,3%	7,5%	4,2%	0,9%	19,2%
Total	Recuento	18	141	100	59	15	333
	% dentro de Edad	5,4%	42,3%	30,0%	17,7%	4,5%	100,0%
	% dentro de item6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	5,4%	42,3%	30,0%	17,7%	4,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,795	4	,147
Razón de verosimilitudes	7,389	4	,117
Asociación lineal por lineal	4,026	1	,045
N de casos válidos	333		

		item7					Total		
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo			
Edad	<30 años	Recuento	3	22	34	150	60	269	
		% dentro de Edad	1,1%	8,2%	12,6%	55,8%	22,3%	100,0%	
		% dentro de item7	100,0%	66,7%	82,9%	78,9%	90,9%	80,8%	
		% del total	0,9%	6,6%	10,2%	45,0%	18,0%	80,8%	
		>29 años	Recuento	0	11	7	40	6	64
		% dentro de Edad	0,0%	17,2%	10,9%	62,5%	9,4%	100,0%	
Total		% dentro de item7	0,0%	33,3%	17,1%	21,1%	9,1%	19,2%	
		% del total	0,0%	3,3%	2,1%	12,0%	1,8%	19,2%	
		Recuento	3	33	41	190	66	333	
		% dentro de Edad	0,9%	9,9%	12,3%	57,1%	19,8%	100,0%	
		% dentro de item7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% del total	0,9%	9,9%	12,3%	57,1%	19,8%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,842	4	,043
Razón de verosimilitudes	10,663	4	,031
Asociación lineal por lineal	4,454	1	,035
N de casos válidos	333		

		item8					Total		
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo			
Edad	<30 años	Recuento	1	10	10	102	146	269	
		% dentro de Edad	0,4%	3,7%	3,7%	37,9%	54,3%	100,0%	
		% dentro de item8	100,0%	71,4%	90,9%	76,1%	84,4%	80,8%	
		% del total	0,3%	3,0%	3,0%	30,6%	43,8%	80,8%	
		> 29 años	Recuento	0	4	1	32	27	64
		% dentro de Edad	0,0%	6,2%	1,6%	50,0%	42,2%	100,0%	
Total		% dentro de item8	0,0%	28,6%	9,1%	23,9%	15,6%	19,2%	
		% del total	0,0%	1,2%	0,3%	9,6%	8,1%	19,2%	
		Recuento	1	14	11	134	173	333	
		% dentro de Edad	0,3%	4,2%	3,3%	40,2%	52,0%	100,0%	
		% dentro de item8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% del total	0,3%	4,2%	3,3%	40,2%	52,0%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,083 <sup>a</sup>	4	,279
Razón de verosimilitudes	5,308	4	,257
Asociación lineal por lineal	1,675	1	,196
N de casos válidos	333		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,19.

		item9					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	4	50	81	100	34	269
		% dentro de Edad	1,5%	18,6%	30,1%	37,2%	12,6%	100,0%
		% dentro de item9	100,0%	82,0%	81,8%	76,9%	87,2%	80,8%
		% del total	1,2%	15,0%	24,3%	30,0%	10,2%	80,8%
Edad	> 29 años	Recuento	0	11	18	30	5	64
		% dentro de Edad	0,0%	17,2%	28,1%	46,9%	7,8%	100,0%
		% dentro de item9	0,0%	18,0%	18,2%	23,1%	12,8%	19,2%
		% del total	0,0%	3,3%	5,4%	9,0%	1,5%	19,2%
Total		Recuento	4	61	99	130	39	333
		% dentro de Edad	1,2%	18,3%	29,7%	39,0%	11,7%	100,0%
		% dentro de item9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,2%	18,3%	29,7%	39,0%	11,7%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,350	4	,501
Razón de verosimilitudes	4,157	4	,385
Asociación lineal por lineal	,110	1	,740
N de casos válidos	333		

		item10					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	23	90	69	69	17	268
		% dentro de Edad	8,6%	33,6%	25,7%	25,7%	6,3%	100,0%
		% dentro de item10	92,0%	78,9%	81,2%	82,1%	70,8%	80,7%
		% del total	6,9%	27,1%	20,8%	20,8%	5,1%	80,7%
Edad	> 29 años	Recuento	2	24	16	15	7	64
		% dentro de Edad	3,1%	37,5%	25,0%	23,4%	10,9%	100,0%
		% dentro de item10	8,0%	21,1%	18,8%	17,9%	29,2%	19,3%
		% del total	0,6%	7,2%	4,8%	4,5%	2,1%	19,3%
Total		Recuento	25	114	85	84	24	332
		% dentro de Edad	7,5%	34,3%	25,6%	25,3%	7,2%	100,0%
		% dentro de item10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	7,5%	34,3%	25,6%	25,3%	7,2%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,903	4	,419
Razón de verosimilitudes	4,199	4	,380
Asociación lineal por lineal	,842	1	,359
N de casos válidos	332		

		item11					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	1	6	19	140	103	269
		% dentro de Edad	0,4%	2,2%	7,1%	52,0%	38,3%	100,0%
		% dentro de item11	100,0%	66,7%	86,4%	80,0%	81,7%	80,8%
		% del total	0,3%	1,8%	5,7%	42,0%	30,9%	80,8%
Edad	> 29 años	Recuento	0	3	3	35	23	64
		% dentro de Edad	0,0%	4,7%	4,7%	54,7%	35,9%	100,0%
		% dentro de item11	0,0%	33,3%	13,6%	20,0%	18,3%	19,2%
		% del total	0,0%	0,9%	0,9%	10,5%	6,9%	19,2%
Total		Recuento	1	9	22	175	126	333
		% dentro de Edad	0,3%	2,7%	6,6%	52,6%	37,8%	100,0%
		% dentro de item11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,3%	2,7%	6,6%	52,6%	37,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,979	4	,740
Razón de verosimilitudes	2,051	4	,726
Asociación lineal por lineal	,142	1	,706
N de casos válidos	333		

		item12					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	3	28	24	130	84	269
		% dentro de Edad	1,1%	10,4%	8,9%	48,3%	31,2%	100,0%
		% dentro de item12	100,0%	77,8%	82,8%	76,0%	89,4%	80,8%
		% del total	0,9%	8,4%	7,2%	39,0%	25,2%	80,8%
Edad	> 29 años	Recuento	0	8	5	41	10	64
		% dentro de Edad	0,0%	12,5%	7,8%	64,1%	15,6%	100,0%
		% dentro de item12	0,0%	22,2%	17,2%	24,0%	10,6%	19,2%
		% del total	0,0%	2,4%	1,5%	12,3%	3,0%	19,2%
Total		Recuento	3	36	29	171	94	333
		% dentro de Edad	0,9%	10,8%	8,7%	51,4%	28,2%	100,0%
		% dentro de item12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,9%	10,8%	8,7%	51,4%	28,2%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,947	4	,094
Razón de verosimilitudes	9,043	4	,060
Asociación lineal por lineal	1,375	1	,241
N de casos válidos	333		



		item13					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	10	33	28	108	86	265
		% dentro de Edad	3,8%	12,5%	10,6%	40,8%	32,5%	100,0%
		% dentro de item13	83,3%	82,5%	90,3%	76,1%	83,5%	80,8%
		% del total	3,0%	10,1%	8,5%	32,9%	26,2%	80,8%
Edad	> 29 años	Recuento	2	7	3	34	17	63
		% dentro de Edad	3,2%	11,1%	4,8%	54,0%	27,0%	100,0%
		% dentro de item13	16,7%	17,5%	9,7%	23,9%	16,5%	19,2%
		% del total	0,6%	2,1%	0,9%	10,4%	5,2%	19,2%
Total		Recuento	12	40	31	142	103	328
		% dentro de Edad	3,7%	12,2%	9,5%	43,3%	31,4%	100,0%
		% dentro de item13	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	3,7%	12,2%	9,5%	43,3%	31,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,477	4	,345
Razón de verosimilitudes	4,702	4	,319
Asociación lineal por lineal	,097	1	,755
N de casos válidos	328		

		item14				Total	
		En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	8	25	108	128	269
		% dentro de Edad	3,0%	9,3%	40,1%	47,6%	100,0%
		% dentro de item14	61,5%	75,8%	77,7%	86,5%	80,8%
		% del total	2,4%	7,5%	32,4%	38,4%	80,8%
Edad	> 29 años	Recuento	5	8	31	20	64
		% dentro de Edad	7,8%	12,5%	48,4%	31,2%	100,0%
		% dentro de item14	38,5%	24,2%	22,3%	13,5%	19,2%
		% del total	1,5%	2,4%	9,3%	6,0%	19,2%
Total		Recuento	13	33	139	148	333
		% dentro de Edad	3,9%	9,9%	41,7%	44,4%	100,0%
		% dentro de item14	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	3,9%	9,9%	41,7%	44,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,591	3	,055
Razón de verosimilitudes	7,291	3	,063
Asociación lineal por lineal	7,003	1	,008
N de casos válidos	333		

		item15					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	12	22	15	81	139	269
		% dentro de Edad	4,5%	8,2%	5,6%	30,1%	51,7%	100,0%
		% dentro de item15	92,3%	71,0%	78,9%	77,9%	83,7%	80,8%
		% del total	3,6%	6,6%	4,5%	24,3%	41,7%	80,8%
Edad	> 29 años	Recuento	1	9	4	23	27	64
		% dentro de Edad	1,6%	14,1%	6,2%	35,9%	42,2%	100,0%
		% dentro de item15	7,7%	29,0%	21,1%	22,1%	16,3%	19,2%
		% del total	0,3%	2,7%	1,2%	6,9%	8,1%	19,2%
Total		Recuento	13	31	19	104	166	333
		% dentro de Edad	3,9%	9,3%	5,7%	31,2%	49,8%	100,0%
		% dentro de item15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	3,9%	9,3%	5,7%	31,2%	49,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,571	4	,334
Razón de verosimilitudes	4,651	4	,325
Asociación lineal por lineal	,716	1	,397
N de casos válidos	333		

		item16				Total	
		En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	4	10	82	171	267
		% dentro de Edad	1,5%	3,7%	30,7%	64,0%	100,0%
		% dentro de item16	80,0%	90,9%	70,1%	86,4%	80,7%
		% del total	1,2%	3,0%	24,8%	51,7%	80,7%
Edad	> 29 años	Recuento	1	1	35	27	64
		% dentro de Edad	1,6%	1,6%	54,7%	42,2%	100,0%
		% dentro de item16	20,0%	9,1%	29,9%	13,6%	19,3%
		% del total	0,3%	0,3%	10,6%	8,2%	19,3%
Total		Recuento	5	11	117	198	331
		% dentro de Edad	1,5%	3,3%	35,3%	59,8%	100,0%
		% dentro de item16	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,5%	3,3%	35,3%	59,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,260	3	,004
Razón de verosimilitudes	12,867	3	,005
Asociación lineal por lineal	4,973	1	,026
N de casos válidos	331		

		item17					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	44	64	28	95	38	269
		% dentro de Edad	16,4%	23,8%	10,4%	35,3%	14,1%	100,0%
		% dentro de item17	84,6%	80,0%	93,3%	76,0%	82,6%	80,8%
		% del total	13,2%	19,2%	8,4%	28,5%	11,4%	80,8%
Edad	> 29 años	Recuento	8	16	2	30	8	64
		% dentro de Edad	12,5%	25,0%	3,1%	46,9%	12,5%	100,0%
		% dentro de item17	15,4%	20,0%	6,7%	24,0%	17,4%	19,2%
		% del total	2,4%	4,8%	0,6%	9,0%	2,4%	19,2%
Total		Recuento	52	80	30	125	46	333
		% dentro de Edad	15,6%	24,0%	9,0%	37,5%	13,8%	100,0%
		% dentro de item17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	15,6%	24,0%	9,0%	37,5%	13,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,508	4	,239
Razón de verosimilitudes	6,244	4	,182
Asociación lineal por lineal	,634	1	,426
N de casos válidos	333		

		item18					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	5	33	53	137	41	269
		% dentro de Edad	1,9%	12,3%	19,7%	50,9%	15,2%	100,0%
		% dentro de item18	100,0%	80,5%	86,9%	77,4%	83,7%	80,8%
		% del total	1,5%	9,9%	15,9%	41,1%	12,3%	80,8%
Edad	> 29 años	Recuento	0	8	8	40	8	64
		% dentro de Edad	0,0%	12,5%	12,5%	62,5%	12,5%	100,0%
		% dentro de item18	0,0%	19,5%	13,1%	22,6%	16,3%	19,2%
		% del total	0,0%	2,4%	2,4%	12,0%	2,4%	19,2%
Total		Recuento	5	41	61	177	49	333
		% dentro de Edad	1,5%	12,3%	18,3%	53,2%	14,7%	100,0%
		% dentro de item18	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,5%	12,3%	18,3%	53,2%	14,7%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,222	4	,377
Razón de verosimilitudes	5,268	4	,261
Asociación lineal por lineal	,555	1	,456
N de casos válidos	333		

		item19					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	24	33	59	106	47	269
		% dentro de Edad	8,9%	12,3%	21,9%	39,4%	17,5%	100,0%
		% dentro de item19	100,0%	70,2%	78,7%	80,9%	83,9%	80,8%
		% del total	7,2%	9,9%	17,7%	31,8%	14,1%	80,8%
Edad	> 29 años	Recuento	0	14	16	25	9	64
		% dentro de Edad	0,0%	21,9%	25,0%	39,1%	14,1%	100,0%
		% dentro de item19	0,0%	29,8%	21,3%	19,1%	16,1%	19,2%
		% del total	0,0%	4,2%	4,8%	7,5%	2,7%	19,2%
Total		Recuento	24	47	75	131	56	333
		% dentro de Edad	7,2%	14,1%	22,5%	39,3%	16,8%	100,0%
		% dentro de item19	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	7,2%	14,1%	22,5%	39,3%	16,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,666 <sup>a</sup>	4	,046
Razón de verosimilitudes	13,845	4	,008
Asociación lineal por lineal	,005	1	,946
N de casos válidos	333		

a. 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,61.

		item20					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	7	27	43	126	65	268
		% dentro de Edad	2,6%	10,1%	16,0%	47,0%	24,3%	100,0%
		% dentro de item20	87,5%	64,3%	82,7%	78,8%	92,9%	80,7%
		% del total	2,1%	8,1%	13,0%	38,0%	19,6%	80,7%
Edad	> 29 años	Recuento	1	15	9	34	5	64
		% dentro de Edad	1,6%	23,4%	14,1%	53,1%	7,8%	100,0%
		% dentro de item20	12,5%	35,7%	17,3%	21,2%	7,1%	19,3%
		% del total	0,3%	4,5%	2,7%	10,2%	1,5%	19,3%
Total		Recuento	8	42	52	160	70	332
		% dentro de Edad	2,4%	12,7%	15,7%	48,2%	21,1%	100,0%
		% dentro de item20	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,4%	12,7%	15,7%	48,2%	21,1%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,682	4	,005
Razón de verosimilitudes	15,267	4	,004
Asociación lineal por lineal	7,328	1	,007
N de casos válidos	332		

		item21					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	9	64	42	109	45	269
	% dentro de Edad	3,3%	23,8%	15,6%	40,5%	16,7%	100,0%
	% dentro de item21	90,0%	77,1%	82,4%	82,6%	78,9%	80,8%
	% del total	2,7%	19,2%	12,6%	32,7%	13,5%	80,8%
> 29 años	Recuento	1	19	9	23	12	64
	% dentro de Edad	1,6%	29,7%	14,1%	35,9%	18,8%	100,0%
	% dentro de item21	10,0%	22,9%	17,6%	17,4%	21,1%	19,2%
	% del total	0,3%	5,7%	2,7%	6,9%	3,6%	19,2%
Total	Recuento	10	83	51	132	57	333
	% dentro de Edad	3,0%	24,9%	15,3%	39,6%	17,1%	100,0%
	% dentro de item21	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	3,0%	24,9%	15,3%	39,6%	17,1%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,747	4	,782
Razón de verosimilitudes	1,812	4	,770
Asociación lineal por lineal	,034	1	,855
N de casos válidos	333		

		item22					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	2	20	35	150	62	269
	% dentro de Edad	0,7%	7,4%	13,0%	55,8%	23,0%	100,0%
	% dentro de item22	100,0%	76,9%	81,4%	78,5%	87,3%	80,8%
	% del total	0,6%	6,0%	10,5%	45,0%	18,6%	80,8%
> 29 años	Recuento	0	6	8	41	9	64
	% dentro de Edad	0,0%	9,4%	12,5%	64,1%	14,1%	100,0%
	% dentro de item22	0,0%	23,1%	18,6%	21,5%	12,7%	19,2%
	% del total	0,0%	1,8%	2,4%	12,3%	2,7%	19,2%
Total	Recuento	2	26	43	191	71	333
	% dentro de Edad	0,6%	7,8%	12,9%	57,4%	21,3%	100,0%
	% dentro de item22	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,6%	7,8%	12,9%	57,4%	21,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,314	4	,507
Razón de verosimilitudes	3,872	4	,424
Asociación lineal por lineal	,754	1	,385
N de casos válidos	333		

		item23					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	>30 años	Recuento	78	124	27	31	8	268
		% dentro de Edad	29,1%	46,3%	10,1%	11,6%	3,0%	100,0%
		% dentro de item23	84,8%	80,5%	75,0%	75,6%	88,9%	80,7%
		% del total	23,5%	37,3%	8,1%	9,3%	2,4%	80,7%
< 29 años		Recuento	14	30	9	10	1	64
		% dentro de Edad	21,9%	46,9%	14,1%	15,6%	1,6%	100,0%
		% dentro de item23	15,2%	19,5%	25,0%	24,4%	11,1%	19,3%
		% del total	4,2%	9,0%	2,7%	3,0%	0,3%	19,3%
Total		Recuento	92	154	36	41	9	332
		% dentro de Edad	27,7%	46,4%	10,8%	12,3%	2,7%	100,0%
		% dentro de item23	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	27,7%	46,4%	10,8%	12,3%	2,7%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,811	4	,590
Razón de verosimilitudes	2,834	4	,586
Asociación lineal por lineal	1,065	1	,302
N de casos válidos	332		

		item24					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	17	69	61	103	19	269
		% dentro de Edad	6,3%	25,7%	22,7%	38,3%	7,1%	100,0%
		% dentro de item24	85,0%	80,2%	79,2%	80,5%	90,5%	81,0%
		% del total	5,1%	20,8%	18,4%	31,0%	5,7%	81,0%
> 29 años		Recuento	3	17	16	25	2	63
		% dentro de Edad	4,8%	27,0%	25,4%	39,7%	3,2%	100,0%
		% dentro de item24	15,0%	19,8%	20,8%	19,5%	9,5%	19,0%
		% del total	0,9%	5,1%	4,8%	7,5%	0,6%	19,0%
Total		Recuento	20	86	77	128	21	332
		% dentro de Edad	6,0%	25,9%	23,2%	38,6%	6,3%	100,0%
		% dentro de item24	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	6,0%	25,9%	23,2%	38,6%	6,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,649	4	,800
Razón de verosimilitudes	1,873	4	,759
Asociación lineal por lineal	,096	1	,756
N de casos válidos	332		

		item25					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	12	83	66	74	33	268
	% dentro de Edad	4,5%	31,0%	24,6%	27,6%	12,3%	100,0%
	% dentro de item25	85,7%	79,0%	80,5%	81,3%	84,6%	81,0%
	% del total	3,6%	25,1%	19,9%	22,4%	10,0%	81,0%
> 29 años	Recuento	2	22	16	17	6	63
	% dentro de Edad	3,2%	34,9%	25,4%	27,0%	9,5%	100,0%
	% dentro de item25	14,3%	21,0%	19,5%	18,7%	15,4%	19,0%
	% del total	0,6%	6,6%	4,8%	5,1%	1,8%	19,0%
Total	Recuento	14	105	82	91	39	331
	% dentro de Edad	4,2%	31,7%	24,8%	27,5%	11,8%	100,0%
	% dentro de item25	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	4,2%	31,7%	24,8%	27,5%	11,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,812 <sup>a</sup>	4	,937
Razón de verosimilitudes	,839	4	,933
Asociación lineal por lineal	,238	1	,626
N de casos válidos	331		

a. 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,66.

		item26					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	2	3	18	130	116	269
	% dentro de Edad	0,7%	1,1%	6,7%	48,3%	43,1%	100,0%
	% dentro de item26	100,0%	50,0%	64,3%	78,3%	88,5%	80,8%
	% del total	0,6%	0,9%	5,4%	39,0%	34,8%	80,8%
> 29 años	Recuento	0	3	10	36	15	64
	% dentro de Edad	0,0%	4,7%	15,6%	56,2%	23,4%	100,0%
	% dentro de item26	0,0%	50,0%	35,7%	21,7%	11,5%	19,2%
	% del total	0,0%	0,9%	3,0%	10,8%	4,5%	19,2%
Total	Recuento	2	6	28	166	131	333
	% dentro de Edad	0,6%	1,8%	8,4%	49,8%	39,3%	100,0%
	% dentro de item26	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,6%	1,8%	8,4%	49,8%	39,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,788	4	,005
Razón de verosimilitudes	14,280	4	,006
Asociación lineal por lineal	10,764	1	,001
N de casos válidos	333		

		item27					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	54	82	16	66	51	269
		% dentro de Edad	20,1%	30,5%	5,9%	24,5%	19,0%	100,0%
		% dentro de item27	94,7%	78,8%	80,0%	76,7%	77,3%	80,8%
		% del total	16,2%	24,6%	4,8%	19,8%	15,3%	80,8%
Edad	> 29 años	Recuento	3	22	4	20	15	64
		% dentro de Edad	4,7%	34,4%	6,2%	31,2%	23,4%	100,0%
		% dentro de item27	5,3%	21,2%	20,0%	23,3%	22,7%	19,2%
		% del total	0,9%	6,6%	1,2%	6,0%	4,5%	19,2%
Total		Recuento	57	104	20	86	66	333
		% dentro de Edad	17,1%	31,2%	6,0%	25,8%	19,8%	100,0%
		% dentro de item27	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	17,1%	31,2%	6,0%	25,8%	19,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,835	4	,065
Razón de verosimilitudes	11,053	4	,026
Asociación lineal por lineal	4,557	1	,033
N de casos válidos	333		

		item28					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	11	79	43	105	31	269
		% dentro de Edad	4,1%	29,4%	16,0%	39,0%	11,5%	100,0%
		% dentro de item28	78,6%	88,8%	82,7%	75,5%	79,5%	80,8%
		% del total	3,3%	23,7%	12,9%	31,5%	9,3%	80,8%
Edad	> 29 años	Recuento	3	10	9	34	8	64
		% dentro de Edad	4,7%	15,6%	14,1%	53,1%	12,5%	100,0%
		% dentro de item28	21,4%	11,2%	17,3%	24,5%	20,5%	19,2%
		% del total	0,9%	3,0%	2,7%	10,2%	2,4%	19,2%
Total		Recuento	14	89	52	139	39	333
		% dentro de Edad	4,2%	26,7%	15,6%	41,7%	11,7%	100,0%
		% dentro de item28	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	4,2%	26,7%	15,6%	41,7%	11,7%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,321	4	,176
Razón de verosimilitudes	6,675	4	,154
Asociación lineal por lineal	3,422	1	,064
N de casos válidos	333		



		item29					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	3	13	35	140	78	269
		% dentro de Edad	1,1%	4,8%	13,0%	52,0%	29,0%	100,0%
		% dentro de item29	100,0%	76,5%	89,7%	79,5%	79,6%	80,8%
		% del total	0,9%	3,9%	10,5%	42,0%	23,4%	80,8%
Edad	> 29 años	Recuento	0	4	4	36	20	64
		% dentro de Edad	0,0%	6,2%	6,2%	56,2%	31,2%	100,0%
		% dentro de item29	0,0%	23,5%	10,3%	20,5%	20,4%	19,2%
		% del total	0,0%	1,2%	1,2%	10,8%	6,0%	19,2%
Total		Recuento	3	17	39	176	98	333
		% dentro de Edad	0,9%	5,1%	11,7%	52,9%	29,4%	100,0%
		% dentro de item29	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,9%	5,1%	11,7%	52,9%	29,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,197 <sup>a</sup>	4	,525
Razón de verosimilitudes	4,073	4	,396
Asociación lineal por lineal	,674	1	,412
N de casos válidos	333		

a. 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,58.

		item30					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	35	58	40	92	44	269
		% dentro de Edad	13,0%	21,6%	14,9%	34,2%	16,4%	100,0%
		% dentro de item30	81,4%	80,6%	83,3%	78,6%	83,0%	80,8%
		% del total	10,5%	17,4%	12,0%	27,6%	13,2%	80,8%
Edad	> 29 años	Recuento	8	14	8	25	9	64
		% dentro de Edad	12,5%	21,9%	12,5%	39,1%	14,1%	100,0%
		% dentro de item30	18,6%	19,4%	16,7%	21,4%	17,0%	19,2%
		% del total	2,4%	4,2%	2,4%	7,5%	2,7%	19,2%
Total		Recuento	43	72	48	117	53	333
		% dentro de Edad	12,9%	21,6%	14,4%	35,1%	15,9%	100,0%
		% dentro de item30	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	12,9%	21,6%	14,4%	35,1%	15,9%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,733	4	,947
Razón de verosimilitudes	,737	4	,947
Asociación lineal por lineal	,003	1	,957
N de casos válidos	333		

		item31					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	27	65	33	89	55	269
		% dentro de Edad	10,0%	24,2%	12,3%	33,1%	20,4%	100,0%
		% dentro de item31	87,1%	76,5%	82,5%	77,4%	90,2%	81,0%
		% del total	8,1%	19,6%	9,9%	26,8%	16,6%	81,0%
		Recuento	4	20	7	26	6	63
		% dentro de Edad	6,3%	31,7%	11,1%	41,3%	9,5%	100,0%
Edad	> 29 años	% dentro de item31	12,9%	23,5%	17,5%	22,6%	9,8%	19,0%
		% del total	1,2%	6,0%	2,1%	7,8%	1,8%	19,0%
		Recuento	31	85	40	115	61	332
		% dentro de Edad	9,3%	25,6%	12,0%	34,6%	18,4%	100,0%
	Total	% dentro de item31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	9,3%	25,6%	12,0%	34,6%	18,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,248 <sup>a</sup>	4	,181
Razón de verosimilitudes	6,774	4	,148
Asociación lineal por lineal	,598	1	,439
N de casos válidos	332		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,88.

		item32					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	3	43	37	128	58	269
		% dentro de Edad	1,1%	16,0%	13,8%	47,6%	21,6%	100,0%
		% dentro de item32	60,0%	81,1%	82,2%	80,0%	82,9%	80,8%
		% del total	0,9%	12,9%	11,1%	38,4%	17,4%	80,8%
		Recuento	2	10	8	32	12	64
		% dentro de Edad	3,1%	15,6%	12,5%	50,0%	18,8%	100,0%
Edad	> 29 años	% dentro de item32	40,0%	18,9%	17,8%	20,0%	17,1%	19,2%
		% del total	0,6%	3,0%	2,4%	9,6%	3,6%	19,2%
		Recuento	5	53	45	160	70	333
		% dentro de Edad	1,5%	15,9%	13,5%	48,0%	21,0%	100,0%
	Total	% dentro de item32	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,5%	15,9%	13,5%	48,0%	21,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,712	4	,788
Razón de verosimilitudes	1,475	4	,831
Asociación lineal por lineal	,235	1	,628
N de casos válidos	333		

		item33					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	10	38	28	133	59	268
		% dentro de Edad	3,7%	14,2%	10,4%	49,6%	22,0%	100,0%
		% dentro de item33	90,9%	77,6%	87,5%	78,7%	83,1%	80,7%
		% del total	3,0%	11,4%	8,4%	40,1%	17,8%	80,7%
Edad	> 29 años	Recuento	1	11	4	36	12	64
		% dentro de Edad	1,6%	17,2%	6,2%	56,2%	18,8%	100,0%
		% dentro de item33	9,1%	22,4%	12,5%	21,3%	16,9%	19,3%
		% del total	0,3%	3,3%	1,2%	10,8%	3,6%	19,3%
Total		Recuento	11	49	32	169	71	332
		% dentro de Edad	3,3%	14,8%	9,6%	50,9%	21,4%	100,0%
		% dentro de item33	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	3,3%	14,8%	9,6%	50,9%	21,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,697	4	,610
Razón de verosimilitudes	2,927	4	,570
Asociación lineal por lineal	,009	1	,923
N de casos válidos	332		

		item34					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	80	145	23	14	6	268
		% dentro de Edad	29,9%	54,1%	8,6%	5,2%	2,2%	100,0%
		% dentro de item34	87,9%	78,8%	76,7%	66,7%	100,0%	80,7%
		% del total	24,1%	43,7%	6,9%	4,2%	1,8%	80,7%
Edad	> 29 años	Recuento	11	39	7	7	0	64
		% dentro de Edad	17,2%	60,9%	10,9%	10,9%	0,0%	100,0%
		% dentro de item34	12,1%	21,2%	23,3%	33,3%	0,0%	19,3%
		% del total	3,3%	11,7%	2,1%	2,1%	0,0%	19,3%
Total		Recuento	91	184	30	21	6	332
		% dentro de Edad	27,4%	55,4%	9,0%	6,3%	1,8%	100,0%
		% dentro de item34	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	27,4%	55,4%	9,0%	6,3%	1,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,874	4	,096
Razón de verosimilitudes	8,989	4	,061
Asociación lineal por lineal	2,570	1	,109
N de casos válidos	332		

		item35					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	2	18	40	124	84	268
	% dentro de Edad	0,7%	6,7%	14,9%	46,3%	31,3%	100,0%
	% dentro de item35	100,0%	78,3%	74,1%	80,5%	84,8%	80,7%
	% del total	0,6%	5,4%	12,0%	37,3%	25,3%	80,7%
> 29 años	Recuento	0	5	14	30	15	64
	% dentro de Edad	0,0%	7,8%	21,9%	46,9%	23,4%	100,0%
	% dentro de item35	0,0%	21,7%	25,9%	19,5%	15,2%	19,3%
	% del total	0,0%	1,5%	4,2%	9,0%	4,5%	19,3%
Total	Recuento	2	23	54	154	99	332
	% dentro de Edad	0,6%	6,9%	16,3%	46,4%	29,8%	100,0%
	% dentro de item35	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,6%	6,9%	16,3%	46,4%	29,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,188	4	,527
Razón de verosimilitudes	3,518	4	,475
Asociación lineal por lineal	1,427	1	,232
N de casos válidos	332		

		item36					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	4	28	35	134	67	268
	% dentro de Edad	1,5%	10,4%	13,1%	50,0%	25,0%	100,0%
	% dentro de item36	100,0%	93,3%	81,4%	77,5%	81,7%	80,7%
	% del total	1,2%	8,4%	10,5%	40,4%	20,2%	80,7%
> 29 años	Recuento	0	2	8	39	15	64
	% dentro de Edad	0,0%	3,1%	12,5%	60,9%	23,4%	100,0%
	% dentro de item36	0,0%	6,7%	18,6%	22,5%	18,3%	19,3%
	% del total	0,0%	0,6%	2,4%	11,7%	4,5%	19,3%
Total	Recuento	4	30	43	173	82	332
	% dentro de Edad	1,2%	9,0%	13,0%	52,1%	24,7%	100,0%
	% dentro de item36	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	1,2%	9,0%	13,0%	52,1%	24,7%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,271	4	,261
Razón de verosimilitudes	6,798	4	,147
Asociación lineal por lineal	2,022	1	,155
N de casos válidos	332		

		item37					Total		
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo			
Edad	<30 años	Recuento	63	115	45	38	7	268	
		% dentro de Edad	23,5%	42,9%	16,8%	14,2%	2,6%	100,0%	
		% dentro de item37	90,0%	76,2%	78,9%	84,4%	77,8%	80,7%	
		% del total	19,0%	34,6%	13,6%	11,4%	2,1%	80,7%	
		> 29 años	Recuento	7	36	12	7	2	64
		% dentro de Edad	10,9%	56,2%	18,8%	10,9%	3,1%	100,0%	
Total		% dentro de item37	10,0%	23,8%	21,1%	15,6%	22,2%	19,3%	
		% del total	2,1%	10,8%	3,6%	2,1%	0,6%	19,3%	
		Recuento	70	151	57	45	9	332	
		% dentro de Edad	21,1%	45,5%	17,2%	13,6%	2,7%	100,0%	
		% dentro de item37	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% del total	21,1%	45,5%	17,2%	13,6%	2,7%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,459	4	,167
Razón de verosimilitudes	7,016	4	,135
Asociación lineal por lineal	,442	1	,506
N de casos válidos	332		

		item38					Total		
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo			
Edad	<30 años	Recuento	20	86	97	53	11	267	
		% dentro de Edad	7,5%	32,2%	36,3%	19,9%	4,1%	100,0%	
		% dentro de item38	95,2%	79,6%	84,3%	75,7%	64,7%	80,7%	
		% del total	6,0%	26,0%	29,3%	16,0%	3,3%	80,7%	
		> 29 años	Recuento	1	22	18	17	6	64
		% dentro de Edad	1,6%	34,4%	28,1%	26,6%	9,4%	100,0%	
Total		% dentro de item38	4,8%	20,4%	15,7%	24,3%	35,3%	19,3%	
		% del total	0,3%	6,6%	5,4%	5,1%	1,8%	19,3%	
		Recuento	21	108	115	70	17	331	
		% dentro de Edad	6,3%	32,6%	34,7%	21,1%	5,1%	100,0%	
		% dentro de item38	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% del total	6,3%	32,6%	34,7%	21,1%	5,1%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,810 <sup>a</sup>	4	,099
Razón de verosimilitudes	8,376	4	,079
Asociación lineal por lineal	3,813	1	,051
N de casos válidos	331		

a. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,29.

		item39					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	35	164	30	32	7	268
		% dentro de Edad	13,1%	61,2%	11,2%	11,9%	2,6%	100,0%
		% dentro de item39	87,5%	83,2%	76,9%	72,7%	58,3%	80,7%
		% del total	10,5%	49,4%	9,0%	9,6%	2,1%	80,7%
Edad	> 29 años	Recuento	5	33	9	12	5	64
		% dentro de Edad	7,8%	51,6%	14,1%	18,8%	7,8%	100,0%
		% dentro de item39	12,5%	16,8%	23,1%	27,3%	41,7%	19,3%
		% del total	1,5%	9,9%	2,7%	3,6%	1,5%	19,3%
Total		Recuento	40	197	39	44	12	332
		% dentro de Edad	12,0%	59,3%	11,7%	13,3%	3,6%	100,0%
		% dentro de item39	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	12,0%	59,3%	11,7%	13,3%	3,6%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,024	4	,091
Razón de verosimilitudes	7,305	4	,121
Asociación lineal por lineal	7,510	1	,006
N de casos válidos	332		

		item40					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	20	59	86	78	25	268
		% dentro de Edad	7,5%	22,0%	32,1%	29,1%	9,3%	100,0%
		% dentro de item40	87,0%	78,7%	76,1%	83,9%	89,3%	80,7%
		% del total	6,0%	17,8%	25,9%	23,5%	7,5%	80,7%
Edad	> 29 años	Recuento	3	16	27	15	3	64
		% dentro de Edad	4,7%	25,0%	42,2%	23,4%	4,7%	100,0%
		% dentro de item40	13,0%	21,3%	23,9%	16,1%	10,7%	19,3%
		% del total	0,9%	4,8%	8,1%	4,5%	0,9%	19,3%
Total		Recuento	23	75	113	93	28	332
		% dentro de Edad	6,9%	22,6%	34,0%	28,0%	8,4%	100,0%
		% dentro de item40	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	6,9%	22,6%	34,0%	28,0%	8,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,238	4	,375
Razón de verosimilitudes	4,431	4	,351
Asociación lineal por lineal	,709	1	,400
N de casos válidos	332		

# **Anexo 6**

## **Análisis estadístico UV**

**ANEXO 6.1: DATOS DE LA MUESTRA ENCUESTADA UV  
TABLAS DE FRECUENCIA**

**ESPECIALIDAD MÁSTER SECUNDARIA**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ed. Física	16	11,6	11,6
	Lengua y Literatura	23	16,7	28,3
	Tecnología	35	25,4	53,6
	Física y Química	21	15,2	68,8
	Dibujo	16	11,6	80,4
	Francés	14	10,1	90,6
	Servicios socio-culturales	13	9,4	100,0
	Total	138	100,0	100,0

**TITULACIÓN: ÁREA**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Área: Ciencias Sociales y Jurídicas	38	27,5	27,5
	Área: Enseñanzas Técnicas	46	33,3	60,9
	Área: Humanidades	39	28,3	89,1
	Área: Ciencias Experimentales y de la Salud	15	10,9	100,0
	Total	138	100,0	100,0

**UNIVERSIDAD: PROCEDENCIA**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	UCV	7	5,1	5,1
	UV	69	50,0	55,1
	UPV	50	36,2	91,3
	Otras universidades públicas españolas	12	8,7	100,0
	Total	138	100,0	100,0

**EDUCACIÓN SECUNDARIA: TIPO DE CENTRO**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Instituto	92	66,7	66,7
	Centro religioso	34	24,6	91,3
	Centro privado laico	6	4,3	95,7
	Público/privado	6	4,3	100,0
	Total	138	100,0	100,0



**SEXO**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	49	35,5	36,6	36,6
	Mujer	85	61,6	63,4	100,0
	Total	134	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	4	2,9		
Total		138	100,0		

**EDAD**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20-29 años	107	77,5	80,5	80,5
	30-39 años	21	15,2	15,8	96,2
	40-49 años	4	2,9	3,0	99,2
	50 años o más	1	,7	,8	100,0
	Total	133	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	5	3,6		
Total		138	100,0		

**RESIDENCIA: TAMAÑO POBLACIÓN**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Localidades de más de 100.000 hab. y su área metropolitana	90	65,2	65,2	65,2
	Localidades entre 25.000 y 100.000 hab.	22	15,9	15,9	81,2
	Localidades entre 10.000 y 25.000 hab.	12	8,7	8,7	89,9
	Localidades menores de 10.000 hab.	14	10,1	10,1	100,0
	Total	138	100,0	100,0	

**NIVEL ESTUDIOS PADRE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estudios primarios	53	38,4	38,7	38,7
	Formación profesional/Bachillerato	36	26,1	26,3	65,0
	Estudios medios (perito, maestro, ATS...)	18	13,0	13,1	78,1
	Estudios superiores (licenciado, ingeniero...)	30	21,7	21,9	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**NIVEL ESTUDIOS MADRE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estudios primarios	56	40,6	43,1	43,1
	Formación profesional/Bachillerato	33	23,9	25,4	68,5
	Estudios medios (perito, maestro, ATS...)	23	16,7	17,7	86,2
	Estudios superiores (licenciado, ingeniero...)	18	13,0	13,8	100,0
	Total	130	94,2	100,0	
Perdidos	Sistema	8	5,8		
Total		138	100,0		

**VINCULO PROFESIONAL FAMILIAR**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	83	60,1	60,6	60,6
	No	54	39,1	39,4	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**EXPERIENCIA EDUCATIVA CON ADOLESCENTES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	36	26,1	26,1	26,1
	En alguna ocasión	59	42,8	42,8	68,8
	En varias ocasiones	23	16,7	16,7	85,5
	En bastantes ocasiones	20	14,5	14,5	100,0
	Total	138	100,0	100,0	

**PARTICIPACIÓN EDUCATIVA ACTUAL**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	42	30,4	30,9	30,9
	NO	94	68,1	69,1	100,0
	Total	136	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,4		
Total		138	100,0		

## ANEXO 6.2: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ÍTEMS UV TABLAS DE FRECUENCIA

**item1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	1,4	1,5	1,5
	En desacuerdo	13	9,4	9,5	10,9
	Indiferente	10	7,2	7,3	18,2
	De acuerdo	76	55,1	55,5	73,7
	Muy de acuerdo	36	26,1	26,3	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	1,4	1,5	1,5
	En desacuerdo	44	31,9	32,4	33,8
	Indiferente	29	21,0	21,3	55,1
	De acuerdo	57	41,3	41,9	97,1
	Muy de acuerdo	4	2,9	2,9	100,0
	Total	136	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,4		
Total		138	100,0		

**item3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	En desacuerdo	3	2,2	2,2	2,9
	Indiferente	4	2,9	2,9	5,8
	De acuerdo	37	26,8	27,0	32,8
	Muy de acuerdo	92	66,7	67,2	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item4**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	1,4	1,5	1,5
	En desacuerdo	33	23,9	24,1	25,5
	Indiferente	16	11,6	11,7	37,2
	De acuerdo	67	48,6	48,9	86,1
	Muy de acuerdo	19	13,8	13,9	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item5**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	1,4	1,4
	En desacuerdo	9	6,5	8,0
	Indiferente	10	7,2	15,2
	De acuerdo	57	41,3	56,5
	Muy de acuerdo	60	43,5	100,0
	Total	138	100,0	100,0

**item6**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	21	15,2	15,2
	En desacuerdo	52	37,7	52,9
	Indiferente	37	26,8	79,7
	De acuerdo	22	15,9	95,7
	Muy de acuerdo	6	4,3	100,0
	Total	138	100,0	100,0

**item7**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	17	12,3	12,3
	Indiferente	27	19,6	31,9
	De acuerdo	83	60,1	92,0
	Muy de acuerdo	11	8,0	100,0
	Total	138	100,0	100,0

**item8**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	1,4	1,4
	En desacuerdo	6	4,3	5,8
	Indiferente	8	5,8	11,6
	De acuerdo	66	47,8	59,4
	Muy de acuerdo	56	40,6	100,0
	Total	138	100,0	100,0

**item9**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	7	5,1	5,1
	En desacuerdo	26	18,8	23,9
	Indiferente	41	29,7	53,6
	De acuerdo	50	36,2	89,9
	Muy de acuerdo	14	10,1	100,0
	Total	138	100,0	100,0

**item10**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	8	5,8	5,9	5,9
	En desacuerdo	51	37,0	37,5	43,4
	Indiferente	33	23,9	24,3	67,6
	De acuerdo	41	29,7	30,1	97,8
	Muy de acuerdo	3	2,2	2,2	100,0
	Total	136	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,4		
Total		138	100,0		

**item11**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	5	3,6	3,6	3,6
	Indiferente	15	10,9	10,9	14,5
	De acuerdo	60	43,5	43,5	58,0
	Muy de acuerdo	58	42,0	42,0	100,0
	Total	138	100,0	100,0	

**item12**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	En desacuerdo	14	10,1	10,2	10,9
	Indiferente	7	5,1	5,1	16,1
	De acuerdo	81	58,7	59,1	75,2
	Muy de acuerdo	34	24,6	24,8	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item13**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	4	2,9	2,9	2,9
	En desacuerdo	8	5,8	5,8	8,7
	Indiferente	11	8,0	8,0	16,7
	De acuerdo	71	51,4	51,4	68,1
	Muy de acuerdo	44	31,9	31,9	100,0
	Total	138	100,0	100,0	

**item14**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
	En desacuerdo	4	2,9	2,9	5,1
	Indiferente	19	13,8	13,9	19,0
	De acuerdo	56	40,6	40,9	59,9
	Muy de acuerdo	55	39,9	40,1	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item15**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	2,2	2,2
	En desacuerdo	12	8,7	10,9
	Indiferente	5	3,6	14,5
	De acuerdo	47	34,1	48,6
	Muy de acuerdo	71	51,4	100,0
	Total	138	100,0	100,0

**item16**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	,7	,7
	En desacuerdo	3	2,2	2,9
	Indiferente	7	5,1	8,0
	De acuerdo	66	47,8	55,8
	Muy de acuerdo	61	44,2	100,0
	Total	138	100,0	100,0

**item17**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	52	37,7	37,7
	En desacuerdo	62	44,9	82,6
	Indiferente	15	10,9	93,5
	De acuerdo	8	5,8	99,3
	Muy de acuerdo	1	,7	100,0
	Total	138	100,0	100,0

**item18**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	1,4	1,4
	En desacuerdo	12	8,7	10,1
	Indiferente	23	16,7	26,8
	De acuerdo	80	58,0	84,8
	Muy de acuerdo	21	15,2	100,0
	Total	138	100,0	100,0

**item19**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	5	3,6	3,6
	En desacuerdo	26	18,8	22,5
	Indiferente	48	34,8	57,2
	De acuerdo	45	32,6	89,9
	Muy de acuerdo	14	10,1	100,0
	Total	138	100,0	100,0

**item20**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	1,4	1,4	1,4
	En desacuerdo	19	13,8	13,8	15,2
	Indiferente	17	12,3	12,3	27,5
	De acuerdo	69	50,0	50,0	77,5
	Muy de acuerdo	31	22,5	22,5	100,0
	Total	138	100,0	100,0	

**item21**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
	En desacuerdo	19	13,8	13,8	15,9
	Indiferente	28	20,3	20,3	36,2
	De acuerdo	65	47,1	47,1	83,3
	Muy de acuerdo	23	16,7	16,7	100,0
	Total	138	100,0	100,0	

**item22**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
	En desacuerdo	12	8,7	8,7	10,9
	Indiferente	12	8,7	8,7	19,6
	De acuerdo	79	57,2	57,2	76,8
	Muy de acuerdo	32	23,2	23,2	100,0
	Total	138	100,0	100,0	

**item23**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	43	31,2	31,4	31,4
	En desacuerdo	68	49,3	49,6	81,0
	Indiferente	14	10,1	10,2	91,2
	De acuerdo	10	7,2	7,3	98,5
	Muy de acuerdo	2	1,4	1,5	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item24**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
	En desacuerdo	15	10,9	11,0	13,2
	Indiferente	32	23,2	23,5	36,8
	De acuerdo	72	52,2	52,9	89,7
	Muy de acuerdo	14	10,1	10,3	100,0
	Total	136	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,4		
Total		138	100,0		

**item25**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
	En desacuerdo	32	23,2	23,4	25,5
	Indiferente	28	20,3	20,4	46,0
	De acuerdo	51	37,0	37,2	83,2
	Muy de acuerdo	23	16,7	16,8	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item26**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	4	2,9	2,9	2,9
	Indiferente	14	10,1	10,2	13,1
	De acuerdo	72	52,2	52,6	65,7
	Muy de acuerdo	47	34,1	34,3	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item27**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	18	13,0	13,1	13,1
	En desacuerdo	41	29,7	29,9	43,1
	Indiferente	16	11,6	11,7	54,7
	De acuerdo	40	29,0	29,2	83,9
	Muy de acuerdo	22	15,9	16,1	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item28**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
	En desacuerdo	23	16,7	16,9	19,1
	Indiferente	21	15,2	15,4	34,6
	De acuerdo	67	48,6	49,3	83,8
	Muy de acuerdo	22	15,9	16,2	100,0
	Total	136	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,4		
Total		138	100,0		



**item29**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
	En desacuerdo	2	1,4	1,5	3,7
	Indiferente	13	9,4	9,6	13,2
	De acuerdo	71	51,4	52,2	65,4
	Muy de acuerdo	47	34,1	34,6	100,0
	Total	136	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,4		
Total		138	100,0		

**item30**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	13	9,4	9,6	9,6
	En desacuerdo	34	24,6	25,0	34,6
	Indiferente	22	15,9	16,2	50,7
	De acuerdo	40	29,0	29,4	80,1
	Muy de acuerdo	27	19,6	19,9	100,0
	Total	136	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,4		
Total		138	100,0		

**item31**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	9	6,5	6,6	6,6
	En desacuerdo	43	31,2	31,4	38,0
	Indiferente	23	16,7	16,8	54,7
	De acuerdo	47	34,1	34,3	89,1
	Muy de acuerdo	15	10,9	10,9	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item32**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	En desacuerdo	29	21,0	21,2	21,9
	Indiferente	25	18,1	18,2	40,1
	De acuerdo	63	45,7	46,0	86,1
	Muy de acuerdo	19	13,8	13,9	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item33**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
	En desacuerdo	34	24,6	24,8	27,0
	Indiferente	18	13,0	13,1	40,1
	De acuerdo	63	45,7	46,0	86,1
	Muy de acuerdo	19	13,8	13,9	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item34**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	30	21,7	21,9	21,9
	En desacuerdo	78	56,5	56,9	78,8
	Indiferente	17	12,3	12,4	91,2
	De acuerdo	9	6,5	6,6	97,8
	Muy de acuerdo	3	2,2	2,2	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item35**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
	En desacuerdo	16	11,6	11,7	13,9
	Indiferente	23	16,7	16,8	30,7
	De acuerdo	63	45,7	46,0	76,6
	Muy de acuerdo	32	23,2	23,4	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item36**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	1,4	1,5	1,5
	En desacuerdo	14	10,1	10,2	11,7
	Indiferente	13	9,4	9,5	21,2
	De acuerdo	66	47,8	48,2	69,3
	Muy de acuerdo	42	30,4	30,7	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item37**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	36	26,1	26,3	26,3
	En desacuerdo	63	45,7	46,0	72,3
	Indiferente	21	15,2	15,3	87,6
	De acuerdo	13	9,4	9,5	97,1
	Muy de acuerdo	4	2,9	2,9	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item38**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	11	8,0	8,1	8,1
	En desacuerdo	49	35,5	36,0	44,1
	Indiferente	49	35,5	36,0	80,1
	De acuerdo	23	16,7	16,9	97,1
	Muy de acuerdo	4	2,9	2,9	100,0
	Total	136	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,4		
Total		138	100,0		

**item39**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	10	7,2	7,3	7,3
	En desacuerdo	72	52,2	52,6	59,9
	Indiferente	17	12,3	12,4	72,3
	De acuerdo	35	25,4	25,5	97,8
	Muy de acuerdo	3	2,2	2,2	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		138	100,0		

**item40**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	17	12,3	12,5	12,5
	En desacuerdo	30	21,7	22,1	34,6
	Indiferente	47	34,1	34,6	69,1
	De acuerdo	31	22,5	22,8	91,9
	Muy de acuerdo	11	8,0	8,1	100,0
	Total	136	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,4		
Total		138	100,0		

### ANEXO 6.3: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ÍTEMS UV SEGMENTADO POR SEXO

#### 6.3.1.- INFORME

Sexo		item1	item2	item3	item4	item5
Hombre	Media	3,69	3,06	4,65	3,35	4,35
	N	48	48	48	49	49
	Desv. típ.	1,075	,998	,635	1,182	,855
Mujer	Media	4,11	3,13	4,55	3,56	4,09
	N	85	84	85	85	85
	Desv. típ.	,772	,941	,732	,981	,971
Total	Media	3,95	3,11	4,59	3,49	4,19
	N	133	132	133	134	134
	Desv. típ.	,912	,959	,698	1,060	,935

Sexo		item6	item7	item8	item9	item10
Hombre	Media	2,57	3,67	4,31	3,35	2,96
	N	49	49	49	49	48
	Desv. típ.	1,118	,826	,619	1,147	,898
Mujer	Media	2,55	3,59	4,14	3,24	2,77
	N	85	85	85	85	84
	Desv. típ.	1,052	,791	,966	,996	1,022
Total	Media	2,56	3,62	4,20	3,28	2,84
	N	134	134	134	134	132
	Desv. típ.	1,073	,802	,856	1,051	,979

Sexo		item11	item12	item13	item14	item15
Hombre	Media	4,22	3,84	4,20	4,24	4,37
	N	49	49	49	49	49
	Desv. típ.	,823	1,028	,889	,990	1,074
Mujer	Media	4,24	4,04	3,94	4,06	4,14
	N	85	84	85	84	85
	Desv. típ.	,781	,798	,992	,883	1,002
Total	Media	4,23	3,96	4,04	4,13	4,22
	N	134	133	134	133	134
	Desv. típ.	,794	,891	,961	,925	1,031

Sexo		item16	item17	item18	item19	item20
Hombre	Media	4,20	1,86	3,67	3,22	3,59
	N	49	49	49	49	49
	Desv. típ.	,866	,935	,899	1,104	1,019
Mujer	Media	4,36	1,89	3,86	3,29	3,85
	N	85	85	85	85	85
	Desv. típ.	,652	,859	,804	,936	,970
Total	Media	4,31	1,88	3,79	3,27	3,75
	N	134	134	134	134	134
	Desv. típ.	,738	,885	,841	,997	,992

Sexo		item21	item22	item23	item24	item25
Hombre	Media	3,37	3,94	2,02	3,56	3,46
	N	49	49	48	48	48
	Desv. típ.	,994	1,049	,978	,987	1,148
Mujer	Media	3,74	3,87	1,93	3,58	3,46
	N	85	85	85	85	85
	Desv. típ.	,978	,870	,884	,864	1,053
Total	Media	3,60	3,90	1,96	3,57	3,46
	N	134	134	133	133	133
	Desv. típ.	,996	,936	,916	,907	1,084

Sexo		item26	item27	item28	item29	item30
Hombre	Media	4,21	2,77	3,58	4,15	3,13
	N	48	48	48	47	48
	Desv. típ.	,683	1,462	,986	,884	1,248
Mujer	Media	4,15	3,20	3,61	4,16	3,33
	N	85	85	84	85	84
	Desv. típ.	,764	1,203	1,064	,814	1,302
Total	Media	4,17	3,05	3,60	4,16	3,26
	N	133	133	132	132	132
	Desv. típ.	,734	1,313	1,033	,836	1,282

Sexo		item31	item32	item33	item34	item35
Hombre	Media	2,83	3,44	3,25	2,15	4,06
	N	48	48	48	48	48
	Desv. típ.	1,294	1,050	1,194	,989	,836
Mujer	Media	3,27	3,55	3,55	2,09	3,60
	N	85	85	85	85	85
	Desv. típ.	1,073	,982	,994	,854	1,060
Total	Media	3,11	3,51	3,44	2,11	3,77
	N	133	133	133	133	133
	Desv. típ.	1,172	1,005	1,076	,902	1,007

Sexo		item36	item37	item38	item39	item40
Hombre	Media	3,88	2,48	2,56	2,29	3,19
	N	48	48	48	48	48
	Desv. típ.	1,044	1,091	,943	,967	1,123
Mujer	Media	3,98	1,98	2,74	2,75	2,81
	N	85	85	84	85	84
	Desv. típ.	,938	,899	,933	,975	1,092
Total	Media	3,94	2,16	2,67	2,59	2,95
	N	133	133	132	133	132
	Desv. típ.	,975	,999	,937	,993	1,114

### 6.3.2.- TABLAS DE CONTINGENCIA

		item1					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	2	7	4	26	9	48
		% dentro de Sexo	4,2%	14,6%	8,3%	54,2%	18,8%	100,0%
		% dentro de item1	100,0%	58,3%	40,0%	34,7%	26,5%	36,1%
		% del total	1,5%	5,3%	3,0%	19,5%	6,8%	36,1%
Sexo	Mujer	Recuento	0	5	6	49	25	85
		% dentro de Sexo	0,0%	5,9%	7,1%	57,6%	29,4%	100,0%
		% dentro de item1	0,0%	41,7%	60,0%	65,3%	73,5%	63,9%
		% del total	0,0%	3,8%	4,5%	36,8%	18,8%	63,9%
Total		Recuento	2	12	10	75	34	133
		% dentro de Sexo	1,5%	9,0%	7,5%	56,4%	25,6%	100,0%
		% dentro de item1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,5%	9,0%	7,5%	56,4%	25,6%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,612	4	,107
Razón de verosimilitudes	8,083	4	,089
Asociación lineal por lineal	6,460	1	,011
N de casos válidos	133		

		item2					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	2	15	10	20	1	48
		% dentro de Sexo	4,2%	31,2%	20,8%	41,7%	2,1%	100,0%
		% dentro de item2	100,0%	34,1%	35,7%	37,0%	25,0%	36,4%
		% del total	1,5%	11,4%	7,6%	15,2%	0,8%	36,4%
Sexo	Mujer	Recuento	0	29	18	34	3	84
		% dentro de Sexo	0,0%	34,5%	21,4%	40,5%	3,6%	100,0%
		% dentro de item2	0,0%	65,9%	64,3%	63,0%	75,0%	63,6%
		% del total	0,0%	22,0%	13,6%	25,8%	2,3%	63,6%
Total		Recuento	2	44	28	54	4	132
		% dentro de Sexo	1,5%	33,3%	21,2%	40,9%	3,0%	100,0%
		% dentro de item2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,5%	33,3%	21,2%	40,9%	3,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,837	4	,428
Razón de verosimilitudes	4,398	4	,355
Asociación lineal por lineal	,156	1	,693
N de casos válidos	132		

		item3					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	0	1	1	12	34	48
		% dentro de Sexo	0,0%	2,1%	2,1%	25,0%	70,8%	100,0%
		% dentro de item3	0,0%	50,0%	25,0%	32,4%	38,2%	36,1%
		% del total	0,0%	0,8%	0,8%	9,0%	25,6%	36,1%
Sexo	Mujer	Recuento	1	1	3	25	55	85
		% dentro de Sexo	1,2%	1,2%	3,5%	29,4%	64,7%	100,0%
		% dentro de item3	100,0%	50,0%	75,0%	67,6%	61,8%	63,9%
		% del total	0,8%	0,8%	2,3%	18,8%	41,4%	63,9%
Total		Recuento	1	2	4	37	89	133
		% dentro de Sexo	0,8%	1,5%	3,0%	27,8%	66,9%	100,0%
		% dentro de item3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,8%	1,5%	3,0%	27,8%	66,9%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,333	4	,856
Razón de verosimilitudes	1,671	4	,796
Asociación lineal por lineal	,544	1	,461
N de casos válidos	133		

		item4					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	2	14	6	19	8	49
		% dentro de Sexo	4,1%	28,6%	12,2%	38,8%	16,3%	100,0%
		% dentro de item4	100,0%	42,4%	37,5%	29,7%	42,1%	36,6%
		% del total	1,5%	10,4%	4,5%	14,2%	6,0%	36,6%
Sexo	Mujer	Recuento	0	19	10	45	11	85
		% dentro de Sexo	0,0%	22,4%	11,8%	52,9%	12,9%	100,0%
		% dentro de item4	0,0%	57,6%	62,5%	70,3%	57,9%	63,4%
		% del total	0,0%	14,2%	7,5%	33,6%	8,2%	63,4%
Total		Recuento	2	33	16	64	19	134
		% dentro de Sexo	1,5%	24,6%	11,9%	47,8%	14,2%	100,0%
		% dentro de item4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,5%	24,6%	11,9%	47,8%	14,2%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,521	4	,238
Razón de verosimilitudes	6,102	4	,192
Asociación lineal por lineal	1,312	1	,252
N de casos válidos	134		

		item5					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	1	3	19	25	49
		% dentro de Sexo	2,0%	2,0%	6,1%	38,8%	51,0%	100,0%
		% dentro de item5	50,0%	11,1%	33,3%	33,9%	43,1%	36,6%
		% del total	0,7%	0,7%	2,2%	14,2%	18,7%	36,6%
Sexo	Mujer	Recuento	1	8	6	37	33	85
		% dentro de Sexo	1,2%	9,4%	7,1%	43,5%	38,8%	100,0%
		% dentro de item5	50,0%	88,9%	66,7%	66,1%	56,9%	63,4%
		% del total	0,7%	6,0%	4,5%	27,6%	24,6%	63,4%
Total		Recuento	2	9	9	56	58	134
		% dentro de Sexo	1,5%	6,7%	6,7%	41,8%	43,3%	100,0%
		% dentro de item5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,5%	6,7%	6,7%	41,8%	43,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,947	4	,413
Razón de verosimilitudes	4,422	4	,352
Asociación lineal por lineal	2,271	1	,132
N de casos válidos	134		

		item6					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	10	13	16	8	2	49
		% dentro de Sexo	20,4%	26,5%	32,7%	16,3%	4,1%	100,0%
		% dentro de item6	47,6%	26,0%	44,4%	38,1%	33,3%	36,6%
		% del total	7,5%	9,7%	11,9%	6,0%	1,5%	36,6%
Sexo	Mujer	Recuento	11	37	20	13	4	85
		% dentro de Sexo	12,9%	43,5%	23,5%	15,3%	4,7%	100,0%
		% dentro de item6	52,4%	74,0%	55,6%	61,9%	66,7%	63,4%
		% del total	8,2%	27,6%	14,9%	9,7%	3,0%	63,4%
Total		Recuento	21	50	36	21	6	134
		% dentro de Sexo	15,7%	37,3%	26,9%	15,7%	4,5%	100,0%
		% dentro de item6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	15,7%	37,3%	26,9%	15,7%	4,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,524	4	,340
Razón de verosimilitudes	4,592	4	,332
Asociación lineal por lineal	,009	1	,923
N de casos válidos	134		



		item7				Total	
		En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	6	9	29	5	49
		% dentro de Sexo	12,2%	18,4%	59,2%	10,2%	100,0%
		% dentro de item7	35,3%	33,3%	36,2%	50,0%	36,6%
	% del total	4,5%	6,7%	21,6%	3,7%	36,6%	
Sexo	Mujer	Recuento	11	18	51	5	85
		% dentro de Sexo	12,9%	21,2%	60,0%	5,9%	100,0%
		% dentro de item7	64,7%	66,7%	63,8%	50,0%	63,4%
	% del total	8,2%	13,4%	38,1%	3,7%	63,4%	
Total		Recuento	17	27	80	10	134
		% dentro de Sexo	12,7%	20,1%	59,7%	7,5%	100,0%
		% dentro de item7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	12,7%	20,1%	59,7%	7,5%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,915	3	,822
Razón de verosimilitudes	,888	3	,828
Asociación lineal por lineal	,351	1	,554
N de casos válidos	134		

		item8					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	0	0	4	26	19	49
		% dentro de Sexo	0,0%	0,0%	8,2%	53,1%	38,8%	100,0%
		% dentro de item8	0,0%	0,0%	50,0%	40,0%	35,8%	36,6%
	% del total	0,0%	0,0%	3,0%	19,4%	14,2%	36,6%	
Sexo	Mujer	Recuento	2	6	4	39	34	85
		% dentro de Sexo	2,4%	7,1%	4,7%	45,9%	40,0%	100,0%
		% dentro de item8	100,0%	100,0%	50,0%	60,0%	64,2%	63,4%
	% del total	1,5%	4,5%	3,0%	29,1%	25,4%	63,4%	
Total		Recuento	2	6	8	65	53	134
		% dentro de Sexo	1,5%	4,5%	6,0%	48,5%	39,6%	100,0%
		% dentro de item8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	1,5%	4,5%	6,0%	48,5%	39,6%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,576	4	,233
Razón de verosimilitudes	8,220	4	,084
Asociación lineal por lineal	1,153	1	,283
N de casos válidos	134		

		item9					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	3	8	16	13	9	49
		% dentro de Sexo	6,1%	16,3%	32,7%	26,5%	18,4%	100,0%
		% dentro de item9	42,9%	32,0%	40,0%	27,1%	64,3%	36,6%
		% del total	2,2%	6,0%	11,9%	9,7%	6,7%	36,6%
	Mujer	Recuento	4	17	24	35	5	85
		% dentro de Sexo	4,7%	20,0%	28,2%	41,2%	5,9%	100,0%
Total		% dentro de item9	57,1%	68,0%	60,0%	72,9%	35,7%	63,4%
		% del total	3,0%	12,7%	17,9%	26,1%	3,7%	63,4%
		Recuento	7	25	40	48	14	134
		% dentro de Sexo	5,2%	18,7%	29,9%	35,8%	10,4%	100,0%
		% dentro de item9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	5,2%	18,7%	29,9%	35,8%	10,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,046	4	,133
Razón de verosimilitudes	6,905	4	,141
Asociación lineal por lineal	,351	1	,554
N de casos válidos	134		

		item10					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	17	13	17	0	48
		% dentro de Sexo	2,1%	35,4%	27,1%	35,4%	0,0%	100,0%
		% dentro de item10	12,5%	34,7%	39,4%	42,5%	0,0%	36,4%
		% del total	0,8%	12,9%	9,8%	12,9%	0,0%	36,4%
	Mujer	Recuento	7	32	20	23	2	84
		% dentro de Sexo	8,3%	38,1%	23,8%	27,4%	2,4%	100,0%
Total		% dentro de item10	87,5%	65,3%	60,6%	57,5%	100,0%	63,6%
		% del total	5,3%	24,2%	15,2%	17,4%	1,5%	63,6%
		Recuento	8	49	33	40	2	132
		% dentro de Sexo	6,1%	37,1%	25,0%	30,3%	1,5%	100,0%
		% dentro de item10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	6,1%	37,1%	25,0%	30,3%	1,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,952	4	,412
Razón de verosimilitudes	4,957	4	,292
Asociación lineal por lineal	1,084	1	,298
N de casos válidos	132		

		item11				Total	
		En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	3	3	23	20	49
		% dentro de Sexo	6,1%	6,1%	46,9%	40,8%	100,0%
		% dentro de item11	60,0%	20,0%	39,7%	35,7%	36,6%
		% del total	2,2%	2,2%	17,2%	14,9%	36,6%
Sexo	Mujer	Recuento	2	12	35	36	85
		% dentro de Sexo	2,4%	14,1%	41,2%	42,4%	100,0%
		% dentro de item11	40,0%	80,0%	60,3%	64,3%	63,4%
		% del total	1,5%	9,0%	26,1%	26,9%	63,4%
Total		Recuento	5	15	58	56	134
		% dentro de Sexo	3,7%	11,2%	43,3%	41,8%	100,0%
		% dentro de item11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	3,7%	11,2%	43,3%	41,8%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,215	3	,360
Razón de verosimilitudes	3,329	3	,344
Asociación lineal por lineal	,006	1	,940
N de casos válidos	134		

		item12					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	6	6	23	13	49
		% dentro de Sexo	2,0%	12,2%	12,2%	46,9%	26,5%	100,0%
		% dentro de item12	100,0%	42,9%	85,7%	29,5%	39,4%	36,8%
		% del total	0,8%	4,5%	4,5%	17,3%	9,8%	36,8%
Sexo	Mujer	Recuento	0	8	1	55	20	84
		% dentro de Sexo	0,0%	9,5%	1,2%	65,5%	23,8%	100,0%
		% dentro de item12	0,0%	57,1%	14,3%	70,5%	60,6%	63,2%
		% del total	0,0%	6,0%	0,8%	41,4%	15,0%	63,2%
Total		Recuento	1	14	7	78	33	133
		% dentro de Sexo	0,8%	10,5%	5,3%	58,6%	24,8%	100,0%
		% dentro de item12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,8%	10,5%	5,3%	58,6%	24,8%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,023	4	,026
Razón de verosimilitudes	11,335	4	,023
Asociación lineal por lineal	1,543	1	,214
N de casos válidos	133		

		item13					Total		
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo			
Sexo	Hombre	Recuento	1	2	3	23	20	49	
		% dentro de Sexo	2,0%	4,1%	6,1%	46,9%	40,8%	100,0%	
		% dentro de item13	25,0%	25,0%	27,3%	34,3%	45,5%	36,6%	
		% del total	0,7%	1,5%	2,2%	17,2%	14,9%	36,6%	
		Recuento	3	6	8	44	24	85	
		Mujer	% dentro de Sexo	3,5%	7,1%	9,4%	51,8%	28,2%	100,0%
		% dentro de item13	75,0%	75,0%	72,7%	65,7%	54,5%	63,4%	
Total		% del total	2,2%	4,5%	6,0%	32,8%	17,9%	63,4%	
		Recuento	4	8	11	67	44	134	
		% dentro de Sexo	3,0%	6,0%	8,2%	50,0%	32,8%	100,0%	
		% dentro de item13	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% del total	3,0%	6,0%	8,2%	50,0%	32,8%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,745	4	,601
Razón de verosimilitudes	2,765	4	,598
Asociación lineal por lineal	2,327	1	,127
N de casos válidos	134		

		item14					Total		
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo			
Sexo	Hombre	Recuento	2	1	4	18	24	49	
		% dentro de Sexo	4,1%	2,0%	8,2%	36,7%	49,0%	100,0%	
		% dentro de item14	66,7%	25,0%	21,1%	33,3%	45,3%	36,8%	
		% del total	1,5%	0,8%	3,0%	13,5%	18,0%	36,8%	
		Recuento	1	3	15	36	29	84	
		Mujer	% dentro de Sexo	1,2%	3,6%	17,9%	42,9%	34,5%	100,0%
		% dentro de item14	33,3%	75,0%	78,9%	66,7%	54,7%	63,2%	
Total		% del total	0,8%	2,3%	11,3%	27,1%	21,8%	63,2%	
		Recuento	3	4	19	54	53	133	
		% dentro de Sexo	2,3%	3,0%	14,3%	40,6%	39,8%	100,0%	
		% dentro de item14	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% del total	2,3%	3,0%	14,3%	40,6%	39,8%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,332	4	,255
Razón de verosimilitudes	5,438	4	,245
Asociación lineal por lineal	1,244	1	,265
N de casos válidos	133		

		item15					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	2	3	1	12	31	49
		% dentro de Sexo	4,1%	6,1%	2,0%	24,5%	63,3%	100,0%
		% dentro de item15	66,7%	25,0%	20,0%	26,1%	45,6%	36,6%
		% del total	1,5%	2,2%	0,7%	9,0%	23,1%	36,6%
Sexo	Mujer	Recuento	1	9	4	34	37	85
		% dentro de Sexo	1,2%	10,6%	4,7%	40,0%	43,5%	100,0%
		% dentro de item15	33,3%	75,0%	80,0%	73,9%	54,4%	63,4%
		% del total	0,7%	6,7%	3,0%	25,4%	27,6%	63,4%
Total		Recuento	3	12	5	46	68	134
		% dentro de Sexo	2,2%	9,0%	3,7%	34,3%	50,7%	100,0%
		% dentro de item15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,2%	9,0%	3,7%	34,3%	50,7%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,019	4	,135
Razón de verosimilitudes	7,110	4	,130
Asociación lineal por lineal	1,497	1	,221
N de casos válidos	134		

		item16					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	2	2	25	19	49
		% dentro de Sexo	2,0%	4,1%	4,1%	51,0%	38,8%	100,0%
		% dentro de item16	100,0%	66,7%	28,6%	37,9%	33,3%	36,6%
		% del total	0,7%	1,5%	1,5%	18,7%	14,2%	36,6%
Sexo	Mujer	Recuento	0	1	5	41	38	85
		% dentro de Sexo	0,0%	1,2%	5,9%	48,2%	44,7%	100,0%
		% dentro de item16	0,0%	33,3%	71,4%	62,1%	66,7%	63,4%
		% del total	0,0%	0,7%	3,7%	30,6%	28,4%	63,4%
Total		Recuento	1	3	7	66	57	134
		% dentro de Sexo	0,7%	2,2%	5,2%	49,3%	42,5%	100,0%
		% dentro de item16	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,7%	2,2%	5,2%	49,3%	42,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,405	4	,492
Razón de verosimilitudes	3,637	4	,457
Asociación lineal por lineal	1,472	1	,225
N de casos válidos	134		

		item17					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Sexo	Recuento	21	18	6	4	0	49
	% dentro de Sexo	42,9%	36,7%	12,2%	8,2%	0,0%	100,0%
	% dentro de item17	42,0%	30,0%	40,0%	50,0%	0,0%	36,6%
	% del total	15,7%	13,4%	4,5%	3,0%	0,0%	36,6%
	Recuento	29	42	9	4	1	85
	% dentro de Sexo	34,1%	49,4%	10,6%	4,7%	1,2%	100,0%
	% dentro de item17	58,0%	70,0%	60,0%	50,0%	100,0%	63,4%
	% del total	21,6%	31,3%	6,7%	3,0%	0,7%	63,4%
	Recuento	50	60	15	8	1	134
Total	% dentro de Sexo	37,3%	44,8%	11,2%	6,0%	0,7%	100,0%
	% dentro de item17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	37,3%	44,8%	11,2%	6,0%	0,7%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,027	4	,553
Razón de verosimilitudes	3,358	4	,500
Asociación lineal por lineal	,054	1	,816
N de casos válidos	134		

		item18					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Sexo	Recuento	0	7	9	26	7	49
	% dentro de Sexo	0,0%	14,3%	18,4%	53,1%	14,3%	100,0%
	% dentro de item18	0,0%	58,3%	40,9%	33,3%	33,3%	36,6%
	% del total	0,0%	5,2%	6,7%	19,4%	5,2%	36,6%
	Recuento	1	5	13	52	14	85
	% dentro de Sexo	1,2%	5,9%	15,3%	61,2%	16,5%	100,0%
	% dentro de item18	100,0%	41,7%	59,1%	66,7%	66,7%	63,4%
	% del total	0,7%	3,7%	9,7%	38,8%	10,4%	63,4%
	Recuento	1	12	22	78	21	134
Total	% dentro de Sexo	0,7%	9,0%	16,4%	58,2%	15,7%	100,0%
	% dentro de item18	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,7%	9,0%	16,4%	58,2%	15,7%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,653	4	,455
Razón de verosimilitudes	3,874	4	,423
Asociación lineal por lineal	1,509	1	,219
N de casos válidos	134		

		item19					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	3	9	18	12	7	49
		% dentro de Sexo	6,1%	18,4%	36,7%	24,5%	14,3%	100,0%
		% dentro de item19	60,0%	36,0%	39,1%	26,7%	53,8%	36,6%
		% del total	2,2%	6,7%	13,4%	9,0%	5,2%	36,6%
Mujer		Recuento	2	16	28	33	6	85
		% dentro de Sexo	2,4%	18,8%	32,9%	38,8%	7,1%	100,0%
		% dentro de item19	40,0%	64,0%	60,9%	73,3%	46,2%	63,4%
		% del total	1,5%	11,9%	20,9%	24,6%	4,5%	63,4%
Total		Recuento	5	25	46	45	13	134
		% dentro de Sexo	3,7%	18,7%	34,3%	33,6%	9,7%	100,0%
		% dentro de item19	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	3,7%	18,7%	34,3%	33,6%	9,7%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,892	4	,299
Razón de verosimilitudes	4,856	4	,302
Asociación lineal por lineal	,151	1	,697
N de casos válidos	134		

		item20					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	8	9	23	8	49
		% dentro de Sexo	2,0%	16,3%	18,4%	46,9%	16,3%	100,0%
		% dentro de item20	50,0%	42,1%	52,9%	33,8%	28,6%	36,6%
		% del total	0,7%	6,0%	6,7%	17,2%	6,0%	36,6%
Mujer		Recuento	1	11	8	45	20	85
		% dentro de Sexo	1,2%	12,9%	9,4%	52,9%	23,5%	100,0%
		% dentro de item20	50,0%	57,9%	47,1%	66,2%	71,4%	63,4%
		% del total	0,7%	8,2%	6,0%	33,6%	14,9%	63,4%
Total		Recuento	2	19	17	68	28	134
		% dentro de Sexo	1,5%	14,2%	12,7%	50,7%	20,9%	100,0%
		% dentro de item20	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,5%	14,2%	12,7%	50,7%	20,9%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,364	4	,499
Razón de verosimilitudes	3,304	4	,508
Asociación lineal por lineal	2,058	1	,151
N de casos válidos	134		

		item21					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	2	8	13	22	4	49
		% dentro de Sexo	4,1%	16,3%	26,5%	44,9%	8,2%	100,0%
		% dentro de item21	66,7%	42,1%	46,4%	35,5%	18,2%	36,6%
		% del total	1,5%	6,0%	9,7%	16,4%	3,0%	36,6%
Sexo	Mujer	Recuento	1	11	15	40	18	85
		% dentro de Sexo	1,2%	12,9%	17,6%	47,1%	21,2%	100,0%
		% dentro de item21	33,3%	57,9%	53,6%	64,5%	81,8%	63,4%
		% del total	0,7%	8,2%	11,2%	29,9%	13,4%	63,4%
Total		Recuento	3	19	28	62	22	134
		% dentro de Sexo	2,2%	14,2%	20,9%	46,3%	16,4%	100,0%
		% dentro de item21	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,2%	14,2%	20,9%	46,3%	16,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,834	4	,212
Razón de verosimilitudes	6,105	4	,191
Asociación lineal por lineal	4,375	1	,036
N de casos válidos	134		

		item22					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	2	5	1	27	14	49
		% dentro de Sexo	4,1%	10,2%	2,0%	55,1%	28,6%	100,0%
		% dentro de item22	66,7%	41,7%	8,3%	35,5%	45,2%	36,6%
		% del total	1,5%	3,7%	0,7%	20,1%	10,4%	36,6%
Sexo	Mujer	Recuento	1	7	11	49	17	85
		% dentro de Sexo	1,2%	8,2%	12,9%	57,6%	20,0%	100,0%
		% dentro de item22	33,3%	58,3%	91,7%	64,5%	54,8%	63,4%
		% del total	0,7%	5,2%	8,2%	36,6%	12,7%	63,4%
Total		Recuento	3	12	12	76	31	134
		% dentro de Sexo	2,2%	9,0%	9,0%	56,7%	23,1%	100,0%
		% dentro de item22	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,2%	9,0%	9,0%	56,7%	23,1%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,453	4	,168
Razón de verosimilitudes	7,386	4	,117
Asociación lineal por lineal	,165	1	,685
N de casos válidos	134		



		item23					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	15	23	5	4	1	48
		% dentro de Sexo	31,2%	47,9%	10,4%	8,3%	2,1%	100,0%
		% dentro de item23	34,9%	35,4%	35,7%	44,4%	50,0%	36,1%
		% del total	11,3%	17,3%	3,8%	3,0%	0,8%	36,1%
Sexo	Mujer	Recuento	28	42	9	5	1	85
		% dentro de Sexo	32,9%	49,4%	10,6%	5,9%	1,2%	100,0%
		% dentro de item23	65,1%	64,6%	64,3%	55,6%	50,0%	63,9%
		% del total	21,1%	31,6%	6,8%	3,8%	0,8%	63,9%
Total		Recuento	43	65	14	9	2	133
		% dentro de Sexo	32,3%	48,9%	10,5%	6,8%	1,5%	100,0%
		% dentro de item23	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	32,3%	48,9%	10,5%	6,8%	1,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,482	4	,975
Razón de verosimilitudes	,468	4	,977
Asociación lineal por lineal	,305	1	,581
N de casos válidos	133		

		item24					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	5	17	16	9	48
		% dentro de Sexo	2,1%	10,4%	35,4%	33,3%	18,8%	100,0%
		% dentro de item24	33,3%	33,3%	53,1%	23,2%	64,3%	36,1%
		% del total	0,8%	3,8%	12,8%	12,0%	6,8%	36,1%
Sexo	Mujer	Recuento	2	10	15	53	5	85
		% dentro de Sexo	2,4%	11,8%	17,6%	62,4%	5,9%	100,0%
		% dentro de item24	66,7%	66,7%	46,9%	76,8%	35,7%	63,9%
		% del total	1,5%	7,5%	11,3%	39,8%	3,8%	63,9%
Total		Recuento	3	15	32	69	14	133
		% dentro de Sexo	2,3%	11,3%	24,1%	51,9%	10,5%	100,0%
		% dentro de item24	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,3%	11,3%	24,1%	51,9%	10,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,890	4	,008
Razón de verosimilitudes	13,814	4	,008
Asociación lineal por lineal	,007	1	,932
N de casos válidos	133		

		item25					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	11	12	13	11	48
		% dentro de Sexo	2,1%	22,9%	25,0%	27,1%	22,9%	100,0%
		% dentro de item25	33,3%	37,9%	42,9%	26,0%	47,8%	36,1%
		% del total	0,8%	8,3%	9,0%	9,8%	8,3%	36,1%
Mujer		Recuento	2	18	16	37	12	85
		% dentro de Sexo	2,4%	21,2%	18,8%	43,5%	14,1%	100,0%
		% dentro de item25	66,7%	62,1%	57,1%	74,0%	52,2%	63,9%
		% del total	1,5%	13,5%	12,0%	27,8%	9,0%	63,9%
Total		Recuento	3	29	28	50	23	133
		% dentro de Sexo	2,3%	21,8%	21,1%	37,6%	17,3%	100,0%
		% dentro de item25	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,3%	21,8%	21,1%	37,6%	17,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,189	4	,381
Razón de verosimilitudes	4,242	4	,374
Asociación lineal por lineal	,000	1	,998
N de casos válidos	133		

		item26				Total	
		En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	4	27	16	48
		% dentro de Sexo	2,1%	8,3%	56,2%	33,3%	100,0%
		% dentro de item26	25,0%	28,6%	38,6%	35,6%	36,1%
		% del total	0,8%	3,0%	20,3%	12,0%	36,1%
Mujer		Recuento	3	10	43	29	85
		% dentro de Sexo	3,5%	11,8%	50,6%	34,1%	100,0%
		% dentro de item26	75,0%	71,4%	61,4%	64,4%	63,9%
		% del total	2,3%	7,5%	32,3%	21,8%	63,9%
Total		Recuento	4	14	70	45	133
		% dentro de Sexo	3,0%	10,5%	52,6%	33,8%	100,0%
		% dentro de item26	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	3,0%	10,5%	52,6%	33,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,749	3	,862
Razón de verosimilitudes	,772	3	,856
Asociación lineal por lineal	,175	1	,676
N de casos válidos	133		

		item27					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	13	11	5	12	7	48
		% dentro de Sexo	27,1%	22,9%	10,4%	25,0%	14,6%	100,0%
		% dentro de item27	76,5%	27,5%	31,2%	30,0%	35,0%	36,1%
		% del total	9,8%	8,3%	3,8%	9,0%	5,3%	36,1%
Mujer		Recuento	4	29	11	28	13	85
		% dentro de Sexo	4,7%	34,1%	12,9%	32,9%	15,3%	100,0%
		% dentro de item27	23,5%	72,5%	68,8%	70,0%	65,0%	63,9%
		% del total	3,0%	21,8%	8,3%	21,1%	9,8%	63,9%
Total		Recuento	17	40	16	40	20	133
		% dentro de Sexo	12,8%	30,1%	12,0%	30,1%	15,0%	100,0%
		% dentro de item27	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	12,8%	30,1%	12,0%	30,1%	15,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,114	4	,007
Razón de verosimilitudes	13,701	4	,008
Asociación lineal por lineal	3,275	1	,070
N de casos válidos	133		

		item28					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	8	7	26	6	48
		% dentro de Sexo	2,1%	16,7%	14,6%	54,2%	12,5%	100,0%
		% dentro de item28	33,3%	34,8%	35,0%	40,6%	27,3%	36,4%
		% del total	0,8%	6,1%	5,3%	19,7%	4,5%	36,4%
Mujer		Recuento	2	15	13	38	16	84
		% dentro de Sexo	2,4%	17,9%	15,5%	45,2%	19,0%	100,0%
		% dentro de item28	66,7%	65,2%	65,0%	59,4%	72,7%	63,6%
		% del total	1,5%	11,4%	9,8%	28,8%	12,1%	63,6%
Total		Recuento	3	23	20	64	22	132
		% dentro de Sexo	2,3%	17,4%	15,2%	48,5%	16,7%	100,0%
		% dentro de item28	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	2,3%	17,4%	15,2%	48,5%	16,7%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,341	4	,854
Razón de verosimilitudes	1,369	4	,850
Asociación lineal por lineal	,016	1	,899
N de casos válidos	132		

		item29					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	1	6	21	18	47
		% dentro de Sexo	2,1%	2,1%	12,8%	44,7%	38,3%	100,0%
		% dentro de item29	33,3%	50,0%	46,2%	31,3%	38,3%	35,6%
		% del total	0,8%	0,8%	4,5%	15,9%	13,6%	35,6%
Sexo	Mujer	Recuento	2	1	7	46	29	85
		% dentro de Sexo	2,4%	1,2%	8,2%	54,1%	34,1%	100,0%
		% dentro de item29	66,7%	50,0%	53,8%	68,7%	61,7%	64,4%
		% del total	1,5%	0,8%	5,3%	34,8%	22,0%	64,4%
Total		Recuento	3	2	13	67	47	132
		% dentro de Sexo	2,3%	1,5%	9,8%	50,8%	35,6%	100,0%
		% dentro de item29	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,3%	1,5%	9,8%	50,8%	35,6%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,498	4	,827
Razón de verosimilitudes	1,477	4	,831
Asociación lineal por lineal	,011	1	,917
N de casos válidos	132		

		item30					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	4	14	10	12	8	48
		% dentro de Sexo	8,3%	29,2%	20,8%	25,0%	16,7%	100,0%
		% dentro de item30	33,3%	42,4%	45,5%	30,8%	30,8%	36,4%
		% del total	3,0%	10,6%	7,6%	9,1%	6,1%	36,4%
Sexo	Mujer	Recuento	8	19	12	27	18	84
		% dentro de Sexo	9,5%	22,6%	14,3%	32,1%	21,4%	100,0%
		% dentro de item30	66,7%	57,6%	54,5%	69,2%	69,2%	63,6%
		% del total	6,1%	14,4%	9,1%	20,5%	13,6%	63,6%
Total		Recuento	12	33	22	39	26	132
		% dentro de Sexo	9,1%	25,0%	16,7%	29,5%	19,7%	100,0%
		% dentro de item30	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	9,1%	25,0%	16,7%	29,5%	19,7%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,236	4	,692
Razón de verosimilitudes	2,226	4	,694
Asociación lineal por lineal	,807	1	,369
N de casos válidos	132		

		item31					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	7	18	4	14	5	48
		% dentro de Sexo	14,6%	37,5%	8,3%	29,2%	10,4%	100,0%
		% dentro de item31	77,8%	42,9%	18,2%	31,1%	33,3%	36,1%
		% del total	5,3%	13,5%	3,0%	10,5%	3,8%	36,1%
Sexo	Mujer	Recuento	2	24	18	31	10	85
		% dentro de Sexo	2,4%	28,2%	21,2%	36,5%	11,8%	100,0%
		% dentro de item31	22,2%	57,1%	81,8%	68,9%	66,7%	63,9%
		% del total	1,5%	18,0%	13,5%	23,3%	7,5%	63,9%
Total		Recuento	9	42	22	45	15	133
		% dentro de Sexo	6,8%	31,6%	16,5%	33,8%	11,3%	100,0%
		% dentro de item31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	6,8%	31,6%	16,5%	33,8%	11,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,207	4	,024
Razón de verosimilitudes	11,291	4	,023
Asociación lineal por lineal	4,270	1	,039
N de casos válidos	133		

		item32					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	11	8	22	6	48
		% dentro de Sexo	2,1%	22,9%	16,7%	45,8%	12,5%	100,0%
		% dentro de item32	100,0%	39,3%	32,0%	36,7%	31,6%	36,1%
		% del total	0,8%	8,3%	6,0%	16,5%	4,5%	36,1%
Sexo	Mujer	Recuento	0	17	17	38	13	85
		% dentro de Sexo	0,0%	20,0%	20,0%	44,7%	15,3%	100,0%
		% dentro de item32	0,0%	60,7%	68,0%	63,3%	68,4%	63,9%
		% del total	0,0%	12,8%	12,8%	28,6%	9,8%	63,9%
Total		Recuento	1	28	25	60	19	133
		% dentro de Sexo	0,8%	21,1%	18,8%	45,1%	14,3%	100,0%
		% dentro de item32	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,8%	21,1%	18,8%	45,1%	14,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,252	4	,689
Razón de verosimilitudes	2,525	4	,640
Asociación lineal por lineal	,405	1	,525
N de casos válidos	133		

		item33					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	2	16	5	18	7	48
		% dentro de Sexo	4,2%	33,3%	10,4%	37,5%	14,6%	100,0%
		% dentro de item33	66,7%	48,5%	29,4%	29,0%	38,9%	36,1%
		% del total	1,5%	12,0%	3,8%	13,5%	5,3%	36,1%
Sexo	Mujer	Recuento	1	17	12	44	11	85
		% dentro de Sexo	1,2%	20,0%	14,1%	51,8%	12,9%	100,0%
		% dentro de item33	33,3%	51,5%	70,6%	71,0%	61,1%	63,9%
		% del total	0,8%	12,8%	9,0%	33,1%	8,3%	63,9%
Total		Recuento	3	33	17	62	18	133
		% dentro de Sexo	2,3%	24,8%	12,8%	46,6%	13,5%	100,0%
		% dentro de item33	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,3%	24,8%	12,8%	46,6%	13,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,143	4	,273
Razón de verosimilitudes	5,054	4	,282
Asociación lineal por lineal	2,432	1	,119
N de casos válidos	133		

		item34					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	11	26	6	3	2	48
		% dentro de Sexo	22,9%	54,2%	12,5%	6,2%	4,2%	100,0%
		% dentro de item34	37,9%	34,7%	35,3%	33,3%	66,7%	36,1%
		% del total	8,3%	19,5%	4,5%	2,3%	1,5%	36,1%
Sexo	Mujer	Recuento	18	49	11	6	1	85
		% dentro de Sexo	21,2%	57,6%	12,9%	7,1%	1,2%	100,0%
		% dentro de item34	62,1%	65,3%	64,7%	66,7%	33,3%	63,9%
		% del total	13,5%	36,8%	8,3%	4,5%	0,8%	63,9%
Total		Recuento	29	75	17	9	3	133
		% dentro de Sexo	21,8%	56,4%	12,8%	6,8%	2,3%	100,0%
		% dentro de item34	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	21,8%	56,4%	12,8%	6,8%	2,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,359	4	,851
Razón de verosimilitudes	1,296	4	,862
Asociación lineal por lineal	,101	1	,751
N de casos válidos	133		

		item35					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	1	1	6	26	14	48
		% dentro de Sexo	2,1%	2,1%	12,5%	54,2%	29,2%	100,0%
		% dentro de item35	33,3%	6,7%	26,1%	42,6%	45,2%	36,1%
		% del total	0,8%	0,8%	4,5%	19,5%	10,5%	36,1%
Mujer		Recuento	2	14	17	35	17	85
		% dentro de Sexo	2,4%	16,5%	20,0%	41,2%	20,0%	100,0%
		% dentro de item35	66,7%	93,3%	73,9%	57,4%	54,8%	63,9%
		% del total	1,5%	10,5%	12,8%	26,3%	12,8%	63,9%
Total		Recuento	3	15	23	61	31	133
		% dentro de Sexo	2,3%	11,3%	17,3%	45,9%	23,3%	100,0%
		% dentro de item35	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,3%	11,3%	17,3%	45,9%	23,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,872	4	,064
Razón de verosimilitudes	10,462	4	,033
Asociación lineal por lineal	6,475	1	,011
N de casos válidos	133		

		item36					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	2	3	8	21	14	48
		% dentro de Sexo	4,2%	6,2%	16,7%	43,8%	29,2%	100,0%
		% dentro de item36	100,0%	21,4%	61,5%	32,3%	35,9%	36,1%
		% del total	1,5%	2,3%	6,0%	15,8%	10,5%	36,1%
Mujer		Recuento	0	11	5	44	25	85
		% dentro de Sexo	0,0%	12,9%	5,9%	51,8%	29,4%	100,0%
		% dentro de item36	0,0%	78,6%	38,5%	67,7%	64,1%	63,9%
		% del total	0,0%	8,3%	3,8%	33,1%	18,8%	63,9%
Total		Recuento	2	14	13	65	39	133
		% dentro de Sexo	1,5%	10,5%	9,8%	48,9%	29,3%	100,0%
		% dentro de item36	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	1,5%	10,5%	9,8%	48,9%	29,3%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,900	4	,064
Razón de verosimilitudes	9,363	4	,053
Asociación lineal por lineal	,332	1	,564
N de casos válidos	133		

		item37					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	7	23	9	6	3	48
		% dentro de Sexo	14,6%	47,9%	18,8%	12,5%	6,2%	100,0%
		% dentro de item37	20,0%	37,7%	42,9%	46,2%	100,0%	36,1%
		% del total	5,3%	17,3%	6,8%	4,5%	2,3%	36,1%
Sexo	Mujer	Recuento	28	38	12	7	0	85
		% dentro de Sexo	32,9%	44,7%	14,1%	8,2%	0,0%	100,0%
		% dentro de item37	80,0%	62,3%	57,1%	53,8%	0,0%	63,9%
		% del total	21,1%	28,6%	9,0%	5,3%	0,0%	63,9%
Total		Recuento	35	61	21	13	3	133
		% dentro de Sexo	26,3%	45,9%	15,8%	9,8%	2,3%	100,0%
		% dentro de item37	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	26,3%	45,9%	15,8%	9,8%	2,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,298	4	,036
Razón de verosimilitudes	11,454	4	,022
Asociación lineal por lineal	7,771	1	,005
N de casos válidos	133		

		item38					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	6	17	18	6	1	48
		% dentro de Sexo	12,5%	35,4%	37,5%	12,5%	2,1%	100,0%
		% dentro de item38	54,5%	34,7%	37,5%	30,0%	25,0%	36,4%
		% del total	4,5%	12,9%	13,6%	4,5%	0,8%	36,4%
Sexo	Mujer	Recuento	5	32	30	14	3	84
		% dentro de Sexo	6,0%	38,1%	35,7%	16,7%	3,6%	100,0%
		% dentro de item38	45,5%	65,3%	62,5%	70,0%	75,0%	63,6%
		% del total	3,8%	24,2%	22,7%	10,6%	2,3%	63,6%
Total		Recuento	11	49	48	20	4	132
		% dentro de Sexo	8,3%	37,1%	36,4%	15,2%	3,0%	100,0%
		% dentro de item38	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	8,3%	37,1%	36,4%	15,2%	3,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,230	4	,693
Razón de verosimilitudes	2,184	4	,702
Asociación lineal por lineal	1,073	1	,300
N de casos válidos	132		



		item39					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	9	24	7	8	0	48
		% dentro de Sexo	18,8%	50,0%	14,6%	16,7%	0,0%	100,0%
		% dentro de item39	90,0%	33,3%	43,8%	24,2%	0,0%	36,1%
		% del total	6,8%	18,0%	5,3%	6,0%	0,0%	36,1%
Sexo	Mujer	Recuento	1	48	9	25	2	85
		% dentro de Sexo	1,2%	56,5%	10,6%	29,4%	2,4%	100,0%
		% dentro de item39	10,0%	66,7%	56,2%	75,8%	100,0%	63,9%
		% del total	0,8%	36,1%	6,8%	18,8%	1,5%	63,9%
Total		Recuento	10	72	16	33	2	133
		% dentro de Sexo	7,5%	54,1%	12,0%	24,8%	1,5%	100,0%
		% dentro de item39	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	7,5%	54,1%	12,0%	24,8%	1,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,382	4	,003
Razón de verosimilitudes	17,302	4	,002
Asociación lineal por lineal	6,615	1	,010
N de casos válidos	133		

		item40					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	5	6	17	15	5	48
		% dentro de Sexo	10,4%	12,5%	35,4%	31,2%	10,4%	100,0%
		% dentro de item40	33,3%	20,7%	36,2%	50,0%	45,5%	36,4%
		% del total	3,8%	4,5%	12,9%	11,4%	3,8%	36,4%
Sexo	Mujer	Recuento	10	23	30	15	6	84
		% dentro de Sexo	11,9%	27,4%	35,7%	17,9%	7,1%	100,0%
		% dentro de item40	66,7%	79,3%	63,8%	50,0%	54,5%	63,6%
		% del total	7,6%	17,4%	22,7%	11,4%	4,5%	63,6%
Total		Recuento	15	29	47	30	11	132
		% dentro de Sexo	11,4%	22,0%	35,6%	22,7%	8,3%	100,0%
		% dentro de item40	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	11,4%	22,0%	35,6%	22,7%	8,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,943	4	,203
Razón de verosimilitudes	6,123	4	,190
Asociación lineal por lineal	3,515	1	,061
N de casos válidos	132		

## ANEXO 6.4: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ÍTEMS UV SEGMENTADO POR EDAD

### 6.4.1.- INFORME

Edad		item1	item2	item3	item4	item5
<30 años	Media	4,02	3,11	4,53	3,41	4,12
	N	107	106	107	107	107
	Desv. típ.	,801	,939	,744	1,046	,918
>29 años	Media	3,76	3,11	4,80	3,85	4,38
	N	25	25	25	26	26
	Desv. típ.	1,234	,997	,408	1,047	,983
Total	N	132	131	132	133	133
	Desv. típ.	,899	,947	,699	1,056	,933

Edad		item6	item7	item8	item9	item10
<30 años	Media	2,57	3,65	4,21	3,36	2,83
	N	107	107	107	107	105
	Desv. típ.	,992	,766	,898	1,002	1,014
>29 años	Media	2,65	3,54	4,15	3,04	3,00
	N	26	26	26	26	26
	Desv. típ.	1,384	,905	,675	1,148	,938
Total	N	133	133	133	133	131
	Desv. típ.	1,074	,793	,857	1,036	,998

Edad		item11	item12	item13	item14	item15
<30 años	Media	4,19	4,04	4,02	4,15	4,30
	N	107	106	107	106	107
	Desv. típ.	,802	,804	,911	,903	,964
>29 años	Media	4,38	3,77	4,19	4,04	3,96
	N	26	26	26	26	26
	Desv. típ.	,752	1,107	1,096	1,038	1,280
Total	N	133	132	133	132	133
	Desv. típ.	,794	,874	,948	,928	1,036

Edad		item16	item17	item18	item19	item20
<30 años	Media	4,31	1,91	3,86	3,24	3,81
	N	107	107	107	107	107
	Desv. típ.	,636	,885	,758	1,008	,923
>29 años	Media	4,31	1,81	3,50	3,42	3,65
	N	26	26	26	26	26
	Desv. típ.	1,087	,895	1,105	1,027	1,231
Total	N	133	133	133	133	133
	Desv. típ.	,740	,885	,844	1,010	,987

Edad		item21	item22	item23	item24	item25
<30 años	Media	3,62	3,98	1,94	3,58	3,43
	N	107	107	107	107	107
	Desv. típ.	,987	,847	,920	,880	1,047
>29 años	Media	3,54	3,62	2,08	3,56	3,52
	N	26	26	25	25	25
	Desv. típ.	1,067	1,169	,909	1,044	1,295
Total	N	133	133	132	132	132
	Desv. típ.	1,000	,925	,916	,909	1,093

Edad		item26	item27	item28	item29	item30
<30 años	Media	4,29	3,00	3,56	4,16	3,27
	N	107	107	106	106	106
	Desv. típ.	,687	1,310	1,024	,818	1,231
>29 años	Media	3,80	3,24	3,76	4,20	3,16
	N	25	25	25	25	25
	Desv. típ.	,707	1,300	1,091	,913	1,491
Total	Media	4,20	3,05	3,60	4,17	3,25
	N	132	132	131	131	131
	Desv. típ.	,715	1,307	1,036	,833	1,279

Edad		item31	item32	item33	item34	item35
<30 años	Media	3,28	3,56	3,48	2,10	3,72
	N	107	107	107	107	107
	Desv. típ.	1,131	,983	1,067	,868	1,007
>29 años	Media	2,52	3,36	3,44	2,20	4,08
	N	25	25	25	25	25
	Desv. típ.	1,159	1,075	1,083	1,041	,909
Total	Media	3,14	3,52	3,47	2,12	3,79
	N	132	132	132	132	132
	Desv. típ.	1,171	1,000	1,066	,900	,996

Edad		item36	item37	item38	item39	item40
<30 años	Media	4,01	2,10	2,72	2,62	2,97
	N	107	107	106	107	106
	Desv. típ.	,957	,910	,892	,987	1,055
>29 años	Media	3,68	2,44	2,56	2,56	2,68
	N	25	25	25	25	25
	Desv. típ.	1,069	1,387	1,158	1,083	1,282
Total	Media	3,95	2,17	2,69	2,61	2,92
	N	132	132	131	132	131
	Desv. típ.	,983	1,020	,945	1,002	1,103

### 6.4.2. - TABLAS DE CONTINGENCIA

		item1					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	0	8	9	63	27	107
	% dentro de Edad	0,0%	7,5%	8,4%	58,9%	25,2%	100,0%
	% dentro de item1	0,0%	72,7%	90,0%	84,0%	79,4%	81,1%
	% del total	0,0%	6,1%	6,8%	47,7%	20,5%	81,1%
> 29 años	Recuento	2	3	1	12	7	25
	% dentro de Edad	8,0%	12,0%	4,0%	48,0%	28,0%	100,0%
	% dentro de item1	100,0%	27,3%	10,0%	16,0%	20,6%	18,9%
	% del total	1,5%	2,3%	0,8%	9,1%	5,3%	18,9%
Total	Recuento	2	11	10	75	34	132
	% dentro de Edad	1,5%	8,3%	7,6%	56,8%	25,8%	100,0%
	% dentro de item1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	1,5%	8,3%	7,6%	56,8%	25,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,060	4	,039
Razón de verosimilitudes	8,213	4	,084
Asociación lineal por lineal	1,678	1	,195
N de casos válidos	132		

		item2					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	1	35	24	43	3	106
	% dentro de Edad	0,9%	33,0%	22,6%	40,6%	2,8%	100,0%
	% dentro de item2	50,0%	81,4%	85,7%	78,2%	100,0%	80,9%
	% del total	0,8%	26,7%	18,3%	32,8%	2,3%	80,9%
> 29 años	Recuento	1	8	4	12	0	25
	% dentro de Edad	4,0%	32,0%	16,0%	48,0%	0,0%	100,0%
	% dentro de item2	50,0%	18,6%	14,3%	21,8%	0,0%	19,1%
	% del total	0,8%	6,1%	3,1%	9,2%	0,0%	19,1%
Total	Recuento	2	43	28	55	3	131
	% dentro de Edad	1,5%	32,8%	21,4%	42,0%	2,3%	100,0%
	% dentro de item2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	1,5%	32,8%	21,4%	42,0%	2,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,636	4	,621
Razón de verosimilitudes	2,946	4	,567
Asociación lineal por lineal	,025	1	,875
N de casos válidos	131		

		item3					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	1	2	4	32	68	107
	% dentro de Edad	0,9%	1,9%	3,7%	29,9%	63,6%	100,0%
	% dentro de item3	100,0%	100,0%	100,0%	86,5%	77,3%	81,1%
	% del total	0,8%	1,5%	3,0%	24,2%	51,5%	81,1%
> 29 años	Recuento	0	0	0	5	20	25
	% dentro de Edad	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	80,0%	100,0%
	% dentro de item3	0,0%	0,0%	0,0%	13,5%	22,7%	18,9%
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	3,8%	15,2%	18,9%
Total	Recuento	1	2	4	37	88	132
	% dentro de Edad	0,8%	1,5%	3,0%	28,0%	66,7%	100,0%
	% dentro de item3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,8%	1,5%	3,0%	28,0%	66,7%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,167	4	,530
Razón de verosimilitudes	4,495	4	,343
Asociación lineal por lineal	2,960	1	,085
N de casos válidos	132		

		item4					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	1	29	15	49	13	107
	% dentro de Edad	0,9%	27,1%	14,0%	45,8%	12,1%	100,0%
	% dentro de item4	50,0%	90,6%	93,8%	76,6%	68,4%	80,5%
	% del total	0,8%	21,8%	11,3%	36,8%	9,8%	80,5%
> 29 años	Recuento	1	3	1	15	6	26
	% dentro de Edad	3,8%	11,5%	3,8%	57,7%	23,1%	100,0%
	% dentro de item4	50,0%	9,4%	6,2%	23,4%	31,6%	19,5%
	% del total	0,8%	2,3%	0,8%	11,3%	4,5%	19,5%
Total	Recuento	2	32	16	64	19	133
	% dentro de Edad	1,5%	24,1%	12,0%	48,1%	14,3%	100,0%
	% dentro de item4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	1,5%	24,1%	12,0%	48,1%	14,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,448	4	,114
Razón de verosimilitudes	7,864	4	,097
Asociación lineal por lineal	3,547	1	,060
N de casos válidos	133		

		item5					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	1	8	9	48	41	107
	% dentro de Edad	0,9%	7,5%	8,4%	44,9%	38,3%	100,0%
	% dentro de item5	50,0%	88,9%	100,0%	84,2%	73,2%	80,5%
	% del total	0,8%	6,0%	6,8%	36,1%	30,8%	80,5%
> 29 años	Recuento	1	1	0	9	15	26
	% dentro de Edad	3,8%	3,8%	0,0%	34,6%	57,7%	100,0%
	% dentro de item5	50,0%	11,1%	0,0%	15,8%	26,8%	19,5%
	% del total	0,8%	0,8%	0,0%	6,8%	11,3%	19,5%
Total	Recuento	2	9	9	57	56	133
	% dentro de Edad	1,5%	6,8%	6,8%	42,9%	42,1%	100,0%
	% dentro de item5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	1,5%	6,8%	6,8%	42,9%	42,1%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,151	4	,188
Razón de verosimilitudes	7,567	4	,109
Asociación lineal por lineal	1,662	1	,197
N de casos válidos	133		

		item6					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	13	42	34	14	4	107
	% dentro de Edad	12,1%	39,3%	31,8%	13,1%	3,7%	100,0%
	% dentro de item6	65,0%	85,7%	94,4%	63,6%	66,7%	80,5%
	% del total	9,8%	31,6%	25,6%	10,5%	3,0%	80,5%
> 29 años	Recuento	7	7	2	8	2	26
	% dentro de Edad	26,9%	26,9%	7,7%	30,8%	7,7%	100,0%
	% dentro de item6	35,0%	14,3%	5,6%	36,4%	33,3%	19,5%
	% del total	5,3%	5,3%	1,5%	6,0%	1,5%	19,5%
Total	Recuento	20	49	36	22	6	133
	% dentro de Edad	15,0%	36,8%	27,1%	16,5%	4,5%	100,0%
	% dentro de item6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	15,0%	36,8%	27,1%	16,5%	4,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,061	4	,011
Razón de verosimilitudes	13,410	4	,009
Asociación lineal por lineal	,127	1	,721
N de casos válidos	133		

		item7				Total	
		En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	12	20	68	7	107
		% dentro de Edad	11,2%	18,7%	63,6%	6,5%	100,0%
		% dentro de item7	75,0%	74,1%	85,0%	70,0%	80,5%
		% del total	9,0%	15,0%	51,1%	5,3%	80,5%
Edad	> 29 años	Recuento	4	7	12	3	26
		% dentro de Edad	15,4%	26,9%	46,2%	11,5%	100,0%
		% dentro de item7	25,0%	25,9%	15,0%	30,0%	19,5%
		% del total	3,0%	5,3%	9,0%	2,3%	19,5%
Total		Recuento	16	27	80	10	133
		% dentro de Edad	12,0%	20,3%	60,2%	7,5%	100,0%
		% dentro de item7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	12,0%	20,3%	60,2%	7,5%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,748	3	,432
Razón de verosimilitudes	2,678	3	,444
Asociación lineal por lineal	,446	1	,504
N de casos válidos	133		

		item8					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	2	6	4	51	44	107
		% dentro de Edad	1,9%	5,6%	3,7%	47,7%	41,1%	100,0%
		% dentro de item8	100,0%	100,0%	50,0%	78,5%	84,6%	80,5%
		% del total	1,5%	4,5%	3,0%	38,3%	33,1%	80,5%
Edad	> 29 años	Recuento	0	0	4	14	8	26
		% dentro de Edad	0,0%	0,0%	15,4%	53,8%	30,8%	100,0%
		% dentro de item8	0,0%	0,0%	50,0%	21,5%	15,4%	19,5%
		% del total	0,0%	0,0%	3,0%	10,5%	6,0%	19,5%
Total		Recuento	2	6	8	65	52	133
		% dentro de Edad	1,5%	4,5%	6,0%	48,9%	39,1%	100,0%
		% dentro de item8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	1,5%	4,5%	6,0%	48,9%	39,1%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,398 <sup>a</sup>	4	,116
Razón de verosimilitudes	7,956	4	,093
Asociación lineal por lineal	,076	1	,782
N de casos válidos	133		

a. 5 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,39.

		item9					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	4	18	32	42	11	107
	% dentro de Edad	3,7%	16,8%	29,9%	39,3%	10,3%	100,0%
	% dentro de item9	66,7%	72,0%	80,0%	87,5%	78,6%	80,5%
	% del total	3,0%	13,5%	24,1%	31,6%	8,3%	80,5%
Edad	Recuento	2	7	8	6	3	26
	% dentro de Edad	7,7%	26,9%	30,8%	23,1%	11,5%	100,0%
	% dentro de item9	33,3%	28,0%	20,0%	12,5%	21,4%	19,5%
	% del total	1,5%	5,3%	6,0%	4,5%	2,3%	19,5%
> 29 años	Recuento	6	25	40	48	14	133
	% dentro de Edad	4,5%	18,8%	30,1%	36,1%	10,5%	100,0%
	% dentro de item9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	4,5%	18,8%	30,1%	36,1%	10,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,413	4	,491
Razón de verosimilitudes	3,390	4	,495
Asociación lineal por lineal	1,956	1	,162
N de casos válidos	133		

		item10					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	8	38	25	32	2	105
	% dentro de Edad	7,6%	36,2%	23,8%	30,5%	1,9%	100,0 %
	% dentro de item10	100,0%	79,2%	78,1%	80,0%	66,7%	80,2%
	% del total	6,1%	29,0%	19,1%	24,4%	1,5%	80,2%
Edad	Recuento	0	10	7	8	1	26
	% dentro de Edad	0,0%	38,5%	26,9%	30,8%	3,8%	100,0 %
	% dentro de item10	0,0%	20,8%	21,9%	20,0%	33,3%	19,8%
	% del total	0,0%	7,6%	5,3%	6,1%	0,8%	19,8%
> 29 años	Recuento	8	48	32	40	3	131
	% dentro de Edad	6,1%	36,6%	24,4%	30,5%	2,3%	100,0 %
	% dentro de item10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %
	% del total	6,1%	36,6%	24,4%	30,5%	2,3%	100,0 %

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,437	4	,656
Razón de verosimilitudes	3,950	4	,413
Asociación lineal por lineal	,615	1	,433
N de casos válidos	131		



		item11				Total	
		En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	4	14	47	42	107
		% dentro de Edad	3,7%	13,1%	43,9%	39,3%	100,0%
		% dentro de item11	80,0%	93,3%	81,0%	76,4%	80,5%
		% del total	3,0%	10,5%	35,3%	31,6%	80,5%
		Recuento	1	1	11	13	26
		% dentro de Edad	3,8%	3,8%	42,3%	50,0%	100,0%
Edad	> 29 años	% dentro de item11	20,0%	6,7%	19,0%	23,6%	19,5%
		% del total	0,8%	0,8%	8,3%	9,8%	19,5%
		Recuento	5	15	58	55	133
		% dentro de Edad	3,8%	11,3%	43,6%	41,4%	100,0%
	Total	% dentro de item11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	3,8%	11,3%	43,6%	41,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,180	3	,536
Razón de verosimilitudes	2,577	3	,462
Asociación lineal por lineal	1,297	1	,255
N de casos válidos	133		

		item12					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	0	9	5	65	27	106
		% dentro de Edad	0,0%	8,5%	4,7%	61,3%	25,5%	100,0%
		% dentro de item12	0,0%	69,2%	83,3%	82,3%	81,8%	80,3%
		% del total	0,0%	6,8%	3,8%	49,2%	20,5%	80,3%
		Recuento	1	4	1	14	6	26
		% dentro de Edad	3,8%	15,4%	3,8%	53,8%	23,1%	100,0%
Edad	>29 años	% dentro de item12	100,0%	30,8%	16,7%	17,7%	18,2%	19,7%
		% del total	0,8%	3,0%	0,8%	10,6%	4,5%	19,7%
		Recuento	1	13	6	79	33	132
		% dentro de Edad	0,8%	9,8%	4,5%	59,8%	25,0%	100,0%
	Total	% dentro de item12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,8%	9,8%	4,5%	59,8%	25,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,362	4	,252
Razón de verosimilitudes	4,433	4	,351
Asociación lineal por lineal	1,972	1	,160
N de casos válidos	132		

		item13					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	3	5	10	58	31	107
	% dentro de Edad	2,8%	4,7%	9,3%	54,2%	29,0%	100,0%
	% dentro de item13	75,0%	71,4%	90,9%	86,6%	70,5%	80,5%
	% del total	2,3%	3,8%	7,5%	43,6%	23,3%	80,5%
Edad	Recuento	1	2	1	9	13	26
	% dentro de Edad	3,8%	7,7%	3,8%	34,6%	50,0%	100,0%
	% dentro de item13	25,0%	28,6%	9,1%	13,4%	29,5%	19,5%
	% del total	0,8%	1,5%	0,8%	6,8%	9,8%	19,5%
> 29 años	Recuento	4	7	11	67	44	133
	% dentro de Edad	3,0%	5,3%	8,3%	50,4%	33,1%	100,0%
	% dentro de item13	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	3,0%	5,3%	8,3%	50,4%	33,1%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,592	4	,232
Razón de verosimilitudes	5,570	4	,234
Asociación lineal por lineal	,702	1	,402
N de casos válidos	133		

		item14					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	3	2	12	48	41	106
	% dentro de Edad	2,8%	1,9%	11,3%	45,3%	38,7%	100,0%
	% dentro de item14	100,0%	50,0%	63,2%	90,6%	77,4%	80,3%
	% del total	2,3%	1,5%	9,1%	36,4%	31,1%	80,3%
Edad	Recuento	0	2	7	5	12	26
	% dentro de Edad	0,0%	7,7%	26,9%	19,2%	46,2%	100,0%
	% dentro de item14	0,0%	50,0%	36,8%	9,4%	22,6%	19,7%
	% del total	0,0%	1,5%	5,3%	3,8%	9,1%	19,7%
> 29 años	Recuento	3	4	19	53	53	132
	% dentro de Edad	2,3%	3,0%	14,4%	40,2%	40,2%	100,0%
	% dentro de item14	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	2,3%	3,0%	14,4%	40,2%	40,2%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,409	4	,034
Razón de verosimilitudes	10,615	4	,031
Asociación lineal por lineal	,307	1	,580
N de casos válidos	132		

		item15					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	1	9	5	34	58	107
	% dentro de Edad	0,9%	8,4%	4,7%	31,8%	54,2%	100,0%
	% dentro de item15	33,3%	75,0%	100,0%	77,3%	84,1%	80,5%
	% del total	0,8%	6,8%	3,8%	25,6%	43,6%	80,5%
> 29 años	Recuento	2	3	0	10	11	26
	% dentro de Edad	7,7%	11,5%	0,0%	38,5%	42,3%	100,0%
	% dentro de item15	66,7%	25,0%	0,0%	22,7%	15,9%	19,5%
	% del total	1,5%	2,3%	0,0%	7,5%	8,3%	19,5%
Total	Recuento	3	12	5	44	69	133
	% dentro de Edad	2,3%	9,0%	3,8%	33,1%	51,9%	100,0%
	% dentro de item15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	2,3%	9,0%	3,8%	33,1%	51,9%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,530	4	,163
Razón de verosimilitudes	6,405	4	,171
Asociación lineal por lineal	2,219	1	,136
N de casos válidos	133		

		item16					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	0	1	7	57	42	107
	% dentro de Edad	0,0%	0,9%	6,5%	53,3%	39,3%	100,0%
	% dentro de item16	0,0%	33,3%	100,0%	87,7%	73,7%	80,5%
	% del total	0,0%	0,8%	5,3%	42,9%	31,6%	80,5%
> 29 años	Recuento	1	2	0	8	15	26
	% dentro de Edad	3,8%	7,7%	0,0%	30,8%	57,7%	100,0%
	% dentro de item16	100,0%	66,7%	0,0%	12,3%	26,3%	19,5%
	% del total	0,8%	1,5%	0,0%	6,0%	11,3%	19,5%
Total	Recuento	1	3	7	65	57	133
	% dentro de Edad	0,8%	2,3%	5,3%	48,9%	42,9%	100,0%
	% dentro de item16	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,8%	2,3%	5,3%	48,9%	42,9%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,878	4	,008
Razón de verosimilitudes	13,414	4	,009
Asociación lineal por lineal	,000	1	,996
N de casos válidos	133		

		item17					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	37	52	10	7	1	107
	% dentro de Edad	34,6%	48,6%	9,3%	6,5%	0,9%	100,0%
	% dentro de item17	75,5%	86,7%	66,7%	87,5%	100,0%	80,5%
	% del total	27,8%	39,1%	7,5%	5,3%	0,8%	80,5%
> 29 años	Recuento	12	8	5	1	0	26
	% dentro de Edad	46,2%	30,8%	19,2%	3,8%	0,0%	100,0%
	% dentro de item17	24,5%	13,3%	33,3%	12,5%	0,0%	19,5%
	% del total	9,0%	6,0%	3,8%	0,8%	0,0%	19,5%
Total	Recuento	49	60	15	8	1	133
	% dentro de Edad	36,8%	45,1%	11,3%	6,0%	0,8%	100,0%
	% dentro de item17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	36,8%	45,1%	11,3%	6,0%	0,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,542	4	,338
Razón de verosimilitudes	4,629	4	,328
Asociación lineal por lineal	,261	1	,609
N de casos válidos	133		

		item18					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	0	7	18	65	17	107
	% dentro de Edad	0,0%	6,5%	16,8%	60,7%	15,9%	100,0%
	% dentro de item18	0,0%	58,3%	81,8%	84,4%	81,0%	80,5%
	% del total	0,0%	5,3%	13,5%	48,9%	12,8%	80,5%
> 29 años	Recuento	1	5	4	12	4	26
	% dentro de Edad	3,8%	19,2%	15,4%	46,2%	15,4%	100,0%
	% dentro de item18	100,0%	41,7%	18,2%	15,6%	19,0%	19,5%
	% del total	0,8%	3,8%	3,0%	9,0%	3,0%	19,5%
Total	Recuento	1	12	22	77	21	133
	% dentro de Edad	0,8%	9,0%	16,5%	57,9%	15,8%	100,0%
	% dentro de item18	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,8%	9,0%	16,5%	57,9%	15,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,647	4	,071
Razón de verosimilitudes	7,175	4	,127
Asociación lineal por lineal	3,799	1	,051
N de casos válidos	133		

		item19					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	4	22	35	36	10	107
	% dentro de Edad	3,7%	20,6%	32,7%	33,6%	9,3%	100,0%
	% dentro de item19	80,0%	88,0%	77,8%	81,8%	71,4%	80,5%
	% del total	3,0%	16,5%	26,3%	27,1%	7,5%	80,5%
> 29 años	Recuento	1	3	10	8	4	26
	% dentro de Edad	3,8%	11,5%	38,5%	30,8%	15,4%	100,0%
	% dentro de item19	20,0%	12,0%	22,2%	18,2%	28,6%	19,5%
	% del total	0,8%	2,3%	7,5%	6,0%	3,0%	19,5%
Total	Recuento	5	25	45	44	14	133
	% dentro de Edad	3,8%	18,8%	33,8%	33,1%	10,5%	100,0%
	% dentro de item19	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	3,8%	18,8%	33,8%	33,1%	10,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,888 <sup>a</sup>	4	,756
Razón de verosimilitudes	1,927	4	,749
Asociación lineal por lineal	,665	1	,415
N de casos válidos	133		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,98.

		item20					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	2	11	12	62	20	107
	% dentro de Edad	1,9%	10,3%	11,2%	57,9%	18,7%	100,0%
	% dentro de item20	100,0%	61,1%	75,0%	91,2%	69,0%	80,5%
	% del total	1,5%	8,3%	9,0%	46,6%	15,0%	80,5%
> 29 años	Recuento	0	7	4	6	9	26
	% dentro de Edad	0,0%	26,9%	15,4%	23,1%	34,6%	100,0%
	% dentro de item20	0,0%	38,9%	25,0%	8,8%	31,0%	19,5%
	% del total	0,0%	5,3%	3,0%	4,5%	6,8%	19,5%
Total	Recuento	2	18	16	68	29	133
	% dentro de Edad	1,5%	13,5%	12,0%	51,1%	21,8%	100,0%
	% dentro de item20	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	1,5%	13,5%	12,0%	51,1%	21,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,475	4	,014
Razón de verosimilitudes	12,864	4	,012
Asociación lineal por lineal	,544	1	,461
N de casos válidos	133		

		item21					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	2	15	23	49	18	107
	% dentro de Edad	1,9%	14,0%	21,5%	45,8%	16,8%	100,0%
	% dentro de item21	66,7%	78,9%	82,1%	80,3%	81,8%	80,5%
	% del total	1,5%	11,3%	17,3%	36,8%	13,5%	80,5%
Edad	Recuento	1	4	5	12	4	26
	% dentro de Edad	3,8%	15,4%	19,2%	46,2%	15,4%	100,0%
	% dentro de item21	33,3%	21,1%	17,9%	19,7%	18,2%	19,5%
	% del total	0,8%	3,0%	3,8%	9,0%	3,0%	19,5%
> 29 años	Recuento	3	19	28	61	22	133
	% dentro de Edad	2,3%	14,3%	21,1%	45,9%	16,5%	100,0%
	% dentro de item21	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	2,3%	14,3%	21,1%	45,9%	16,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,467	4	,977
Razón de verosimilitudes	,422	4	,981
Asociación lineal por lineal	,129	1	,720
N de casos válidos	133		

		item22					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	1	8	9	63	26	107
	% dentro de Edad	0,9%	7,5%	8,4%	58,9%	24,3%	100,0%
	% dentro de item22	33,3%	72,7%	75,0%	82,9%	83,9%	80,5%
	% del total	0,8%	6,0%	6,8%	47,4%	19,5%	80,5%
Edad	Recuento	2	3	3	13	5	26
	% dentro de Edad	7,7%	11,5%	11,5%	50,0%	19,2%	100,0%
	% dentro de item22	66,7%	27,3%	25,0%	17,1%	16,1%	19,5%
	% del total	1,5%	2,3%	2,3%	9,8%	3,8%	19,5%
> 29 años	Recuento	3	11	12	76	31	133
	% dentro de Edad	2,3%	8,3%	9,0%	57,1%	23,3%	100,0%
	% dentro de item22	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	2,3%	8,3%	9,0%	57,1%	23,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,398	4	,249
Razón de verosimilitudes	4,281	4	,369
Asociación lineal por lineal	3,274	1	,070
N de casos válidos	133		

		item23					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	36	52	9	9	1	107
	% dentro de Edad	33,6%	48,6%	8,4%	8,4%	0,9%	100,0%
	% dentro de item23	85,7%	80,0%	64,3%	100,0%	50,0%	81,1%
	% del total	27,3%	39,4%	6,8%	6,8%	0,8%	81,1%
> 29 años	Recuento	6	13	5	0	1	25
	% dentro de Edad	24,0%	52,0%	20,0%	0,0%	4,0%	100,0%
	% dentro de item23	14,3%	20,0%	35,7%	0,0%	50,0%	18,9%
	% del total	4,5%	9,8%	3,8%	0,0%	0,8%	18,9%
Total	Recuento	42	65	14	9	2	132
	% dentro de Edad	31,8%	49,2%	10,6%	6,8%	1,5%	100,0%
	% dentro de item23	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	31,8%	49,2%	10,6%	6,8%	1,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,566	4	,161
Razón de verosimilitudes	7,607	4	,107
Asociación lineal por lineal	,447	1	,504
N de casos válidos	132		

		item24					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	2	12	25	58	10	107
	% dentro de Edad	1,9%	11,2%	23,4%	54,2%	9,3%	100,0%
	% dentro de item24	66,7%	80,0%	80,6%	84,1%	71,4%	81,1%
	% del total	1,5%	9,1%	18,9%	43,9%	7,6%	81,1%
> 29 años	Recuento	1	3	6	11	4	25
	% dentro de Edad	4,0%	12,0%	24,0%	44,0%	16,0%	100,0%
	% dentro de item24	33,3%	20,0%	19,4%	15,9%	28,6%	18,9%
	% del total	0,8%	2,3%	4,5%	8,3%	3,0%	18,9%
Total	Recuento	3	15	31	69	14	132
	% dentro de Edad	2,3%	11,4%	23,5%	52,3%	10,6%	100,0%
	% dentro de item24	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	2,3%	11,4%	23,5%	52,3%	10,6%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,669	4	,796
Razón de verosimilitudes	1,544	4	,819
Asociación lineal por lineal	,009	1	,923
N de casos válidos	132		

		item25					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	2	23	25	41	16	107
	% dentro de Edad	1,9%	21,5%	23,4%	38,3%	15,0%	100,0%
	% dentro de item25	66,7%	76,7%	92,6%	83,7%	69,6%	81,1%
	% del total	1,5%	17,4%	18,9%	31,1%	12,1%	81,1%
Edad	Recuento	1	7	2	8	7	25
	% dentro de Edad	4,0%	28,0%	8,0%	32,0%	28,0%	100,0%
	% dentro de item25	33,3%	23,3%	7,4%	16,3%	30,4%	18,9%
	% del total	0,8%	5,3%	1,5%	6,1%	5,3%	18,9%
> 29 años	Recuento	3	30	27	49	23	132
	% dentro de Edad	2,3%	22,7%	20,5%	37,1%	17,4%	100,0%
	% dentro de item25	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	2,3%	22,7%	20,5%	37,1%	17,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,319 <sup>a</sup>	4	,256
Razón de verosimilitudes	5,575	4	,233
Asociación lineal por lineal	,138	1	,711
N de casos válidos	132		

a. 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,57.

		item26				Total
		En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	2	8	54	43	107
	% dentro de Edad	1,9%	7,5%	50,5%	40,2%	100,0%
	% dentro de item26	66,7%	57,1%	78,3%	93,5%	81,1%
	% del total	1,5%	6,1%	40,9%	32,6%	81,1%
Edad	Recuento	1	6	15	3	25
	% dentro de Edad	4,0%	24,0%	60,0%	12,0%	100,0%
	% dentro de item26	33,3%	42,9%	21,7%	6,5%	18,9%
	% del total	0,8%	4,5%	11,4%	2,3%	18,9%
> 29 años	Recuento	3	14	69	46	132
	% dentro de Edad	2,3%	10,6%	52,3%	34,8%	100,0%
	% dentro de item26	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	2,3%	10,6%	52,3%	34,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,594	3	,014
Razón de verosimilitudes	10,755	3	,013
Asociación lineal por lineal	9,520	1	,002
N de casos válidos	132		



		item27					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	14	33	15	29	16	107
		% dentro de Edad	13,1%	30,8%	14,0%	27,1%	15,0%	100,0%
		% dentro de item27	87,5%	80,5%	93,8%	74,4%	80,0%	81,1%
		% del total	10,6%	25,0%	11,4%	22,0%	12,1%	81,1%
	> 29 años	Recuento	2	8	1	10	4	25
		% dentro de Edad	8,0%	32,0%	4,0%	40,0%	16,0%	100,0%
		% dentro de item27	12,5%	19,5%	6,2%	25,6%	20,0%	18,9%
		% del total	1,5%	6,1%	0,8%	7,6%	3,0%	18,9%
		Recuento	16	41	16	39	20	132
Total		% dentro de Edad	12,1%	31,1%	12,1%	29,5%	15,2%	100,0%
		% dentro de item27	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	12,1%	31,1%	12,1%	29,5%	15,2%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,275	4	,513
Razón de verosimilitudes	3,701	4	,448
Asociación lineal por lineal	,683	1	,408
N de casos válidos	132		

		item28					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	3	18	17	53	15	106
		% dentro de Edad	2,8%	17,0%	16,0%	50,0%	14,2%	100,0%
		% dentro de item28	100,0%	78,3%	85,0%	84,1%	68,2%	80,9%
		% del total	2,3%	13,7%	13,0%	40,5%	11,5%	80,9%
	> 29 años	Recuento	0	5	3	10	7	25
		% dentro de Edad	0,0%	20,0%	12,0%	40,0%	28,0%	100,0%
		% dentro de item28	0,0%	21,7%	15,0%	15,9%	31,8%	19,1%
		% del total	0,0%	3,8%	2,3%	7,6%	5,3%	19,1%
		Recuento	3	23	20	63	22	131
Total		% dentro de Edad	2,3%	17,6%	15,3%	48,1%	16,8%	100,0%
		% dentro de item28	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,3%	17,6%	15,3%	48,1%	16,8%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,759	4	,440
Razón de verosimilitudes	4,062	4	,398
Asociación lineal por lineal	,780	1	,377
N de casos válidos	131		

		item29					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	2	2	10	55	37	106
	% dentro de Edad	1,9%	1,9%	9,4%	51,9%	34,9%	100,0%
	% dentro de item29	66,7%	100,0%	83,3%	82,1%	78,7%	80,9%
	% del total	1,5%	1,5%	7,6%	42,0%	28,2%	80,9%
Edad	Recuento	1	0	2	12	10	25
	% dentro de Edad	4,0%	0,0%	8,0%	48,0%	40,0%	100,0%
	% dentro de item29	33,3%	0,0%	16,7%	17,9%	21,3%	19,1%
	% del total	0,8%	0,0%	1,5%	9,2%	7,6%	19,1%
> 29 años	Recuento	3	2	12	67	47	131
	% dentro de Edad	2,3%	1,5%	9,2%	51,1%	35,9%	100,0%
	% dentro de item29	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	2,3%	1,5%	9,2%	51,1%	35,9%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,118 <sup>a</sup>	4	,891
Razón de verosimilitudes	1,438	4	,838
Asociación lineal por lineal	,046	1	,831
N de casos válidos	131		

a. 5 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,38.

		item30					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	8	27	17	36	18	106
	% dentro de Edad	7,5%	25,5%	16,0%	34,0%	17,0%	100,0%
	% dentro de item30	66,7%	81,8%	81,0%	90,0%	72,0%	80,9%
	% del total	6,1%	20,6%	13,0%	27,5%	13,7%	80,9%
Edad	Recuento	4	6	4	4	7	25
	% dentro de Edad	16,0%	24,0%	16,0%	16,0%	28,0%	100,0%
	% dentro de item30	33,3%	18,2%	19,0%	10,0%	28,0%	19,1%
	% del total	3,1%	4,6%	3,1%	3,1%	5,3%	19,1%
> 29 años	Recuento	12	33	21	40	25	131
	% dentro de Edad	9,2%	25,2%	16,0%	30,5%	19,1%	100,0%
	% dentro de item30	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	9,2%	25,2%	16,0%	30,5%	19,1%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,020	4	,285
Razón de verosimilitudes	5,035	4	,284
Asociación lineal por lineal	,160	1	,690
N de casos válidos	131		

		item31					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	4	30	20	38	15	107
	% dentro de Edad	3,7%	28,0%	18,7%	35,5%	14,0%	100,0%
	% dentro de item31	44,4%	75,0%	90,9%	82,6%	100,0%	81,1%
	% del total	3,0%	22,7%	15,2%	28,8%	11,4%	81,1%
> 29 años	Recuento	5	10	2	8	0	25
	% dentro de Edad	20,0%	40,0%	8,0%	32,0%	0,0%	100,0%
	% dentro de item31	55,6%	25,0%	9,1%	17,4%	0,0%	18,9%
	% del total	3,8%	7,6%	1,5%	6,1%	0,0%	18,9%
Total	Recuento	9	40	22	46	15	132
	% dentro de Edad	6,8%	30,3%	16,7%	34,8%	11,4%	100,0%
	% dentro de item31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	6,8%	30,3%	16,7%	34,8%	11,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,783 <sup>a</sup>	4	,008
Razón de verosimilitudes	14,867	4	,005
Asociación lineal por lineal	8,549	1	,003
N de casos válidos	132		

a. 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,70.

		item32					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	1	19	22	49	16	107
	% dentro de Edad	0,9%	17,8%	20,6%	45,8%	15,0%	100,0%
	% dentro de item32	100,0%	70,4%	88,0%	81,7%	84,2%	81,1%
	% del total	0,8%	14,4%	16,7%	37,1%	12,1%	81,1%
> 29 años	Recuento	0	8	3	11	3	25
	% dentro de Edad	0,0%	32,0%	12,0%	44,0%	12,0%	100,0%
	% dentro de item32	0,0%	29,6%	12,0%	18,3%	15,8%	18,9%
	% del total	0,0%	6,1%	2,3%	8,3%	2,3%	18,9%
Total	Recuento	1	27	25	60	19	132
	% dentro de Edad	0,8%	20,5%	18,9%	45,5%	14,4%	100,0%
	% dentro de item32	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,8%	20,5%	18,9%	45,5%	14,4%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,165	4	,531
Razón de verosimilitudes	3,225	4	,521
Asociación lineal por lineal	,817	1	,366
N de casos válidos	132		

		item33					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	2	26	13	51	15	107
		% dentro de Edad	1,9%	24,3%	12,1%	47,7%	14,0%	100,0%
		% dentro de item33	66,7%	83,9%	76,5%	81,0%	83,3%	81,1%
		% del total	1,5%	19,7%	9,8%	38,6%	11,4%	81,1%
		Recuento	1	5	4	12	3	25
		% dentro de Edad	4,0%	20,0%	16,0%	48,0%	12,0%	100,0%
Edad	>29 años	% dentro de item33	33,3%	16,1%	23,5%	19,0%	16,7%	18,9%
		% del total	0,8%	3,8%	3,0%	9,1%	2,3%	18,9%
		Recuento	3	31	17	63	18	132
		% dentro de Edad	2,3%	23,5%	12,9%	47,7%	13,6%	100,0%
		% dentro de item33	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,3%	23,5%	12,9%	47,7%	13,6%	100,0%
Total								

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,859	4	,930
Razón de verosimilitudes	,798	4	,939
Asociación lineal por lineal	,024	1	,877
N de casos válidos	132		

		item34					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	23	60	16	6	2	107
		% dentro de Edad	21,5%	56,1%	15,0%	5,6%	1,9%	100,0%
		% dentro de item34	82,1%	80,0%	94,1%	66,7%	66,7%	81,1%
		% del total	17,4%	45,5%	12,1%	4,5%	1,5%	81,1%
		Recuento	5	15	1	3	1	25
		% dentro de Edad	20,0%	60,0%	4,0%	12,0%	4,0%	100,0%
Edad	> 29 años	% dentro de item34	17,9%	20,0%	5,9%	33,3%	33,3%	18,9%
		% del total	3,8%	11,4%	0,8%	2,3%	0,8%	18,9%
		Recuento	28	75	17	9	3	132
		% dentro de Edad	21,2%	56,8%	12,9%	6,8%	2,3%	100,0%
		% dentro de item34	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	21,2%	56,8%	12,9%	6,8%	2,3%	100,0%
Total								

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,584	4	,465
Razón de verosimilitudes	3,911	4	,418
Asociación lineal por lineal	,236	1	,627
N de casos válidos	132		

		item35					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	2	14	19	49	23	107
	% dentro de Edad	1,9%	13,1%	17,8%	45,8%	21,5%	100,0%
	% dentro de item35	66,7%	100,0%	86,4%	79,0%	74,2%	81,1%
	% del total	1,5%	10,6%	14,4%	37,1%	17,4%	81,1%
> 29 años	Recuento	1	0	3	13	8	25
	% dentro de Edad	4,0%	0,0%	12,0%	52,0%	32,0%	100,0%
	% dentro de item35	33,3%	0,0%	13,6%	21,0%	25,8%	18,9%
	% del total	0,8%	0,0%	2,3%	9,8%	6,1%	18,9%
Total	Recuento	3	14	22	62	31	132
	% dentro de Edad	2,3%	10,6%	16,7%	47,0%	23,5%	100,0%
	% dentro de item35	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	2,3%	10,6%	16,7%	47,0%	23,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,197	4	,268
Razón de verosimilitudes	7,705	4	,103
Asociación lineal por lineal	2,651	1	,103
N de casos válidos	132		

		item36					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	2	10	6	56	33	107
	% dentro de Edad	1,9%	9,3%	5,6%	52,3%	30,8%	100,0%
	% dentro de item36	100,0%	71,4%	46,2%	88,9%	82,5%	81,1%
	% del total	1,5%	7,6%	4,5%	42,4%	25,0%	81,1%
>29 años	Recuento	0	4	7	7	7	25
	% dentro de Edad	0,0%	16,0%	28,0%	28,0%	28,0%	100,0%
	% dentro de item36	0,0%	28,6%	53,8%	11,1%	17,5%	18,9%
	% del total	0,0%	3,0%	5,3%	5,3%	5,3%	18,9%
Total	Recuento	2	14	13	63	40	132
	% dentro de Edad	1,5%	10,6%	9,8%	47,7%	30,3%	100,0%
	% dentro de item36	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	1,5%	10,6%	9,8%	47,7%	30,3%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,200	4	,007
Razón de verosimilitudes	12,383	4	,015
Asociación lineal por lineal	2,274	1	,132
N de casos válidos	132		

		item37					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	27	53	17	9	1	107
	% dentro de Edad	25,2%	49,5%	15,9%	8,4%	0,9%	100,0%
	% dentro de item37	77,1%	88,3%	81,0%	75,0%	25,0%	81,1%
Edad	% del total	20,5%	40,2%	12,9%	6,8%	0,8%	81,1%
	Recuento	8	7	4	3	3	25
	% dentro de Edad	32,0%	28,0%	16,0%	12,0%	12,0%	100,0%
> 29 años	% dentro de item37	22,9%	11,7%	19,0%	25,0%	75,0%	18,9%
	% del total	6,1%	5,3%	3,0%	2,3%	2,3%	18,9%
	Recuento	35	60	21	12	4	132
Total	% dentro de Edad	26,5%	45,5%	15,9%	9,1%	3,0%	100,0%
	% dentro de item37	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	26,5%	45,5%	15,9%	9,1%	3,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,893	4	,028
Razón de verosimilitudes	8,830	4	,065
Asociación lineal por lineal	2,214	1	,137
N de casos válidos	132		

		item38					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<30 años	Recuento	6	40	41	16	3	106
	% dentro de Edad	5,7%	37,7%	38,7%	15,1%	2,8%	100,0%
	% dentro de item38	54,5%	83,3%	87,2%	76,2%	75,0%	80,9%
Edad	% del total	4,6%	30,5%	31,3%	12,2%	2,3%	80,9%
	Recuento	5	8	6	5	1	25
	% dentro de Edad	20,0%	32,0%	24,0%	20,0%	4,0%	100,0%
>29 años	% dentro de item38	45,5%	16,7%	12,8%	23,8%	25,0%	19,1%
	% del total	3,8%	6,1%	4,6%	3,8%	0,8%	19,1%
	Recuento	11	48	47	21	4	131
Total	% dentro de Edad	8,4%	36,6%	35,9%	16,0%	3,1%	100,0%
	% dentro de item38	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	8,4%	36,6%	35,9%	16,0%	3,1%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,745 <sup>a</sup>	4	,150
Razón de verosimilitudes	5,845	4	,211
Asociación lineal por lineal	,558	1	,455
N de casos válidos	131		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,76.

		item39					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	7	58	12	29	1	107
		% dentro de Edad	6,5%	54,2%	11,2%	27,1%	0,9%	100,0%
		% dentro de item39	70,0%	82,9%	75,0%	85,3%	50,0%	81,1%
		% del total	5,3%	43,9%	9,1%	22,0%	0,8%	81,1%
		Recuento	3	12	4	5	1	25
Edad	>29 años	% dentro de Edad	12,0%	48,0%	16,0%	20,0%	4,0%	100,0%
		% dentro de item39	30,0%	17,1%	25,0%	14,7%	50,0%	18,9%
		% del total	2,3%	9,1%	3,0%	3,8%	0,8%	18,9%
		Recuento	10	70	16	34	2	132
		% dentro de Edad	7,6%	53,0%	12,1%	25,8%	1,5%	100,0%
Total		% dentro de item39	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	7,6%	53,0%	12,1%	25,8%	1,5%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,981	4	,561
Razón de verosimilitudes	2,611	4	,625
Asociación lineal por lineal	,065	1	,798
N de casos válidos	132		

		item40					Total	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Edad	<30 años	Recuento	11	20	43	25	7	106
		% dentro de Edad	10,4%	18,9%	40,6%	23,6%	6,6%	100,0%
		% dentro de item40	73,3%	66,7%	91,5%	86,2%	70,0%	80,9%
		% del total	8,4%	15,3%	32,8%	19,1%	5,3%	80,9%
		Recuento	4	10	4	4	3	25
Edad	> 29 años	% dentro de Edad	16,0%	40,0%	16,0%	16,0%	12,0%	100,0%
		% dentro de item40	26,7%	33,3%	8,5%	13,8%	30,0%	19,1%
		% del total	3,1%	7,6%	3,1%	3,1%	2,3%	19,1%
		Recuento	15	30	47	29	10	131
		% dentro de Edad	11,5%	22,9%	35,9%	22,1%	7,6%	100,0%
Total		% dentro de item40	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	11,5%	22,9%	35,9%	22,1%	7,6%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,203	4	,056
Razón de verosimilitudes	9,274	4	,055
Asociación lineal por lineal	1,416	1	,234
N de casos válidos	131		