

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. UNA VISIÓN DE LOS DOCENTES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

ANALYSIS OF THE PERCEPTION OF THE BEHAVIOUR
OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS.
A VIEW OF TEACHERS IN THE COMMUNITY OF VALENCIA

Roberto Sanz Ponce^a e Inmaculada Hernando Mora^b

Resumen: El objetivo del artículo es analizar la autopercepción del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana respecto a sus comportamientos profesionales. Para ello, se elaboró un cuestionario-escala según la teoría de acción razonada de Azjen & Fishbein (1980), organizado en una escala de cinco grados (Osgood, Sud y Tannenbaum, 1976), en el que se estableció la consistencia interna, validez y fiabilidad. Tras un muestro aleatorio estratificado, el cuestionario fue aplicado a 551 profesores de secundaria y sus datos fueron analizados estadísticamente. Entre los resultados obtenidos destaca que el 90 % de los encuestados tiene una percepción muy positiva de sus comportamientos profesionales, aunque se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de la edad, sexo, experiencia o titularidad del centro. Se observa una tendencia en los profesores más jóvenes y con menos experiencia a tener un autoconcepto menos positivo y también una mayor sensibilidad por parte de las docentes en la atención a la diversidad y las relaciones con los alumnos. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el estudio de Pérez-Díaz (2013), en el que se reafirma

^a Editor de la revista *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

E-mail: roberto.sanz@ucv.es

^b Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

* Este artículo se enmarca dentro del Proyecto: "Innovación educativa y formación del profesorado de Educación Secundaria", Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (Expediente: 2011-020-001).



esta alta autopercepción. Además, los encuestados muestran una gran implicación con la innovación tecnológica, coincidiendo con el estudio de Pérez Ferra y Pantoja (2006); afirman mantener una buena relación con sus alumnos, base de la calidad de la enseñanza, según los resultados de Marchesi y Monguilot (2001); pero, como ya demostraba Castelló (2009), los instrumentos de evaluación continúan siendo iguales para todos. Los docentes también tienen una alta autopercepción en cuanto a su capacidad para gestionar los conflictos, aunque esto contradice los resultados obtenidos por el Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005) y por Martín, Rodríguez y Marchesi (2003). Lo mismo sucede con el trabajo de Pérez-Díaz (2013) en cuanto al trabajo en equipo.

Palabras clave: docente de secundaria, competencia profesional, comportamientos, autopercepción.

Abstract: The aim of this paper is to analyze the self-perception of in-service secondary teachers in relation to their professional behavior. A scale-questionnaire according to the Theory of Reasoned Action Ajzen & Fishbein (1980) consisting of 5-point Likert scale (Osgood, Sud & Tannenbaum, 1976), was developed. Internal consistency, validity, and reliability were established under standardized procedures. The questionnaire was applied on a representative sample of 551 Secondary teachers randomly selected by means of stratified sampling. Data were analyzed statistically. The 90 % of teachers have a high self-perception of professional behavior, and significant differences for gender, age, experience or type of institution were found. Younger and less experienced teachers have generally a something less positive self-perception and women show higher sensitive to attention to diversity and relationship with students. The research of Pérez-Díaz (2013) supports our findings concerning the teachers' high self-perception. Respondents showed to be interested in the technological innovation, this agree with the results of Pérez-Ferra & Pantoja (2006); they relate to have a good relationship with students, which is the key of education quality (Marchesi & Monguilot, 2001); but as it have been shown by Castelló (2009), assessment tools are applied equally to everyone. Teachers have a high self-perception in relation to conflict management, which does not agree with the results of Serrano & Iborra (2005) and Martín, Rodríguez & Marchesi (2003). Is the same as the research of Pérez-Díaz (2013) in relation to working as a team.

Keywords: secondary school teachers, occupational qualifications, behavior, self-perception.



INTRODUCCIÓN

Son varios los informes, trabajos y estudios (Montero, 2006; OCDE, 2005; OCDE, 2009; Pérez-Díaz, 2013; UNESCO, 2013), tanto de ámbito nacional como internacional, los que remarcan la importancia y la influencia de las prácticas docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos estudios mantienen que la calidad del sistema educativo y sus resultados dependen, en gran medida, de la calidad de su profesorado. En ese sentido, los docentes son un factor fundamental para explicar la variación del rendimiento escolar de los alumnos (García Ruíz, 2013). Por ello la Fundación Europea Sociedad y Educación establece la necesidad de aumentar la formación de los docentes, su “saber teórico, técnico y ético” (Naval, 2013: 125), para poder dar respuesta a los grandes desafíos de la educación en el siglo XXI.

Entre el colectivo docente existe la percepción de que ha aumentado la dificultad de la tarea educativa en los últimos años. Los diferentes cambios legislativos, la universalización de la Educación Secundaria hasta los 16 años, la creciente diversidad cultural, económica, académica y social entre el alumnado, el aumento de las problemáticas psicosociales asociadas a la gestión del aula, etc., han contribuido a que el 80 % del profesorado de secundaria y el 68 % del de primaria coincidan al opinar que su quehacer profesional se ha complicado bastante o mucho en los últimos tiempos (Esteve, 2006; Marchesi y Díaz, 2007). Esta realidad provoca cierta preocupación y la búsqueda de “profesionales competentes”, dotados de conocimientos pedagógicos, psicológicos y epistemológicos, así como de ciertas destrezas, habilidades, actitudes y valores que les permitan desarrollar ese saber práctico y axiológico. Estos conocimientos y habilidades deben condicionar las actitudes que manifiestan, los valores que transmiten y los comportamientos en contextos y situaciones diferentes.

Como objetivo general de este artículo nos hemos planteado analizar la propia percepción del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana sobre sus comportamientos profesionales, analizándolos en función de: las materias que imparten; las estrategias, técnicas e instrumentos metodológicos y de evaluación que desarrollan; los mecanismos para la gestión del aula que utilizan; las herramientas para la resolución y gestión de los conflictos de aula y de centro, y su actuación en cuanto a la atención a la diversidad y al trabajo en equipo.

Posteriormente, se compararán los resultados obtenidos con los de otros estudios similares realizados a nivel nacional por diferentes instituciones e investigadores.



METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Las metodologías utilizadas han sido de carácter cuantitativo y cualitativo. Para el diseño y la elaboración del cuestionario-escala se utilizó como modelo teórico de análisis de las actitudes de la teoría de la acción razonada (Ajzen y Fishbein, 1980; Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007).

El proceso de construcción del cuestionario-escala fue el siguiente:

- a) En un primer momento, los miembros del equipo de investigación delimitaron el campo y los subcampos que había que investigar.
- b) Se conformó un grupo de discusión (Bisquerra, 2009) que se reunió en seis sesiones. El grupo de discusión estaba integrado por seis profesores de secundaria (dos de centros públicos, dos de concertados y dos de privados), además de dos miembros de equipos directivos, un inspector de educación adscrito a secundaria y un profesor del grado de Pedagogía. Durante el proceso se fueron definiendo rasgos significativos que se consideró que tendrían que abordarse posteriormente.
- c) Se decidió construir una escala de actitudes, por lo que los rasgos se convirtieron en proposiciones preliminares.
- d) Las proposiciones se sometieron al criterio de diez jueces expertos en el campo temático en estudio, con el fin de valorar su idoneidad como manifestaciones de las competencias del profesorado de secundaria.
- e) Las que obtuvieron una valoración superior a siete de media fueron reformuladas como ítems, de acuerdo con la teoría de Ajzen y Fishbein (1980), y organizadas en una escala de cinco grados, siguiendo a Osgood, Sud y Tannenbaum (1976), que se refieren al siguiente tipo de elecciones: “Fundamental”, “Muy importante”, “Importante”, “Poco importante” y “Nada importante”. Para evitar una posible respuesta mecánica, los ítems alternaron una redacción tanto positiva como negativa.
- f) La escala preliminar fue aplicada a una muestra de 44 docentes, estableciéndose la consistencia interna, la significatividad de los ítems respecto a aquellos que no lo eran y la validez del instrumento.
- g) Se construyó la escala definitiva, que se envió a los directores de los centros seleccionados para que fuese contestada voluntariamente por los docentes de manera anónima.

En cuanto a las características de la muestra, la investigación cuenta con una representación del profesorado de Educación Secundaria que incluye centros públicos y privados concertados de la Comunidad Valenciana, que para el curso 2009/2010 ascendía a un total de 38.189 docentes. Se trata de un muestreo aleatorio estratificado en función de la titularidad (público y privado), la provincia, la localización geográfica (rural, pue-



blo, ciudad, etc.) y el número de habitantes de la localidad donde se sitúa el centro con afijaciones proporcionales. Su distribución queda de la siguiente manera:

TABLA 1
Distribución de los centros por provincias

<i>PROVINCIA</i>	<i>PÚBLICOS</i>	<i>CONCERTADOS</i>
ALICANTE	4	4
CASTELLÓN	1	2
VALENCIA	6	9
<i>Número total de centros = 26</i>	<i>11</i>	<i>15</i>

Fuente: Elaboración propia.

El número de centros analizados fue de 26, y el de los cuestionarios cumplimentados por el profesorado alcanzó los 551. Es conveniente llamar la atención sobre la menor participación de docentes de centros públicos (solo el 33 % de los encuestados trabaja en dichos centros), circunstancia que puede deberse a las tensas relaciones que, en esos momentos, mantenía el colectivo docente público con la Administración Educativa Valenciana. La muestra está compuesta en un 59 % por mujeres, y la franja de edad más frecuente es la de 36-51 años (53 %), de los que el 60 % tiene entre 11 y 20 años de experiencia profesional. En las tablas 2 y 3 se presenta la distribución de los centros en función del tipo de enseñanzas impartidas y de su ubicación según habitantes.

TABLA 2
Distribución de centros según tipo de enseñanzas

<i>Centros</i>	<i>Asignatura que imparten</i>		
	ESO	BACHILLER	CICLOS FORMATIVOS
11	✓	✓	
1		✓	
2		✓	✓
10	✓	✓	
1	✓	✓	✓
1	✓	✓	✓



TABLA 3
Distribución de centros según habitantes

<i>Centros</i>	<i>Distribución territorial por n.º de habitantes</i>
2	< 20.000
15	20.000-100.000
9	>100.000

Los *estadísticos* aplicados para el procesado de los datos han sido, en primer lugar, el análisis de frecuencias y la moda. Posteriormente, para poder comparar simultáneamente dos o más ítems de una misma muestra, ver la distribución conjunta de las variables y poder analizar si existía relación entre ellas y en qué grado, se realizaron tablas de contingencia. El estadístico utilizado para ver si las diferencias en la distribución de las variables eran significativas fue el *chi-cuadrado de Pearson*. Por otro lado, para poder comparar todas las variables se utilizó la prueba no paramétrica de Friedman. Por último, para ver si existían diferencias de opinión entre los docentes se realizaron análisis de regresión logística, binomial y multinomial, que agrupaban las encuestas según las variables que previamente se habían establecido (sexo, edad, tipo de centro y experiencia profesional). También se agruparon las encuestas en dos grupos diferentes mediante un análisis *cluster* en dos pasos (“two step cluster”). Todos los tratamientos estadísticos se han realizado según los procedimientos establecidos por SPSS (2011).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los docentes de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana tienen una percepción de sí mismos –en cuanto a sus *Comportamientos*– muy positiva. Si bien es cierto que la mayoría de los encuestados (un 90,4 % de media) da valores altos –entre 4 y 5– a todas las respuestas, hemos podido observar diferencias en las distribuciones de las variables –tal y como indica el test de Friedman–, tanto para el conjunto de todas las variables como para las variables en cada uno de los bloques establecidos (con una probabilidad de error: $p < 0,001$). Esa tendencia confirma los resultados obtenidos en otro estudio similar en el que se analizaba la percepción acerca de los conocimientos de los profesores (Sanz, Hernando y Mula, 2015). Esta alta autopercepción –en conocimientos y comportamientos– también coincide con los resultados obtenidos en el informe *El*



prestigio de la profesión docente en España: Percepción y realidad (Pérez-Díaz, 2013), en el que se afirma que el 49,5 % de la población piensa que su formación es notable, por tan solo un 3,7 % que cree que es insuficiente, sin hallar diferencias respecto al tipo de centro (público-privado).

El análisis *cluster* caracteriza dos grupos. En ambos los profesores otorgan valores altos en sus respuestas, aunque se encuentran ciertas diferencias en cuanto a la segunda respuesta más votada. Así, el porcentaje de encuestados que da un valor de 4 o 5 en el *cluster* 1 es de un 95 % de media, mientras que en el *cluster* 2, el porcentaje es del 81 %. Esto indica que los encuestados del segundo grupo tienen una percepción sobre sus comportamientos más negativa que los del grupo uno. Además, también se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en función de su edad ($p = 0,002$) y su experiencia profesional ($p = 0,043$). En el *cluster* 1, un 69 % son menores de 51 años, mientras que en el *cluster* 2, el porcentaje de encuestados menores de 51 alcanza el 83 %. Esa misma tendencia se observa con la experiencia. Un 63 % de los encuestados agrupados en el *cluster* 1 tienen menos de 20 años de experiencia, frente a un 75 % del *cluster* 2. Esto refleja cierta tendencia por parte de los profesores más jóvenes y con menos experiencia a tener un concepto menos positivo sobre sus comportamientos, tal y como veremos más adelante.

A continuación se analizan los datos por bloques, estudiando la influencia de los cuatro factores mencionados. En primer lugar, mediante un análisis de regresión logística que no muestra una clara influencia de estos; y en segundo lugar, realizando tablas de contingencia con cada una de las variables, en las que sí se observan ciertas diferencias significativas.

TABLA 4
Clasificación de los ítems por bloques temáticos

<i>Bloques temáticos</i>	<i>Ítems relacionados con la percepción del profesorado sobre sus comportamientos</i>
1. Materia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explico con claridad los contenidos de las materias, módulos o ámbitos ▪ Reflexiono y me evalúo a partir de la propia práctica docente ▪ Analizo críticamente los contenidos de las materias, módulos o ámbitos ▪ Asisto a iniciativas para la formación continua en los contenidos científicos de las materias, módulos o ámbitos propios



<i>Bloques temáticos</i>	<i>Ítems relacionados con la percepción del profesorado sobre sus comportamientos</i>
2. Estrategias, técnicas e instrumentos metodológicos y de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Me implico en la innovación de la enseñanza de los contenidos de las materias, módulos o ámbitos ▪ Considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente ▪ La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos, al margen de sus circunstancias familiares y culturales ▪ Asisto a iniciativas para la formación continua en los aspectos metodológicos de las materias, módulos o ámbitos propios ▪ No utilizo habitualmente las tecnologías de la información
3. Gestión del aula	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escucho las preguntas e interrogantes que me formulan los estudiantes ▪ Gestiono adecuadamente el tiempo y los recursos del aula y del centro ▪ Me siento responsable del aprendizaje del alumnado ▪ Respeto al alumno/a ▪ Fomento la autoestima del alumnado
4. Resolución y gestión de los conflictos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No resuelvo o gestiono adecuadamente los conflictos ▪ No sé anticiparme a los problemas y prevenirlos ▪ No es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adicciones, maltrato, etc.) ▪ No es asunto mío la resolución de los conflictos de aula o de centro en conformidad con los principios democráticos
5. Atención a la diversidad del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La diversidad cultural del alumnado distorsiona el funcionamiento del aula ▪ Estoy abierto al conocimiento y al trato de gentes de otras culturas ▪ Preparo las actividades como profesor atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes ▪ Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado
6. Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Me pongo de acuerdo con mis compañeros sobre los procedimientos para identificar los conocimientos previos del alumnado en las materias, módulos o ámbitos ▪ Me gusta trabajar al margen de los compañeros del departamento ▪ Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros/as profesores/as ▪ Considero una pérdida de tiempo la participación en los claustros, en los seminarios y en los grupos de trabajo del centro escolar ▪ Coopero y trabajo en equipo con los compañeros para poner en marcha los proyectos y programas conjuntos del centro ▪ Participo en los debates públicos y en las iniciativas que se proponen desde la dirección del centro y/u otros miembros

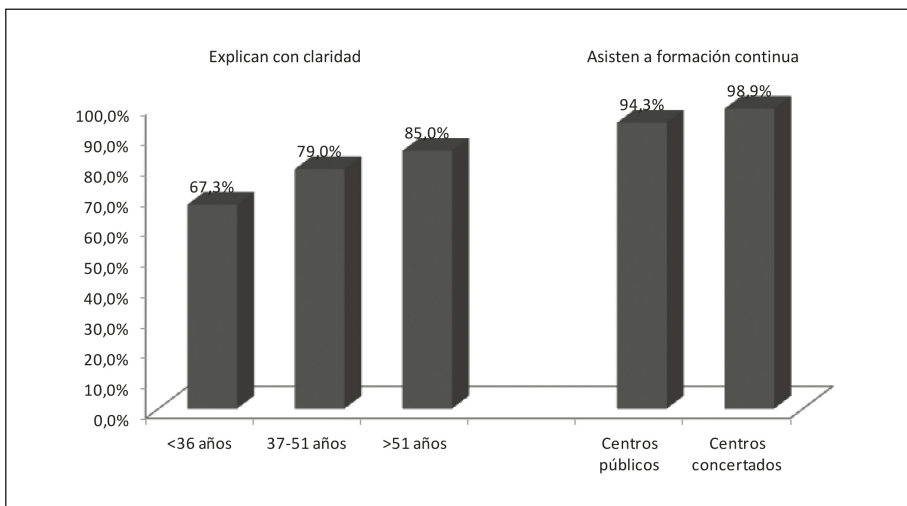


Comportamiento docente frente a la materia

En cuanto a la manera de comportarse frente a la *Materia* que imparten, los docentes que participan en la investigación tienen la percepción de actuar correctamente. Afirman explicar con claridad, reflexionar y evaluar su práctica docente, así como analizar de manera crítica los contenidos de su enseñanza (97 % de media). No se encuentran diferencias significativas en función del sexo ni de la experiencia docente, pero sí en cuanto a la titularidad. En el ítem 23: “Explico con claridad los contenidos de las materias, módulos o ámbitos”, se observa cierta tendencia a valorarse de manera más positiva entre los docentes de centros concertados que entre los docentes de centros públicos.

También se encuentran diferencias significativas en cuanto a su autopercepción en el ítem 71: “Asisto a iniciativas para la formación continua en los contenidos científicos de las materias, módulos o ámbitos propios”. El 78 % del profesorado afirma asistir a cursos de formación continua, mientras que el 22 % restante dice no asistir. Analizado por franjas de edad, se observa una relación directa entre esta y la preocupación por la formación y el perfeccionamiento profesional (figura 1) ($p = 0,017$).

FIGURA 1
Diferencias encontradas en la actitud de los docentes frente a la materia que imparten



Comportamiento docente frente a las estrategias, técnicas e instrumentos metodológicos y de evaluación

En el segundo bloque, que hace referencia a *Estrategias, técnicas e instrumentos metodológicos y de evaluación*, también se observa una percepción muy positiva en cuanto a la implicación en la innovación educativa, concretamente en el uso de las nuevas tecnologías, la formación pedagógica continua y la identidad profesional (86,9 % de media). Estos datos coinciden con los obtenidos por Pérez Ferra y Pantoja (2006) en “Opinión del profesorado de secundaria sobre los aspectos pedagógicos relacionados con el desarrollo de competencias profesionales básicas en sus alumnos”, donde en torno al 85 % de los profesores de secundaria destaca la necesidad de implicarse en actividades de autoperfeccionamiento y cómo estas actividades les sirven para consolidar conocimientos didácticos acerca de su enseñanza. Por el contrario, la autopercepción en torno a la evaluación varía en función de las variables analizadas. Aunque sigue habiendo una mayoría (57,7 %) que da un valor de 4 o 5 en el ítem 70: “La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos, al margen de sus circunstancias familiares y culturales”, el porcentaje es claramente menor que en el resto de los ítems, habiendo un 42,3 % de encuestados que no está de acuerdo con que la evaluación del aprendizaje deba ser igual para todos. Además, se observa una mayor autopercepción en las profesoras que en el colectivo masculino, resultados que manifiestan una mayor sensibilidad por parte de las docentes por la atención a las diferencias y circunstancias personales de los alumnos en su proceso evaluativo ($p = 0,029$). Así, el 35,7 % de las docentes responde estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, frente a los profesores, que lo hacen en un 28,1 %. Son ellas las que tienen una mayor percepción de estar adaptando los instrumentos de evaluación a las características de sus discentes, creyendo apostar en mayor medida por la justicia frente a la objetividad. Estos resultados –que haya en torno a un 70 % que no adecúe las pruebas evaluativas a las características de sus alumnos– corroboran los obtenidos por el grupo coordinado por Montserrat Castelló (2009) sobre la evaluación en la Educación Secundaria y el bachillerato, en el que se afirma que la mayoría de los docentes de este nivel educativo utilizan el examen –igual para todos– como único instrumento de evaluación.

Comportamiento docente frente a la gestión del aula

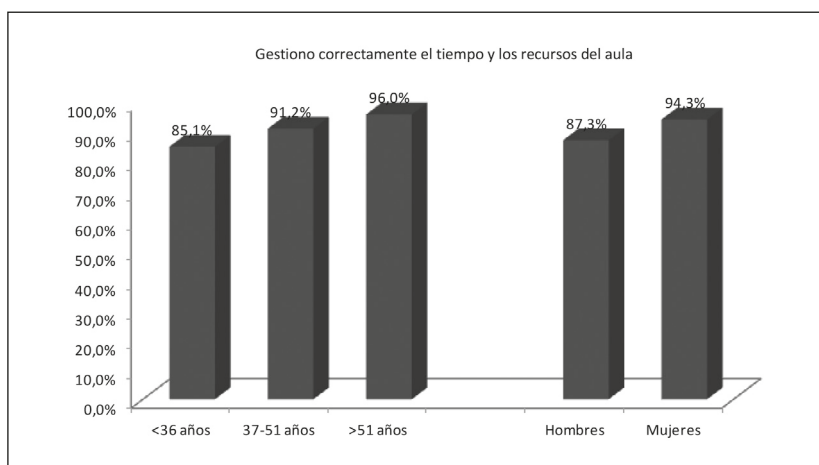
En cuanto a la *Gestión del aula*, las respuestas de los docentes manifiestan un comportamiento similar. Todos perciben su desempeño profesional como muy adecuado (95,8 % de media). Afirman –sin muchas diferencias en función del sexo, la edad, la



experiencia profesional o el tipo de centro— respetar, responsabilizarse y escuchar a sus alumnos, gestionar correctamente el tiempo y los recursos de aula y fomentar la autoestima de su alumnado. Esta tendencia es corroborada por los datos del informe *¿Se ha deteriorado la disciplina en los centros?*, realizado por la OCDE (2011), en el marco del programa Pisa in Focus. Los alumnos de los países de la OCDE responden a la pregunta de si se sienten escuchados por sus profesores y si estos los ayudan cuando tienen dificultades de manera afirmativa en un 68 y 79 % de promedio, respectivamente. En ese sentido, el informe *Opinión de los profesores sobre la calidad de la educación* (Marchesi y Monguilot, 2001) afirma que el 85,4 % de los docentes mantiene que la calidad de la enseñanza se basa en las buenas relaciones entre alumnos y profesores; mientras que el 90,5 % cree que está en la creación de un ambiente de trabajo adecuado.

En este bloque solo se observan diferencias estadísticamente significativas en el ítem 31: “Gestiono adecuadamente el tiempo y los recursos del aula y del centro”, en las variables sexo y edad. Son las docentes (un 94,3 % frente al 87,3 % de los profesores) las que perciben que gestionan mejor el tiempo y los recursos del aula ($p = 0,016$). De igual manera, son los docentes con mayor edad los que perciben sus actuaciones para gestionar tiempos y recursos de manera más correcta (figura 2) ($p = 0,035$). Esta tendencia también se observa al preguntarles acerca del conocimiento de estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje. El porcentaje de encuestados que creen conocer muy bien estas estrategias e instrumentos para el diseño y gestión aumenta desde un 85,1 %, en los menores de 36 años, a un 96 %, en los mayores de 51.

FIGURA 2
Gestión del tiempo y los recursos en función de la edad y el sexo



Comportamiento docente frente a la resolución y gestión de los conflictos

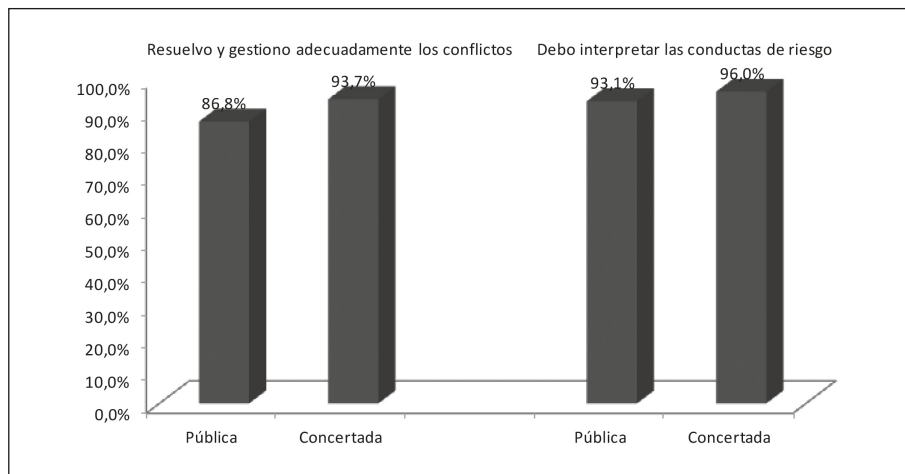
El cuarto bloque, *Resolución y gestión de los conflictos*, nos muestra también cierta unanimidad. El 92,3 % de los docentes responde a los ítems planteados en este bloque de manera positiva. El profesorado, en general, percibe su comportamiento como adecuado o muy adecuado en la prevención y gestión de los conflictos, creyéndolo hacer de manera democrática. Asimismo, se percibe muy preparado para el diagnóstico de las diferentes problemáticas asociadas a la adolescencia. Esa misma percepción no es entendida de igual manera si atendemos a la opinión de los alumnos. En el informe sobre violencia escolar realizado por el Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005), se recogen los siguientes datos al respecto: el 47 % de las víctimas y el 44 % de los agresores afirman que los profesores no intervienen ante la agresión. También el defensor del pueblo, en su informe de 2006, establece una tendencia similar. En esa misma línea, el estudio realizado por Martín, Rodríguez y Marchesi (2003), con alumnos de 1.º y 2.º de secundaria en diferentes comunidades autónomas –incluida la valenciana– arroja un dato llamativo. Ante la pregunta de si los conflictos de convivencia producidos en la escuela/aula son solucionados de manera adecuada por los docentes, es decir, de forma justa, el 56 % se muestra totalmente en desacuerdo o indiferente, siendo solo el 44 % de los alumnos los que manifiestan que se resuelven de manera justa. El profesorado cree que el orden y la disciplina en clase son un factor de calidad para la enseñanza (90,5 %); que la causa fundamental de problemas escolares se debe, en gran medida, a la ausencia de uno y otra (66,1 %), y que en líneas generales se encuentran satisfechos por el grado de disciplina y de orden que consiguen en sus aulas (57,5 %) (Marchesi y Monguilot, 2001).

Las únicas diferencias que encontramos en este bloque giran en torno a la variable tipo de centro. Al ítem 29: “No resuelvo o gestiono adecuadamente los conflictos” ($p = 0,002$) y al ítem 41: “No es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adicciones, maltrato...)” ($p = 0,016$), responden de manera más positiva los docentes de centros concertados que sus colegas de centros públicos (figura 3).

Confrontando estos resultados con los obtenidos en el análisis de los *Conocimientos profesionales* (Sanz, Hernando y Mula, 2015), donde se preguntó a la misma muestra poblacional si se creía preparada para resolver o gestionar los conflictos, se observó, de nuevo, la influencia del tipo de centro en la distribución de las respuestas. Mientras un 88 % de los profesores de centros concertados se consideraba preparado, solo un 75 % de los docentes de los centros públicos lo hacía. Además, parece haber cierta falta de coherencia en las respuestas sobre la propia gestión de los conflictos de aula. El porcentaje de profesores que se sienten preparados para su gestión (83,1 %) es sensiblemente inferior al que cree resolverlos adecuadamente (91,4 %) ($p < 0,001$).



FIGURA 3
Resolución y gestión de conflictos en función del tipo de centro



Comportamiento docente frente a la atención a la diversidad del alumnado

El profesorado de Educación Secundaria tiene la percepción de enfrentarse, en líneas generales, a la *Atención a la diversidad del alumnado* de una manera muy positiva (89,8 %). Entienden la diversidad no como un problema para el funcionamiento del aula, sino como una oportunidad de crecimiento, sintiéndose abiertos al trato con alumnado proveniente de diferentes realidades personales y culturales. Esta visión positiva del otro los lleva a la percepción de que adaptan las actividades a la individualidad y a la realidad de estos, acercándose a una enseñanza personalizada. Estos datos contradicen los obtenidos en el estudio llevado a cabo, en 2001, por la Fundación Hogar del Empleado (Marchesi y Monguilot), en el que el 46,9 % de los docentes entrevistados mantenía que el mayor problema para la calidad de la educación era adaptarse a las dificultades y peculiaridades individuales de sus alumnos.

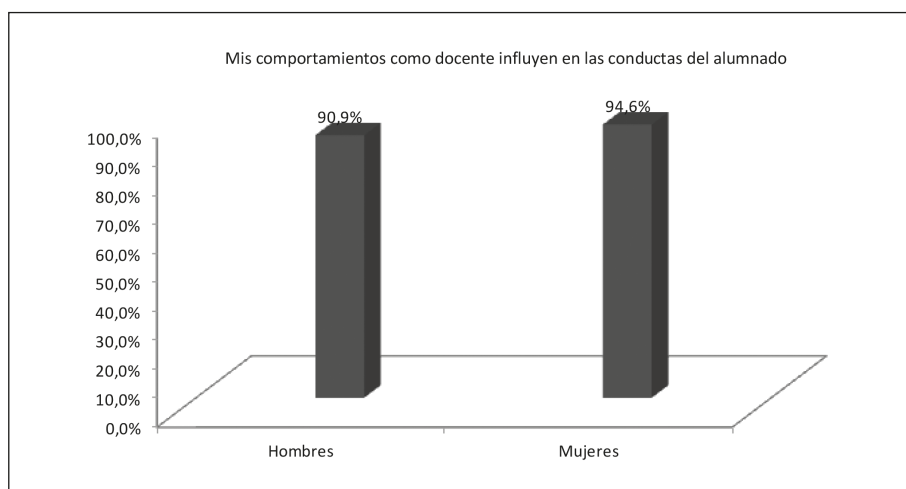
En cuanto a las diferencias estadísticamente significativas encontradas en este bloque, destaca el ítem 83: "Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado". El 90 % de los profesores cree que sus comportamientos influyen en las conductas aprendidas por el alumnado, frente a un 94,6 % en el caso de las profesoras ($p = 0,026$) (figura 4). Aunque con porcentajes claramente superiores, esta tendencia coincide con la del informe *Las emociones y los valores del profesorado*, publica-



do por la Fundación SM (Marchesi y Díaz, 2007), según el cual el porcentaje de profesoras que aseguraban estar de acuerdo con esta afirmación ascendía a un 57,3 %, frente al 47,1 % de los profesores. El sentido más personal y directo de la pregunta planteada en nuestro cuestionario puede ser la causa de las diferencias en los porcentajes¹.

FIGURA 4

Influencia del comportamiento de los docentes en las conductas de los alumnos en función del sexo



Comportamiento docente frente al trabajo en equipo

El último bloque analizado se centra en los comportamientos de los docentes en referencia al *Trabajo en equipo*. El estudio sobre *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad* (Pérez-Díaz, 2013) hacía una valoración, por el propio cuerpo docente, acerca de esta dimensión. Los resultados no dejan de ser sorprendentes: un 21 % afirma que es su manera habitual de trabajar; un 71,1 % piensa que es necesario, aunque solo a veces se consigue; un 4,5 % mantiene que es necesario pero imposible; mientras que un 1,5 % dice que es innecesario y un 1,9 % lo define como frustrante.

¹ La pregunta planteada en el cuestionario de la Fundación SM es: “¿Un buen profesor debe comportarse según los valores que enseña a sus alumnos?” (% total y según género).



En nuestro estudio, por el contrario, obtenemos por parte del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana una disposición muy alta hacia el trabajo coordinado con compañeros (85 % de media). Estos afirman que les gusta trabajar en grupo con los profesores del departamento y que este trabajo les resulta beneficioso y productivo a la hora de poner en funcionamiento proyectos y programas de innovación. El citado informe *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad* (Pérez-Díaz, 2013) certifica estos datos. El 89,9 % del profesorado (de primaria y secundaria) afirma que las relaciones personales y profesionales con los compañeros del centro les produce satisfacción o mucha satisfacción, frente a un mínimo 5,1 % al que le produce insatisfacción. Por el contrario, esta coordinación se resiente, sensiblemente, cuando se trata de cooperar en propuestas e iniciativas impulsadas por la dirección del centro (72,9 %). A pesar de la homogeneidad en la distribución de las variables, encontramos algunas diferencias significativas en función de los factores sexo, edad, experiencia y tipo de centro.

Las respuestas al ítem 7: “Me pongo de acuerdo con mis compañeros sobre los procedimientos para identificar los conocimientos previos del alumnado en las materias, módulos o ámbitos”, parecen indicar cómo entre el profesorado de los centros concertados se percibe que se estimula, desde la dirección, la coordinación entre docentes. Puede ser por ello por lo que los profesores de centros públicos creen ponerse de acuerdo con sus compañeros en los contenidos en un 70,8 %, mientras que los de la concertada, en un 86,2 % ($p < 0,001$) (figura 5).

Si atendemos a la distribución según el sexo, se ve claramente una percepción del comportamiento (ítem 46: “Me gusta trabajar con los compañeros del departamento”; e ítem 50: “Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros/as profesores/as”) más positiva por parte de las profesoras hacia el trabajo en equipo. Son las docentes las que manifiestan una mayor satisfacción por compartir experiencias pedagógicas con sus compañeros ($p = 0,007$ y $p = 0,002$, respectivamente) (figura 6).

En estos ítems (46 y 50) también encontramos diferencias significativas en cuanto al tipo de centro. Son los docentes de centros concertados los que se perciben con una mayor predisposición hacia el trabajo en equipo ($p = 0,002$ y $p = 0,001$, respectivamente) (figura 5).

En cuanto a la disposición para poner en funcionamiento proyectos y programas pedagógicos y de innovación en el centro educativo (ítem 77: “Coopero y trabajo en equipo con los compañeros para poner en marcha los proyectos y programas conjuntos del centro”), son nuevamente las profesoras las que muestran una mayor preocupación e interés por cooperar con los compañeros ($p = 0,002$) (figura 6).



FIGURA 5
Trabajo en equipo en función del tipo de centro

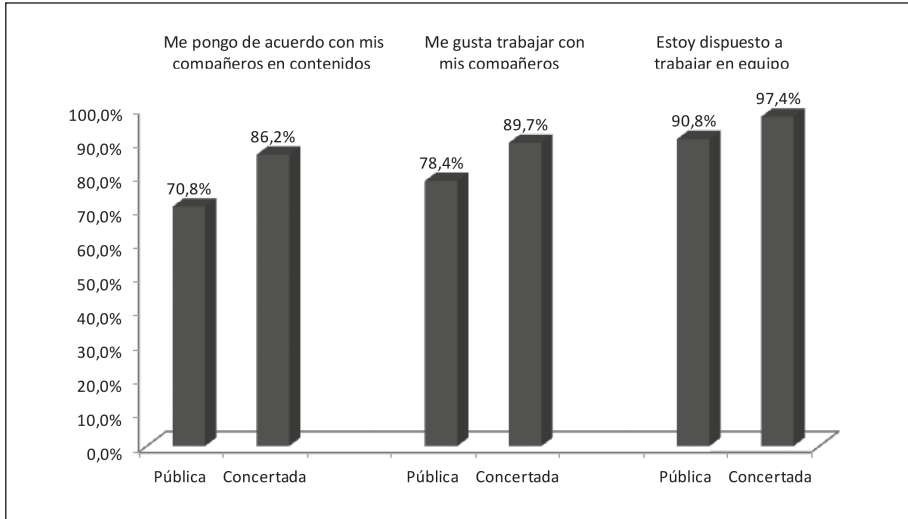
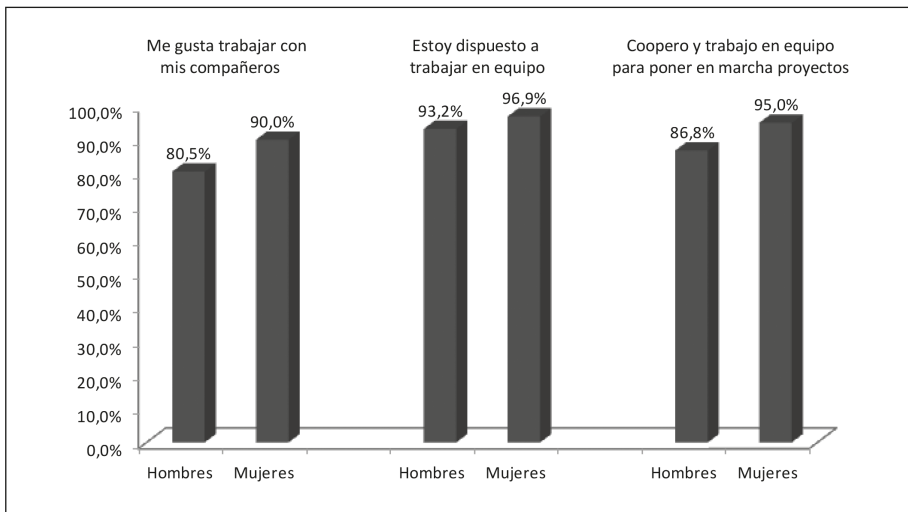
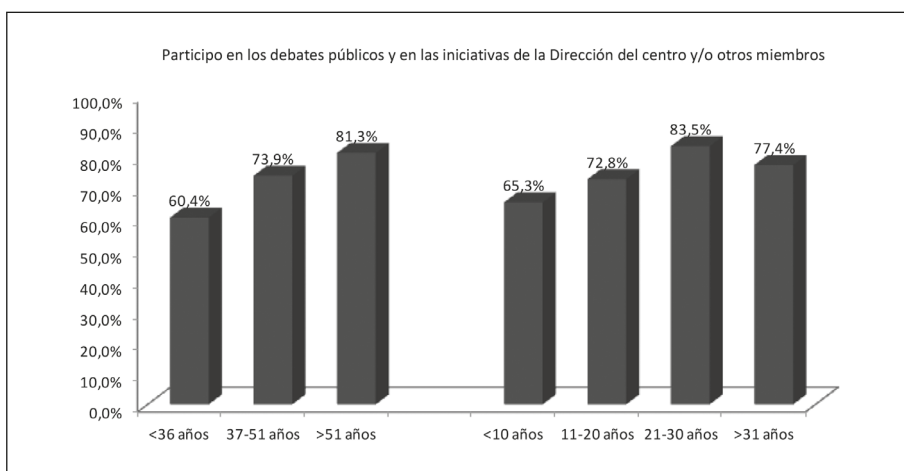


FIGURA 6
Trabajo en equipo en función del sexo



Por último, cuando estas iniciativas son impulsadas por el equipo directivo (ítem 80: “Participo en los debates públicos y en las iniciativas que se proponen por la dirección del centro y/o por otros miembros”), el índice de participación y de colaboración baja sensiblemente. Tanto en la variable edad como en la de experiencia docente podemos observar que, según aumenta la edad del profesor y su experiencia en el ejercicio profesional, se manifiesta una mayor sensibilidad hacia las iniciativas planteadas por la dirección del centro ($p = 0,007$ y $p = 0,015$, respectivamente) (figura 7).

FIGURA 7
Trabajo en equipo en función de la edad y la experiencia



CONCLUSIONES

El informe de la OCDE (2009) *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes* subraya, como uno de los aspectos fundamentales, la importancia de unos adecuados comportamientos profesionales del profesorado para la mejora de la calidad educativa. Con este trabajo hemos podido comprobar que los docentes de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana muestran una percepción sobre sus comportamientos en todas las áreas estudiadas bastante alta.

A pesar de ello, el análisis *cluster* de todos los ítems relacionados con los comportamientos clasificó las encuestas en dos grupos, que muestran cierta tendencia por parte de los profesores más jóvenes y con menos experiencia a tener un concepto profesional



de sí mismos menos positivo. Sirva de ejemplo la relación directa entre la edad de los encuestados y su opinión acerca de la asistencia a cursos de formación continua, así como con la manera de gestionar el aula.

Los docentes valoran muy positivamente su comportamiento frente a la *Materia*, su manera de explicar, analizar los contenidos que imparten y evaluar su práctica educativa. También se observa esta tendencia en cuanto a la *Metodología*, su implicación con la innovación educativa y la formación. Esta tendencia cambia de sentido cuando nos referimos a las conductas relacionadas con la evaluación. En cuanto a la *Gestión del aula*, la *Gestión y resolución de conflictos* y la *Atención a la diversidad del alumnado*, también perciben su desempeño profesional de manera muy positiva, así como una disposición muy alta hacia el *Trabajo en equipo* entre compañeros, aunque esta cooperación se resiente si las iniciativas son impulsadas por la dirección del centro. Solo se perciben algunas diferencias en torno al tipo de centro –capacidad de gestionar y resolver los conflictos del aula y el trabajo en equipo–, así como en la variable sexo –gestión del tiempo y de los recursos del aula, mayor sensibilidad respecto a los efectos de sus comportamientos y predisposición al trabajo en equipo.

Cabe destacar que algunos de los resultados obtenidos en esta investigación se contradicen con los resultados de otros estudios similares, realizados en distintas comunidades autónomas y en diferentes momentos. Entre estos resultados destacan: cómo gestionan los profesores los conflictos que surgen en el aula o cómo afrontan el trabajo en equipo, entre otros. Las causas de estas discrepancias se pueden deber a la manera distinta de redactar los ítems, las diferentes poblaciones a las que va dirigida, o a la tendencia natural a responder lo “políticamente correcto” cuando nos preguntan acerca de nuestros propios comportamientos.

Para concluir, queremos resaltar alguna de las limitaciones que nos hemos encontrado a lo largo de esta investigación: la menor participación de docentes de centros públicos, que puede haber provocado un cierto sesgo en los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- BISQUERRA, R. (2009) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- CASTELLÓ, M. (2009) *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y Universitaria: Investigación e innovación*. Barcelona, Edebé.



- DEFENSOR DEL PUEBLO (2006) *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (1999-2006)*. Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- ESCÁMEZ, J., GARCÍA, R., PÉREZ, C. y LLOPIS, A. (2007) *El aprendizaje de actitudes y valores*. Barcelona, Octaedro-OEI.
- ESTEVE, J. M. (2006) “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial” en *Revista de Educación*, 340: 19-40.
- GARCÍA RUÍZ, P. (2013) “Contexto del Informe: el debate sobre el prestigio de la profesión docente” en V. PÉREZ-DÍAZ (dir.) *El prestigio de la profesión docente en España: Percepción y realidad*. Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación: 13-31.
- MARCHESI, A. y DIAZ, T. (2007) *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid, Fundación SM.
- MARCHESI, A. y MONGUILOT, I. (2001) *Opinión de los profesores sobre la calidad de la educación*. Madrid, Fundación Hogar del Empleado.
- MARTÍN, E., RODRÍGUEZ, V. y MARCHESI, A. (2003) *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid, Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM).
- MONTERO, M. L. (2006) “Profesores y profesoras en un mundo cambiante, el papel clave de la formación inicial” en *Revista de Educación*, 340: 66-86.
- NAVAL, C. (2013) “Prestigio, autoridad y profesionalización” en V. PÉREZ-DÍAZ (dir.) *El prestigio de la profesión docente en España, Percepción y realidad*. Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación: 125-128.
- OCDE (2005) *Teachers matter, attracting, developing and retaining effective teachers*. París, OCDE Publications.
- OCDE (2009b) *Los docentes son importantes, atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Disponible en: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes_9789264046276-es#page1>. [Última consulta: 14/02/2014].
- OCDE (2011) *¿Se ha deteriorado la disciplina en los centros?* Pisa in Focus, n.º 4.
- OSGOOD, C. E., SUD, G. J. y TANNENBAUM, P. H. (1976) “El diferencial semántico como instrumento de medida” en C. H. WAINERMAN (com.) *Escalas de medición en ciencias sociales*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión: 331-369.
- PÉREZ DÍAZ, V. (2013) *El prestigio de la profesión docente en España, Percepción y realidad*. Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación.
- PÉREZ FERRA, M. y PANTOJA, A. (2006) “Opinión del profesorado de Secundaria sobre los aspectos pedagógicos relacionados con el desarrollo de competencias profesionales básicas en sus alumnos” en *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24 (2): 497-518.



- SANZ, R., HERNANDO, I. y MULA, J. M. (2015) “La percepción del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana acerca de sus Conocimientos profesionales” en *Revista Estudios Sobre Educación (ESE)* (en prensa).
- SERRANO, A. y IBORRA, I. (2005) *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia, Centro Reina Sofía.
- SPSS, IBM (2011) *Statistics Base 20*. Chicago, IBM SPSS.
- UNESCO (2013) *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender*. Resumen ejecutivo, Informe n.º 1.

