



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN CAMPUS DE SEGOVIA

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

ANÁLISIS DEL PERFIL DEL BUEN DOCENTE



Autora: Lucía Trujillo Berzal

Tutor académico: Andrés Palacios Picos

Segovia, junio de 2020

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado busca analizar cuál es el perfil del buen docente en función de las opiniones que presentan los profesores de distintas etapas educativas y los alumnos de Educación Primaria. Todo profesor ha de presentar una serie de habilidades y destrezas para desempeñar adecuadamente su actividad educativa. Por medio de esta investigación se pretende analizar qué papel presenta la competencia emocional y cognitiva en la actualidad con el fin de influir positivamente en posibles cambios educativos para la consecución de una enseñanza de calidad.

En lo que concierne al desarrollo del trabajo, este persigue un planteamiento de investigación cuya metodología se caracteriza por ser cuantitativa y con unas técnicas de recogida de datos como son los cuestionarios, realizados en diversos contextos educativos.

PALABRAS CLAVE: competencias docentes, Educación Primaria, metodología cuantitativa, cuestionarios.

ABSTRACT

This Final Project Grade pretends to analyze what are the qualities and personalities a good teacher should have through the opinions of teachers in different stages of the school and students of Primary education. Every teacher should show a variety of abilities to realize their educational profession effectively. Through that investigation it is wanted to reflect on the influence of emotional and cognitive skills have nowadays with the intention of influencing educational changes positively in order to achieve a quality education.

Relative to the investigation, this project follows a quantitative methodology using questionnaires as data collection techniques in different social and educational contexts.

KEYWORDS: teaching skills, Primary education, quantitative methodology, questionnaires.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS.....	2
2.1 OBJETO DE ESTUDIO	2
2.2 OBJETIVOS	2
2.2.1 Objetivo general	2
2.2.2 Objetivos específicos.....	2
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.....	4
4.1 COMPETENCIAS DOCENTES	4
4.1.1 Qué se entiende por competencias.....	4
4.1.2 Elementos propios de la competencia docente	6
4.1.3 Competencias cognitivas	8
4.1.4 Competencias socioemocionales	9
4.1.4.1 Dimensiones de la competencia socioemocional.....	11
4.2 IMPACTO EN EL PROCESO EDUCATIVO	12
5. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	13
5.1 METODOLOGÍA	13
5.1.1 Paradigma.....	13
5.1.2 Diseño.....	14
5.1.2.1 Participantes	14
5.1.2.1.1 Docentes.....	14
5.1.2.1.2 Alumnos de Educación Primaria.....	17
5.1.3 Técnicas de obtención de datos	19
5.1.4 Técnicas de análisis de datos	20
5.2 CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS.....	20
6. RESULTADOS.....	21

6.1	DOCENTES.....	21
6.1.1	Diferencias debido al sexo de los docentes entrevistados.....	22
6.1.2	Diferencias debidas a la edad de los docentes entrevistados	26
6.1.3	Diferencias debidas a la etapa de los docentes entrevistados.....	30
6.2	ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	35
6.2.1	Diferencias debidas al sexo de los alumnos de Primaria entrevistados	36
6.2.2	Diferencias debidas a la edad de los alumnos de Primaria entrevistados	39
6.2.3	Diferencias debidas al curso de los alumnos de Primaria entrevistados	41
7.	CONCLUSIONES	44
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
9.	ANEXOS.....	51
9.1	ENCUESTA DOCENTES.....	51
9.2	ENCUESTA ALUMNADO PRIMARIA.....	53
9.3	ENLACE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO	53

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Frecuencia sobre la participación de los docentes en función del sexo</i>	15
Tabla 2. <i>Frecuencias sobre la participación de los alumnos de Primaria en función del sexo</i>	17
Tabla 3. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los docentes en función del sexo</i>	24
Tabla 4. <i>Media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función del sexo de los docentes</i>	26
Tabla 5. <i>Tabla ANOVA para la media aritmética de las preguntas afectivas y cognitivas en función del sexo de los docentes</i>	26
Tabla 6. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los docentes en función de la edad</i>	28
Tabla 7. <i>Media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función de la edad de los docentes</i>	29
Tabla 8. <i>Tabla ANOVA de la media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función de la edad de los docentes</i>	30
Tabla 9. <i>Media para las preguntas de los docentes en función de la etapa</i>	30
Tabla 10. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los docentes en función de la etapa</i>	32
Tabla 11. <i>Media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función de la etapa de los docentes</i>	34
Tabla 12. <i>Tabla ANOVA de la media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función de la etapa de los docentes</i>	35
Tabla 13. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los alumnos de Primaria en función del sexo</i>	37
Tabla 14. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los alumnos de Primaria en función de la edad</i>	40
Tabla 15. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los alumnos de Primaria en función del curso</i>	43

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Participación de los docentes en función del sexo.	15
<i>Figura 2.</i> Participación de los docentes en función de la edad.	16
<i>Figura 3.</i> Participación de los docentes en función de la etapa educativa.	16
<i>Figura 4.</i> Participación de los alumnos de Primaria en función del sexo.	17
<i>Figura 5.</i> Participación de los alumnos de Primaria en función de la edad.	18
<i>Figura 6.</i> Participación de los alumnos de Primaria en función de la etapa educativa. .	18
<i>Figura 7.</i> Media para las preguntas de los docentes.....	21
<i>Figura 8.</i> Medias para las preguntas de los docentes en función del sexo.....	23
<i>Figura 9.</i> Medias para las preguntas de los docentes en función de la edad.....	27
<i>Figura 10.</i> Media para las preguntas de los alumnos de Primaria.	36
<i>Figura 11.</i> Media para las preguntas de los alumnos de Primaria en función del sexo.	37
<i>Figura 12.</i> Media para las preguntas de los alumnos de Primaria en función de la edad.	39
<i>Figura 13.</i> Media para las preguntas de los alumnos de Primaria en función del curso.	42

1. INTRODUCCIÓN

Mediante la realización de este trabajo se pretende investigar y analizar en torno a las opiniones e ideas que se tiene de acuerdo al perfil que ha de presentar un buen docente. La forma en que se recogen estos datos es por medio de cuestionarios en los que se plasme el grado de acuerdo en función de determinados preguntas.

Todas estas cuestiones estarán relacionadas con las competencias docentes emocionales y cognitivas con el fin de analizar qué papel tiene cada una de ellas en el proceso de enseñanza y aprendizaje actual.

Los cuestionarios se realizarán a dos grupos educativos como son los docentes y los alumnos de Educación Primaria. Ambas agrupaciones nos permitirán establecer comparaciones vinculadas a las respuestas dadas y los datos numéricos generados de ellas.

La estructura de este trabajo de investigación se enmarca dentro de tres grandes bloques. El primero de ellos hace referencia a la exposición de contenidos teóricos fundamentados en distintos autores con el fin de establecer una primera idea del término de competencias docentes y todo lo que ello conlleva.

El segundo de los bloques recoge la metodología de la investigación y aspectos derivados de la misma como es el diseño, los participantes y las técnicas de recogida y análisis de datos. Esto permite una contextualización y justificación del siguiente y último de los bloques, el cual engloba el análisis de los datos presentados en los apartados previos así como las conclusiones que se derivan de todos ellos con el fin de reflexionar sobre el grado de consecución de los objetivos planteados y, también, para presentar posibles mejoras de cara a futuras investigaciones.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETO DE ESTUDIO

Como ya se ha comentado, el fin principal de esta investigación es el análisis del perfil del buen docente en base a las concepciones de diversos docentes y estudiantes de Primaria.

Al encaminarlo desde la perspectiva de las competencias emocionales y cognitivas, permitirá establecer una idea del papel que tiene cada una de ellas en la educación actual.

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo general

El objetivo general que se establece es el de analizar las competencias consideradas como necesarias en un buen docente.

2.2.2 Objetivos específicos

A partir del objeto de estudio y del objetivo general ya planteados se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la importancia que tanto profesores como estudiantes otorgan a las competencias afectivas y cognitivas de un buen maestro.
- Reflexionar en torno a las opiniones recabadas de ambos grupos en base a variables como el sexo, la edad, el nivel educativo (para los profesores) o el curso en el que se encuentran (para los estudiantes de Primaria).
- Presentar una comparación entre los resultados derivados de los dos grupos de encuestados.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Con el paso de los años, la estructura de la enseñanza ha ido variando conforme a las exigencias sociales e ideológicas de cada momento. De esta forma, a la vez que evolucionaba la sociedad, lo hacía también la educación y con ella los contenidos, las aptitudes, valores y los conocimientos que se iban abordando.

Un ejemplo de este cambio se refiere al papel que ha ido tomando el componente emocional de forma que otros aspectos como lo cognitivo ha ido cediendo terreno a ese tipo de educación. Dicho proceso de incorporación paulatina en la enseñanza, aunque avanzado, aún sigue estando presente y se dan casos en los que surgen debates sobre la necesidad de dar prioridad a unos contenidos frente a otros en lugar de trabajarlos de manera paralela y transversal.

Es por ello que resulta interesante analizar cuál es el papel que a día de hoy presentan tanto la competencia afectivo-emocional como la cognitiva entre las opiniones de docentes y estudiantes. Concepciones que, en definitiva, influirán en el modo de enseñanza y aprendizaje de cada uno de los sujetos.

Por otro lado, mediante la realización de esta investigación se pretende desarrollar las distintas competencias del título que, a fin de cuentas, son la base para una educación de calidad para esta etapa educativa. Así, a la vez que se analiza cuál es el perfil del buen docente, se pretende reflexionar en torno al fin educativo y las exigencias que se derivan de ello.

Todo este proceso tiene como objetivo el desarrollo de una formación personal y académica que permita dar respuesta a las demandas educativas del momento a la vez que se inicia la reflexión sobre el proceso educativo, aspecto muy necesario en un futuro docente.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

4.1 COMPETENCIAS DOCENTES

La profesión de docente es una de las que presentan una exigencia notable pues forma a los estudiantes en base a distintas perspectivas personales, sociales e intelectuales reuniendo contenidos y procedimientos con un elevado compromiso tanto en el aula como en la sociedad. Es por ello que un buen docente debe dar respuesta a las necesidades de cada uno de los individuos, formarles en base a sus capacidades y limitaciones a la vez que se les prepara para la vida en sociedad.

De acuerdo con Segura (2005), el proceso de educar conlleva un acto más allá que la simple transmisión de conocimientos y de datos. La enseñanza supone pues abordar conductas y actitudes con influencia no solo a largo plazo sino también en el futuro inmediato.

Sin embargo, a ello añade que tanto la adquisición de nuevos conocimientos como los altos resultados académicos no tienen la misma relevancia si se compara con aspectos personales y sociales como son el formarse como persona y actuar de forma positiva para uno mismo y para la sociedad.

Teniendo en cuenta todo esto, se pretende analizar la figura del docente en base a esas dos cuestiones con el objetivo de presentar una primera idea del perfil que ha de presentar un buen docente, sus características y personalidad; en definitiva, las competencias personales.

4.1.1 Qué se entiende por competencias

Primeramente, para hacer referencia al término de competencia conviene presentar la idea que recoge el Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en relación a ello. Dicho documento recoge que ese término “se conceptualiza como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales” (p. 4).

A continuación, ese mismo documento recoge la idea de la Unión Europea manifestando que “las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.”

Conviene hacer mención que las competencias de una persona no se adquieren y presentan en un momento determinado sino que estas se van desarrollando como resultado de un proceso continuo.

Cano (2005) hace referencia a esta idea que se acaba de plasmar y aboga por la necesidad de presentar una serie de experiencias personales que fomenten esa formación paulatina y constante ya que, como señala el mismo autor, una persona puede presentarse competente ante una situación y dejar de serlo en otro contexto distinto (citado por Cortés y Eizmendi, 2009).

Seguidamente se procede a recoger una serie de definiciones relativas al término de competencias en función de diversos autores. Cano (2005) recoge que estas no involucran únicamente el conocimiento hacia un tema (saber) sino que supone también un conjunto de habilidades y actitudes que organizan esos saberes previos (saber hacer).

Autores como Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014) completan esta definición haciendo alusión a la idea de que las competencias suponen unas destrezas en planes como son el social, cognitivo, cultural, afectivo, laboral y productivo. En todas ellas entre en juego además la motivación y el interés personal que mueve a cada individuo.

Bajo esta idea, se engloban aspectos a los que aún no se había hecho referencia y que están muy determinados por las características personales dentro del marco de una cultura concreta.

Para ello, estos mismos autores señalan la importancia no solo de poner en funcionamiento una serie de habilidades sino de analizar previamente el contexto en el que se encuentran y seleccionar las más adecuada en función de las distintas alternativas posibles.

Otros autores como Cortés y Eizmendi (2009) presentan las competencias como las destrezas básicas para el desempeño efectivo de actividades laborales. Concepciones que sigue Perrenoud (2004) y que se recogen dentro de la investigación de esos mismos

autores. De esa forma, Perrenoud vuelve a enfocar la competencia al ámbito profesional con el fin de ejecutar las tareas de forma eficaz en base a lo característico de esa profesión.

En relación al ámbito educativo, Zabalza (2011) concibe el término de competencias como una serie de conocimientos, habilidades y destrezas que posibilitan el desarrollo de una adecuada enseñanza y aprendizaje.

Esta idea es completada por Úriz (2009) haciendo referencia a la figura del docente de forma que este será competente en la medida que planifique, organice y evalúe en base al contexto social y educativo en el que se encuentre, trabaje de forma cooperativa, sea consciente de la presencia de diversos agentes educativos y no solamente a la figura del docente y del alumno, y, por último, sea coherente con lo que transmite y los valores que le caracterizan.

Todas estas ideas presentan como base el informe Delors (1996) en el que se recogen los pilares de la educación como son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Dentro de ellos aparecen aspectos como la adquisición de conocimientos, la cooperación y el trabajo en equipo, la iniciativa personal, habilidades sociales y el pensamiento crítico, entre otros, y que deben ser abordados de forma igualitaria con el fin de, como señala Delors, sacar el tesoro que cada persona tiene dentro.

4.1.2 Elementos propios de la competencia docente

Al igual que sucede con el término de competencias, se pueden encontrar numerosos autores que hacen referencia a los componentes incluidos dentro de ese mismo concepto. Por un lado, Segura (2005) manifiesta que las competencias incluyen aspectos vinculados con lo técnico (destrezas laborales), pedagógico (proceso de enseñanza), la gestión (organización y uso de los recursos), innovación (espíritu de mejora y motivación) y lo personal (valores y actitudes).

Autores como el ya mencionado Perrenoud (2004, pp. 15-16) concibe que las competencias clave de un buen docente de Educación Primaria son las 10 siguientes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.

- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

Por su parte, Zabalza (2011) hace mención del perfil que ha de tener un buen docente, en este caso vinculado con la etapa universitaria, y las cualidades que ha de tener:

- Estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Organizar los contenidos de la materia.
- Presentar explicaciones contextualizadas y adaptadas.
- Destreza con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Planificar actividades dentro de una metodología concreta.
- Mantener una comunicación y relación con los alumnos.
- Tutorizar.
- Realizar evaluaciones.
- Investigar sobre la educación y sus progresos.
- Trabajo en equipo y cooperación.

Otros autores como Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014) hacen hincapié en otros aspectos relacionados con el ámbito social como por ejemplo:

- Prevenir y actuar ante situaciones de violencia o discriminación.
- Evitar prejuicios de distinta índole (sexual, étnica y social).
- Presentar normas de convivencia y valorar las conductas positivas.
- Reflexionar sobre la relación y comunicación con sus alumnos.
- Mostrar un espíritu de responsabilidad, solidaridad y justicia.
- Llevar a cabo prácticas sociales.

Por medio de estas ideas se llega a la conclusión de que el acto de educar supone algo más que la mera transmisión de ideas y conocimientos. Siguiendo esta línea de reflexión, Segura (2005) añade que ser profesor trae consigo la enseñanza no solo de

asignaturas como las matemáticas, la literatura o inglés, entre otras, sino que supone también formar a personas críticas, libres y sociables.

Sin embargo, a pesar que todas estas aportaciones sean bastantes amplias e involucren aspectos muy variados, se echa en falta otros que igualmente condicionan y potencian una educación de calidad. Esta idea se refiere a la comunicación y relación con otros agentes educativos cercanos al niño como es su familia, su contexto social primario más cercano.

Uno de los errores más comunes en educación es considerar que este proceso se limita al espacio de la escuela de manera que cuando el niño no está en él, no se está produciendo un aprendizaje o por lo menos no de forma tan consciente. Por el contrario, mucho más alejado de esta idea, el alumno va desarrollando y modelando aspectos como su personalidad en función de las interacciones con la sociedad y, en este caso, con la familia.

En ese sentido, un buen docente debe ser capaz de llevar a cabo una relación y comunicación continua con las familias con el fin de coordinarse conjuntamente para el logro de un desarrollo integral en función de las capacidades de cada uno. Ortiz (2011) concibe que el maestro ha de ser consciente de la vida personal de cada niño pues es algo que configura la formación individual y da pie a comprender los motivos de algunas reacciones o caracteres.

A continuación se recogen las ideas teóricas en relación a las competencias cognitivas y emocionales, las cuales se ha comentado previamente que serían objeto de estudio e investigación para el presente trabajo.

4.1.3 Competencias cognitivas

Como se irá apreciando conforme se recojan las aportaciones de autores, muchas de las ideas vinculadas con esta competencia tienen una influencia notable del pasado capitalista presente en nuestro país al verlo asociado a aspectos laborales y económicos (Díaz, 2015). De hecho, este mismo autor, recoge entre sus reflexiones una definición del término de “competencia” en el diccionario Larousse de 1930, el cual estaría vinculado con los conocimientos y habilidades que permiten reflexionar sobre las

distintas posibilidades y elegir la más adecuada en relación al trabajo que se está desempeñando.

Para esta competencia se pueden encontrar diversidad de términos que han sido otorgados en función de las consideraciones que ha hecho cada autor. Bisquerra y Pérez (2007) establecen el concepto de “competencias de desarrollo técnico-profesional” o funcionales porque consideran que está relacionado con la destreza laboral en base a unos conocimientos.

Otros autores como Rebollo y de la Peña (2017) consideran esta competencia como “función ejecutiva” pues posibilita a la persona el control, la organización y la coordinación de sus capacidades con el fin de lograr una meta específica.

Siguiendo este mismo término, Fuster (2014), Tirapu, García, Ríos y Ardila (2011) consideran que esta función ejecutiva son una serie de habilidades intelectuales que determinan el proceso cognitivo, las decisiones y la puesta en marcha de acciones (citado por Rebollo y de la Peña, 2017).

4.1.4 Competencias socioemocionales

Otra competencia a la que se hace referencia es la relativa a lo afectivo. Previamente, en base al informe Delors se ha hecho referencia al aprender a ser como una de las prácticas a abordar y desarrollar en la escuela.

Uno de los beneficios que supone este tipo de educación es la mejora de la potencialidad del rendimiento y de otras cualidades cuando se da un alto nivel de inteligencia emocional (Extremera y Fernández, 2015). Ello puede darse en situaciones de estrés como son los exámenes o exposiciones y en el trabajo en equipo.

A la hora de llevar a cabo actividades de corte emocional o afectivo esto trae consigo un proceso en el que se deben conocer las emociones. Autores como Sastre y Moreno (2002) conciben que es necesario un ejercicio mental (cognitivo) para ser consciente de los estados emocionales, las situaciones que los han derivado, así como los resultados que pueden tener. Todo ello es un acercamiento hacia el autoconocimiento.

Con el fin de educar en base a unos valores sociales, cívicos y emocionales el profesorado ha de conocerse a sí mismo en este ámbito. Es lo que se denomina

competencia emocional la cual, Bisquerra y Pérez (2007, p. 69) la definen como los distintos conocimientos, actitudes y habilidades necesarias en la comprensión, expresión y regulación de las emociones.

Similar a este término se encuentra la inteligencia emocional que, según autores como Vivas, Gallego y González (2007), es la base sobre la que se desarrolla la competencia vinculada a ese ámbito afectivo.

La influencia que ejercen los docentes sobre el alumnado es tal que el hecho de que los estudiantes cuenten con maestros inteligentes en lo que a las emociones se refiere supone un mayor disfrute a la hora de acudir a clase y derivan en menos miedos a la hora de aprender (Martín y Boeck, 2000). Por ello, la presencia de este tipo de competencia es igualmente necesaria y trascendental que otras durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Martínez-Agut (2018) señala que dentro de la competencia emocional se puede encontrar dos vertientes, una de ellas referidas a la inteligencia intrapersonal (hacia uno mismo) y la inteligencia interpersonal (hacia los demás). Howard Gardner ya reconocía la presencia de estas dentro de las que denominó inteligencias múltiples y añade que el desarrollo de toda inteligencia supone la resolución eficaz de las situaciones derivadas en cada contexto social y cultural en el que se halle el ser humano (Gardner, 2012).

Siguiendo al mismo autor, este reconoce que la inteligencia interpersonal se vincula con la “capacidad para entender a las otras personas” mientras que, por otro lado, la relativa a lo intrapersonal, con la “capacidad de formarse un modelo ajustado de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse en la vida” (Gardner, 2012, p. 30).

Por su parte, Adam (2003) manifiesta que la inteligencia emocional implica un conjunto de destrezas individuales y sociales entre las que aparecen las emociones de uno mismo tanto a nivel de conocimiento como de control. Dentro de este tipo de inteligencia, engloba otras competencias como es la automotivación, las habilidades sociales y la empatía.

A ello, Extremera y Fernández (2015) añaden que igual de importante son las emociones y su reconocimiento en uno mismo como también lo es en los demás; es decir, la comprensión y regulación de las emociones ajenas.

4.1.4.1 Dimensiones de la competencia socioemocional

A la hora de hacer referencia a los distintos componentes del ámbito emocional son muchos los autores los que ofrecen su visión. En primer lugar, Goleman (2004), uno de los autores más reconocidos en torno a las emociones, engloba cinco competencias: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y destrezas sociales.

Todas ellas muestran de alguna manera un proceso en el que se comienza haciendo un reconocimiento de las emociones y la necesidad de regularlas y adaptarlas en base a la situación. Tras ello, la iniciativa y el espíritu positivo para ponerlo en marcha debe estar acompañado también de la toma de conciencia de los demás a la vez que, finalmente, ejecuta esas emociones.

Otros autores muy implicados también con este tipo de inteligencia son Salovey y Mayer, los cuales hacen referencia a cuatro dimensiones muy similares a las ya expuestas por Goleman: reconocimiento individual, control personal, dirección efectiva del control emocional hacia el logro de unas metas concretas y reconocimiento en los demás (1990).

Entre las distintas aportaciones, se resaltan autores como son Caruana y Gomis (2014) pues son las que determinarán el planteamiento y desarrollo de esta investigación. Estos recogen que las competencias propias de lo emocional son las siguientes (p. 37):

1. Conciencia del propio estado emocional.
2. Capacidad para discernir las emociones de los demás.
3. Capacidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habituales y disponibles en una cultura determinada.
4. Capacidad de implicarse empáticamente en las expresiones de las personas.
5. Capacidad para comprender que el estado emocional interno no necesariamente se corresponde con la expresión externa (representación física y gestual).
6. Capacidad para afrontar emociones negativas y circunstancias estresantes.
7. Conciencia de la importancia de la influencia de la comunicación emocional en la estructura y naturaleza de las relaciones interpersonales.
8. Capacidad de autoeficacia personal.

Esta elección se debe fundamentalmente al hecho de que entre ellas se recogen de manera básica distintas perspectivas afectivas. Además, expone otros aspectos que hasta entonces no se habían comentado dentro de la inteligencia emocional como es la representación por gestos así como el vocabulario.

Aunque, como ya se ha señalado, existe una gran diversidad de autores en relación al campo de la competencia emocional del ámbito educativo, se ha de presentar que todas esas aportaciones involucran un conjunto de destrezas, estrategias y actitudes que buscan una adecuada formación individual, académica y social en los estudiantes.

4.2 IMPACTO EN EL PROCESO EDUCATIVO

A la par que se han ido recogiendo las aportaciones de acuerdo al término vinculado con las competencias docentes y, dentro de ellas, las relativas a lo cognitivo y emocional, conviene incluir aspectos que recojan la influencia de las mismas en la educación.

Para ello se parte del nuevo modelo pedagógico que se derivó en 1998 tras la celebración de la Conferencia Mundial en París que giraba en torno a la educación. En dicho evento se hizo mención de centrar la enseñanza en el estudiante como punto de partida para la adecuación de los contenidos, las metodologías y la puesta en marcha de la práctica docente. Así, se potenciará en el alumno el desarrollo del análisis crítico que le permita resolver problemas cotidianos (Barandiaran, Barrenetxea, Cardona, Mijangos y Olaskoaga, 2011).

De esta manera, las competencias y los aspectos característicos de cada docente influirán en la formación individual de cada estudiante. Es por ello que, estos mismos autores señalan que, se ha de seguir un modelo en el que se busque no solo la transformación y evolución del alumnado sino también su integración social.

Una vez más, por ende, se vuelve a hacer hincapié en la trascendencia que cobra el papel del docente en los estudiantes tanto a corto como a largo plazo. Así, se deben abordar contenidos abiertos a distintas destrezas y habilidades por medio de prácticas innovadoras y motivantes que supongan un papel activo en los niños a la vez que trabajan el trabajo en equipo y el respeto hacia uno mismo y los demás. Cada maestro debe ser consciente de la influencia que supone su presencia y facilite pues el aprendizaje integral independientemente de la etapa educativa en la que ejerza.

5. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

5.1 METODOLOGÍA

El presente trabajo se encuentra dentro de la investigación cuantitativa ya que el análisis de los datos recabados se hace en base a aspectos numéricos y, por ende, cuantificable en lugar de utilizar la palabra o textos escritos. Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que este tipo de investigación utiliza la información para apoyar o refutar hipótesis estadísticas basadas en el número (citado por Ramos, 2015). Es por ello que la objetividad será un factor característico de este trabajo ya que no se darán interpretaciones personales o sujetas a emociones o ideas propias.

5.1.1 Paradigma

Con el fin de comprender mejor este apartado, conviene hacer una anotación a lo que se entiende por paradigma. Valles (1999) hace referencia a la idea de Ritzer (1993) la cual establece que un paradigma establece aquello que se pretende investigar, los interrogantes a los que se quiere dar respuesta así como las pautas que se deben seguir. Además, hace referencia a una comunidad científica logrando diferenciarla del resto en base a las teorías en que se sustenta y los métodos que emplea.

A pesar de que existen numerosas clasificaciones de los distintos paradigmas, en este trabajo se resalta la establecida por Krause (1995) según el cual son tres: el positivista, interpretativo y sociocrítico. Esta investigación, de acuerdo a la naturaleza de la realidad, la relación entre el investigador y lo analizado así como el acceso al conocimiento, se enmarca dentro del paradigma positivista. Esto se debe a que se pretende hacer una serie de generalizaciones en base a unos datos externos. Para ello, el investigador mantendrá una posición distante con el objeto a estudiar de forma que su personalidad e ideologías no influyan en los resultados (objetividad). Otra característica de este paradigma es el contraste empírico de las hipótesis y el objeto de estudio.

5.1.2 Diseño

Una vez aclarado que esta investigación es de corte cuantitativo y se enmarca dentro del paradigma positivista, se ha de señalar el diseño al que hace referencia. De acuerdo con Ramos (2015), existen tres que son el exploratorio, el descriptivo y el correlacional. De ellos se destaca el descriptivo ya que se busca exponer los datos recabados dentro de una variable sin que estas se influyan entre sí.

5.1.2.1 Participantes

Los grupos de participantes utilizados para la recogida de datos y su posterior análisis son dos. Por un lado, los docentes que ejercen y, por otro, se encuentra la muestra de los alumnos de Educación Primaria (a partir de 3º).

En el caso de estos últimos, el muestreo llevado a cabo es el llamado muestreo por conglomerados ya que se ha acudido a centros educativos y, a partir de ahí, se ha ido reuniendo las distintas muestras individuales de los estudiantes.

El hecho de que se hayan realizado las encuestas a partir del tercer curso se debe al desarrollo cognitivo y crítico del grupo de niños. Es decir, tras una sesión de experimentación, se comprobó que los alumnos de curso inferior a tercero presentaban más dificultades a la hora de discernir entre las distintas cualidades planteadas y el análisis que daban a cada una de ellas.

En relación al grupo de docentes, el muestreo es el llamado “bola de nieve” que se caracteriza por presentar la encuesta de forma telemática y online a unos sujetos concretos los cuales, a su vez, se la facilitan a otros de manera que se va formando una cadena. A continuación se establecen los datos de participación para cada uno de los grupos, comenzando con los relativos a los docentes.

5.1.2.1.1 Docentes

La muestra para este grupo cuenta con un total de 265 encuestas entre los que se encuentran docentes de diversas especialidades y etapas educativas, lo cual enriquecerá el análisis posterior. A modo de gráficos se van recogiendo los distintos datos numéricos en base a cada una de las variables establecidas (sexo, edad y etapa) siendo la base para el posterior análisis.



Figura 1. Participación de los docentes en función del sexo.

Para conocer mejor esta distribución de los porcentajes, se añade la tabla 1 que recoge esos datos concretos.

Tabla 1.

Frecuencia sobre la participación de los docentes en función del sexo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	34	12,8	12,8	12,8
	Mujer	231	87,2	87,2	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

Por medio de esta tabla se observa que el índice de participación de las mujeres es notablemente más elevado que el de los hombres. Hecho que puede estar justificado por la idea de que en esta profesión es más común encontrar docentes de género femenino. Esta realidad no fue siempre así sino que se comenzó a hacer patente conforme se fue incorporando la mujer al mercado laboral. Todo esto está apoyado por estudios como los del INEE (2019) el cual recoge que la presencia de mujeres en la educación es más amplia que la de los hombres, aunque esta diferencia comienza a ser menor a medida que se avanza hacia etapas educativas superiores.

Quizás, si la forma de hacer llegar las encuestas hubiera sido de forma presencial, estos datos habrían variado y la brecha diferencial entre ambos grupos no hubiese sido tan amplia como lo es en este caso.

Con respecto a los datos de la edad de los participantes, la distribución se muestra en la figura 2.

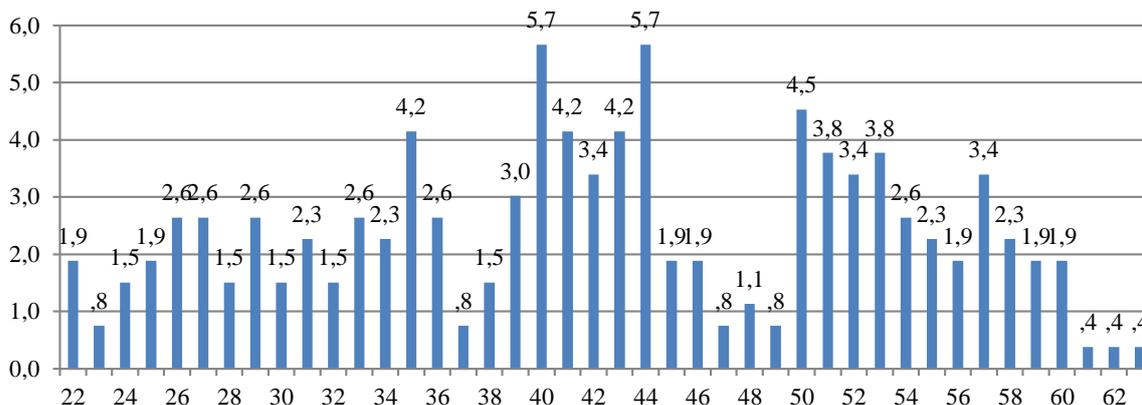


Figura 2. Participación de los docentes en función de la edad.

Por medio de este gráfico se aprecia que la distribución de las encuestas en base a la edad está muy repartida aunque con repuntes notables en intervalos determinados como son en la franja de los 40 a los 44 y de los 50 a los 53 años. Sin embargo, se aprecia otros casos aislados como son la edad de los 35 y los 57.

El hecho de que existan un elevado porcentaje de participación en edades avanzadas en contraposición de los más jóvenes se debe a la forma de acceso a esta profesión como es el concurso de oposición. Sin embargo, se puede vislumbrar a la vez la presencia de algunas encuestas que presentan edades como los 22 años, edad mínima con la que se terminan los estudios de Grado, lo cual podría deberse a que estos participantes ejercen en colegios privados o concertados.

Para finalizar con la muestra de docentes, se hace referencia a los datos en base a la etapa educativa en la que se enmarca cada uno de los encuestados.

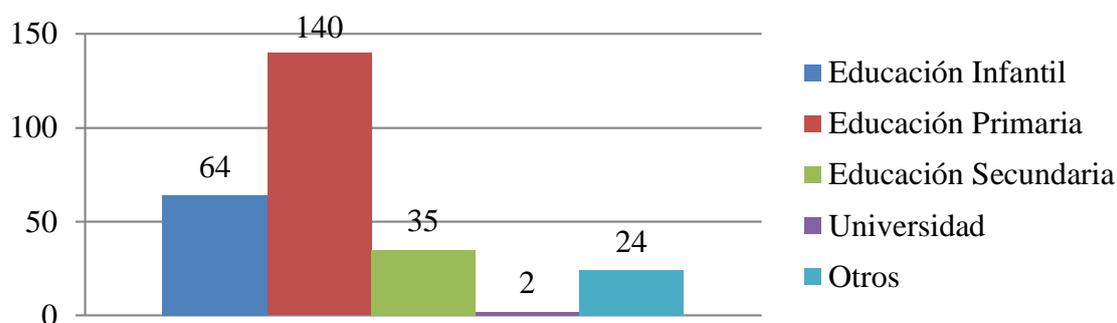


Figura 3. Participación de los docentes en función de la etapa educativa.

Se han recogido encuestas para cada una de las etapas aunque, por desgracia, solamente se cuenta con dos profesores universitarios. Hubiera sido interesante poder contar con

una mayor participación en esta etapa con el fin de comparar los resultados entre esta y la Educación Primaria, por ejemplo.

El mayor número de respuestas se encuentra dentro de la etapa de Educación Primaria seguida de Educación Infantil. Con respecto a la opción de “otros” se dan respuestas diferentes como es formación profesional, bachillerato, educación de adultos, conservatorio, departamento de orientación, EOEP (equipo de orientación educativa psicopedagógica), educación especial y pedagogía terapéutica.

5.1.2.1.2 Alumnos de Educación Primaria

El último de los grupos cuenta con un total de 306 encuestas. Al igual que en el caso de la muestra de docentes, se recogen los datos para los alumnos de Educación Primaria. Las encuestas se han llevado a cabo en tres contextos educativos distintos con una organización social y educativa diversa. En relación a la variable del sexo, la distribución es la siguiente.



Figura 4. Participación de los alumnos de Primaria en función del sexo.

Estos resultados en forma de porcentaje se justifican con la tabla 2 en la que se recoge el índice numérico para cada grupo.

Tabla 2.

Frecuencias sobre la participación de los alumnos de Primaria en función del sexo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Chico	170	55,6	55,9	55,9
	Chica	134	43,8	44,1	100,0
	Total	304	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,7		
Total		306	100,0		

Estadísticos

Sexo del sujeto

N	Válido	304
	Perdidos	2

La participación es más o menos similar aunque con una ligera tendencia hacia el sexo masculino. Entre estos datos se observa que existe un pequeño porcentaje (0,7%) de casos perdidos. Es decir, dos de los participantes no rellenaron este campo en la encuesta, algo que no había sucedido con los docentes ya que el modo de rellenar la encuesta no dejaba enviar las respuestas sin rellenar los campos obligatorios.

A continuación se exponen los datos vinculados con la edad de los participantes, teniendo en cuenta que las encuestas se han realizado a partir de 3°.

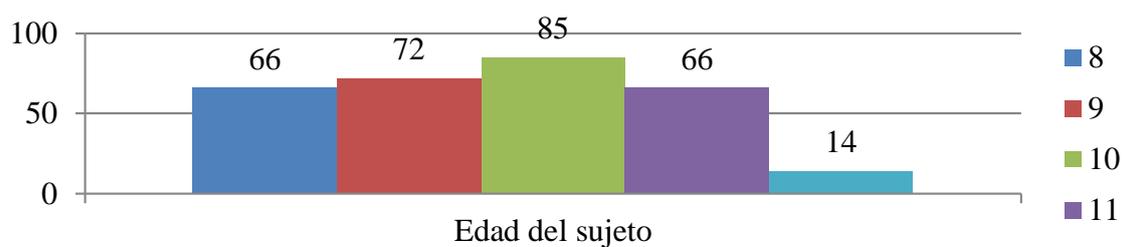


Figura 5. Participación de los alumnos de Primaria en función de la edad.

La distribución entre las distintas edades es más o menos similar aunque llama la atención la presencia de únicamente 14 casos para la edad de los 12 años. Esto posiblemente se deba a que la edad de finalización de Educación Primaria ronda los 11-12 años por lo que estos participantes pueden cumplir los años a inicio del año, momento en que se llevaron a cabo las encuestas.

Para concluir, los datos de Educación Primaria en base al curso educativo en el que se encuentran se recogen a continuación.

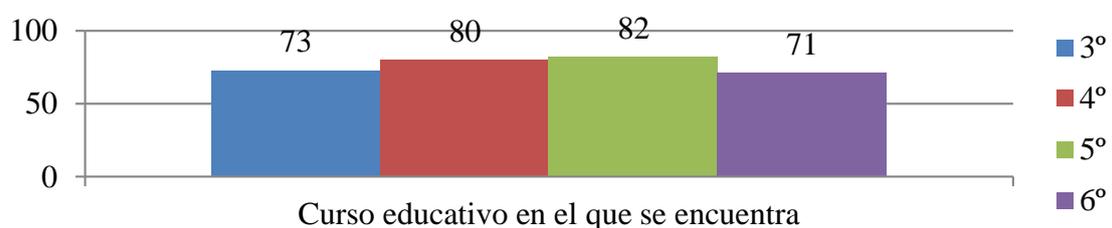


Figura 6. Participación de los alumnos de Primaria en función de la etapa educativa.

Aunque a priori puede esperarse que estos datos fuesen similares a los de la edad no ha de ser necesariamente así pues ambas variables no se relacionan enteramente entre sí. Para un mismo curso educativo, se puede encontrar alumnos con dos edades distintas. Además, esto se puede ver agravado en el caso de que existan alumnos repetidores.

5.1.3 Técnicas de obtención de datos

Como ya se ha comentado, para la obtención de los datos se han realizado dos cuestionarios diferenciados tanto en sus preguntas como en la forma de administración, por medio de Google Web Form para los docentes y en papel (con previo consentimiento) para los alumnos. Este instrumento de medición cuantitativa es una escala tipo Likert con un valor mínimo del 1 y un máximo de 10 para el grado de acuerdo de cada una de las cuestiones.

Se ha utilizado esta puntuación pues se consideraba que facilitaría el análisis de cada participante ya que la sociedad educativa está acostumbrada a evaluar en base a estos valores numéricos.

Para el diseño del cuestionario de los docentes (anexo 1), se ha llevado a cabo una validación de expertos para conocer si las preguntas eran oportunas, contextualizadas o si eran fácilmente entendibles. Para ello, se contó con la participación de 6 sujetos de distintos tipos de enseñanza. Además, en ellas se pedía la aportación de posibles cuestiones a incorporar en el cuestionario ya planteado.

De esta validación se ha extraído que, en general, las preguntas eran oportunas aunque para alguno de los sujetos se daba un caso que consideraba que la pregunta de dar más importancia a lo instrumental no influía en si era un buen docente o no. Para otro, esto sucedía en la pregunta relativa a mostrar sus fallos. Todas las aportaciones recogidas en esta validación se van a tomar como punto de referencia para el posterior análisis de los datos.

En relación al cuestionario de los alumnos (anexo 2), este se ha adaptado en base a las competencias individuales de este grupo de sujetos en base a su vocabulario para lograr una mejor comprensión de las cuestiones. Para este mismo cuestionario, se recogieron dos variables que debían responder con un “sí” o un “no” relativo a la satisfacción de acudir al colegio y de la percepción positiva que tienen de ellos mismos los docentes. Con estas dos cuestiones se pretendía comparar la posible influencia de las respuestas del grado de acuerdo con cada uno de los ítems en base a esas percepciones.

5.1.4 Técnicas de análisis de datos

Para la recogida y el análisis de los datos se utiliza el programa SPSS v. 23.0 el cual permite agrupar, organizar y generar resultados numéricos. Además, se ha hecho uso del programa Excel versión 2007 para la creación de gráficos de los distintos resultados, agrupaciones y variables.

5.2 CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

Toda investigación ha de contar con una serie de cuestiones éticas que permitan garantizar no solo los resultados sino también el bienestar de los participantes lo que cobra aún mayor importancia cuando se realizan estudios en los que se encuentran inmersos sujetos menores de edad.

De acuerdo con Wood y Smith (2018) uno de estos principios es el consentimiento. Todos los participantes han de estar de acuerdo con la realización de las encuestas lo que para el caso de los docentes, al ser mayores de edad, ellos mismos tomaban la decisión de participar o no mediante el rellenado y el envío de la encuesta. Para los alumnos de Primaria, fue el centro responsable el que facilitó el consentimiento oportuno en base a las autorizaciones que a inicios del curso escolar los tutores legales o los progenitores firmaban. Para facilitar este proceso, se hizo llegar de antemano al equipo directivo el cuestionario que se iba a utilizar.

El siguiente de los principios al que se hace referencia es el de la confidencialidad. Tanto el diseño como la estructuración de los cuestionarios estaban pensados para la consecución de este principio de forma que no se incorporasen variables que propiciaran la identificación de los sujetos participantes o de los centros en los que se llevaron a cabo. Además, todas las encuestas son recogidas conjuntamente lo cual hace aún más difícil demostrar cuál hace referencia a cada uno de ellos.

6. RESULTADOS

Una vez recogido lo relativo a la metodología, se analizan los resultados a los que han dado lugar las distintas encuestas de los sujetos que han participado. Para ello, se comienza por el grupo de docentes.

6.1 DOCENTES

En primer lugar, se expone la media para cada una de las preguntas del cuestionario.

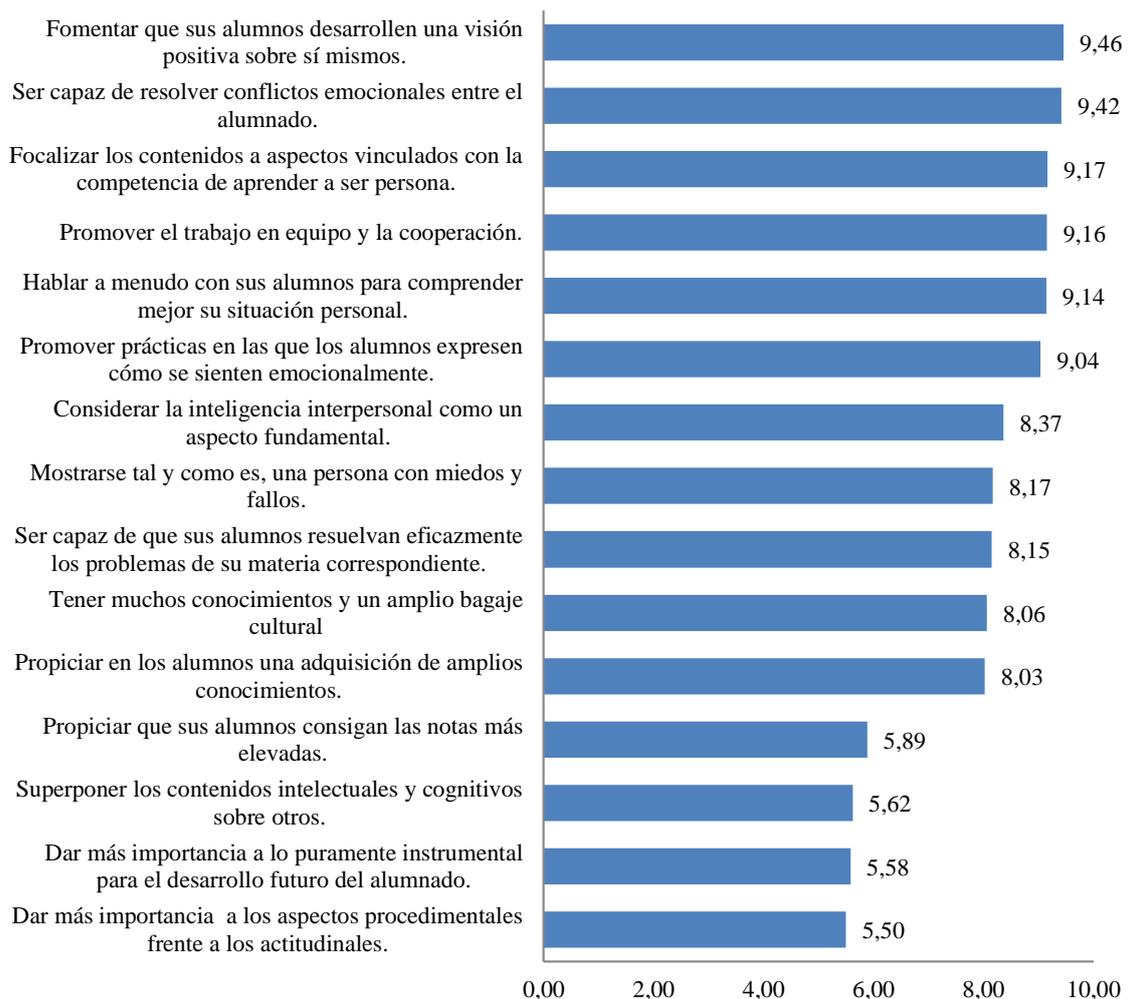


Figura 7. Media para las preguntas de los docentes.

En su mayoría, la media aritmética tiende a ser elevada aunque, por otro lado, se dan algunas cuestiones que sucede lo contrario. En este caso, los docentes encuestados consideran que la cualidad más relevante de entre las presentadas es que un buen

maestro sea capaz de “fomentar que sus alumnos desarrollen una visión positiva sobre sí mismos” con un valor notablemente alto.

En el lado opuesto, la pregunta con la media más baja es la que hace referencia a “dar más importancia a los aspectos procedimentales frente a los actitudinales”. Si bien es cierto que la muestra utilizada para esta investigación no es del todo amplia y, por ende, no resulta representativa, permite de alguna manera vislumbrar hacia dónde se pueden encaminar las percepciones concebidas como importantes para ser un buen docente. En esa línea, se puede entrever que los encuestados consideran el componente emocional más relevante que el cognitivo.

Por medio de estas respuestas se puede, además, reflexionar en torno algunos temas que provocan debates como es el hecho de otorgar mucha importancia o no a la calificación numérica final que determina el aprendizaje del alumno. Los docentes encuestados muestran su postura clara situando este ítem entre los peores valorados lo que da lugar a pensar que la nota final de los exámenes, un trimestre o un curso escolar no determina que un docente sea bueno o no.

Este hecho no hace pensar sobre la necesidad de eliminar o evitar la calificación numérica pues es un dato que se desconoce ya que la encuesta no pregunta si es un aspecto que ha de ser erradicado del proceso educativo sino que existe otros factores más importantes que ese resultado final. Todo ello lleva a reflexionar en torno a la necesidad de mejora y reorganización del proceso educativo para lo cual es necesaria una investigación exhaustiva y continua que permita vislumbrar datos constantes en el tiempo.

6.1.1 Diferencias debido al sexo de los docentes entrevistados

A continuación se realiza el análisis de la muestra de docentes en base a las distintas variables recogidas comenzando por el sexo. La media aritmética de las distintas preguntas se recoge en la figura 8 diferenciando entre las otorgadas por las mujeres y por los hombres.

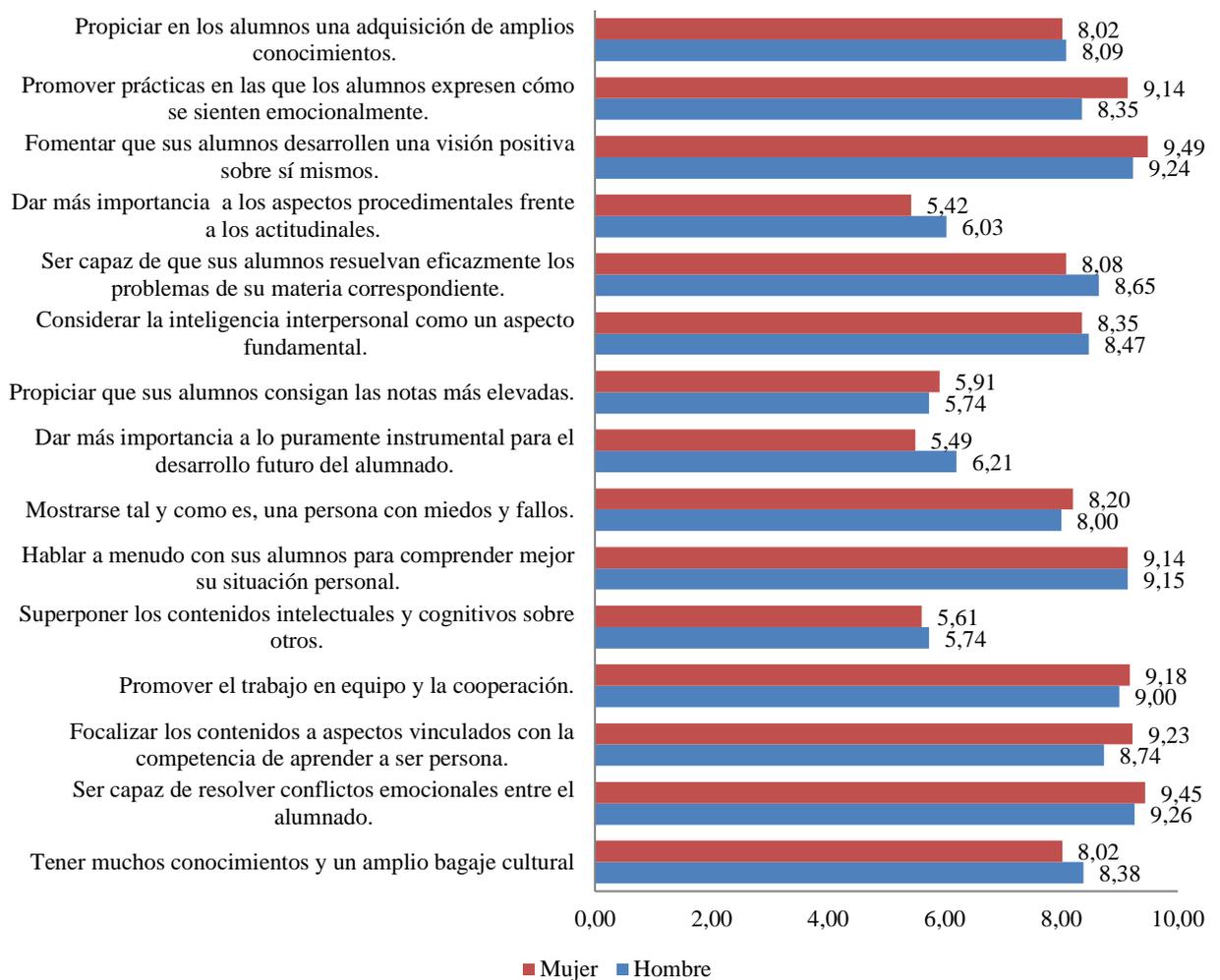


Figura 8. Medias para las preguntas de los docentes en función del sexo.

En base a esta figura, las preguntas mejor valoradas para ambos sexos se relacionan a cualidades emocionales como son el hecho de “ser capaz de resolver conflictos emocionales entre el alumnado” y “fomentar que sus alumnos desarrollen una visión positiva sobre sí mismos”.

Uno de los motivos que pueden justificar que estas dos cuestiones sean las que se valoren mejor es que hay relación entre ellas. Es decir, el hecho de que un buen docente realice prácticas educativas en las que se trabaje la valoración positiva de uno mismo supone que ese mismo profesor ha de tener unos valores e ideas enriquecedoras sobre su alumnado con el fin de lograr ese resultado deseado.

Aunque a priori los resultados no muestran grandes diferencias significativas para ambas agrupaciones, conviene tener en cuenta la tabla ANOVA (tabla 3) para poder comprobar este hecho al que se hace referencia.

Tabla 3.

Tabla ANOVA para las preguntas de los docentes en función del sexo.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Tener muchos conocimientos y un amplio bagaje cultural * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	3,949	1	3,949	2,069	,151
	Dentro de grupos	501,960	263	1,909		
	Total	505,909	264			
Ser capaz de resolver conflictos emocionales entre el alumnado. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,973	1	,973	1,321	,251
	Dentro de grupos	193,691	263	,736		
	Total	194,664	264			
Focalizar los contenidos a aspectos vinculados con la competencia de aprender a ser persona. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	7,237	1	7,237	7,569	,006
	Dentro de grupos	251,457	263	,956		
	Total	258,694	264			
Promover el trabajo en equipo y la cooperación. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,980	1	,980	1,037	,309
	Dentro de grupos	248,364	263	,944		
	Total	249,343	264			
Superponer los contenidos intelectuales y cognitivos sobre otros. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,495	1	,495	,084	,773
	Dentro de grupos	1555,769	263	5,915		
	Total	1556,264	264			
Hablar a menudo con sus alumnos para comprender mejor su situación personal. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,001	1	,001	,000	,983
	Dentro de grupos	300,550	263	1,143		
	Total	300,551	264			
Mostrarse tal y como es, una persona con miedos y fallos. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	1,175	1	1,175	,294	,588
	Dentro de grupos	1052,840	263	4,003		
	Total	1054,015	264			
Dar más importancia a lo puramente instrumental para el desarrollo futuro del alumnado. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	15,041	1	15,041	2,919	,089
	Dentro de grupos	1355,299	263	5,153		
	Total	1370,340	264			
Propiciar que sus alumnos consigan las notas más elevadas. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,940	1	,940	,208	,649
	Dentro de grupos	1188,886	263	4,520		
	Total	1189,826	264			
Considerar la inteligencia interpersonal como un aspecto fundamental. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,396	1	,396	,170	,681
	Dentro de grupos	613,362	263	2,332		
	Total	613,758	264			
Ser capaz de que sus alumnos resuelvan eficazmente los problemas de su materia correspondiente. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	9,455	1	9,455	3,854	,051
	Dentro de grupos	645,202	263	2,453		
	Total	654,657	264			

Dar más importancia a los aspectos procedimentales frente a los actitudinales. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	10,854	1	10,854	2,731	,100
	Dentro de grupos	1045,395	263	3,975		
	Total	1056,249	264			
Fomentar que sus alumnos desarrollen una visión positiva sobre sí mismos. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	1,910	1	1,910	2,704	,101
	Dentro de grupos	185,841	263	,707		
	Total	187,751	264			
Promover prácticas en las que los alumnos expresen cómo se sienten emocionalmente. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	18,493	1	18,493	12,469	,000
	Dentro de grupos	390,050	263	1,483		
	Total	408,543	264			
Propiciar en los alumnos una adquisición de amplios conocimientos. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,149	1	,149	,058	,809
	Dentro de grupos	670,666	263	2,550		
	Total	670,815	264			

Por medio de esta tabla se aprecia que existen dos preguntas con una significatividad inferior al nivel de confianza, es decir, menor que 0'05 (5%). Estas dos cuestiones son “focalizar los contenidos a aspectos vinculados con la competencia de aprender a ser persona” y “promover prácticas en las que los alumnos se expresen cómo se sienten emocionalmente”.

Con todo ello se puede concluir que para estas dos preguntas sí que existen diferencias significativas en función de la agrupación del sexo siendo en ambas las mujeres quienes otorgan mayor importancia.

Tras este primer análisis inicial se puede comenzar a pensar que son los hombres quienes valoran más los aspectos procedimentales y cognitivos frente a las mujeres, quienes otorgan más importancia a lo emocional. Para poder reafirmar o refutar esta afirmación, se calcula la media aritmética de los hombres y las mujeres en base a si las preguntas son de corte afectivo o cognitivo. Como resultado a ello se plasma la tabla 4 en la que aparecen las puntuaciones para cada uno de los grupos.

Tabla 4.

Media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función del sexo de los docentes.

Sexo del sujeto		Afectivo_media	Cognitivo_media
Hombre	Media	8,7757	6,9748
	N	34	34
	Desviación estándar	,68034	1,04119
Mujer	Media	9,0233	6,6506
	N	231	231
	Desviación estándar	,74541	1,17837
Total	Media	8,9915	6,6922
	N	265	265
	Desviación estándar	,74082	1,16492

A pesar de que cada uno de los grupos presente medias similares, se aprecia que las mujeres son las que otorgan mayor importancia a lo emocional mientras que los hombres, aunque con una media baja, se lo dan a lo cognitivo.

Por otro lado, se puede inducir que para ambas agrupaciones tiene mayor media y, por ende, se le da mayor relevancia a los contenidos afectivos sin presentar grandes diferencias entre ellos. Con el fin de valorar si este hecho es cierto, se debe atender a la tabla ANOVA (tabla 5).

Tabla 5.

Tabla ANOVA para la media aritmética de las preguntas afectivas y cognitivas en función del sexo de los docentes.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Afectivo_media * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	1,816	1	1,816	3,338	,069
	Dentro de grupos	143,071	263	,544		
	Total	144,887	264			
Cognitivo_media * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	3,115	1	3,115	2,307	,130
	Dentro de grupos	355,143	263	1,350		
	Total	358,258	264			

6.1.2 Diferencias debidas a la edad de los docentes entrevistados

A continuación se procede a realizar el mismo análisis en base a la variable de la edad. Para poder facilitar los datos recogidos, se han establecido tres grupos cuya franja es hasta los 35 para el primero, de los 36 a los 50 para el segundo grupo, y de los 51 en adelante para el tercero y último. Este hecho permitirá reflexionar sobre posibles diferencias en base a la experiencia personal y a la formación académica que han

recibido. Se comienza pues estableciendo la media para cada una de las preguntas en base a estas agrupaciones.

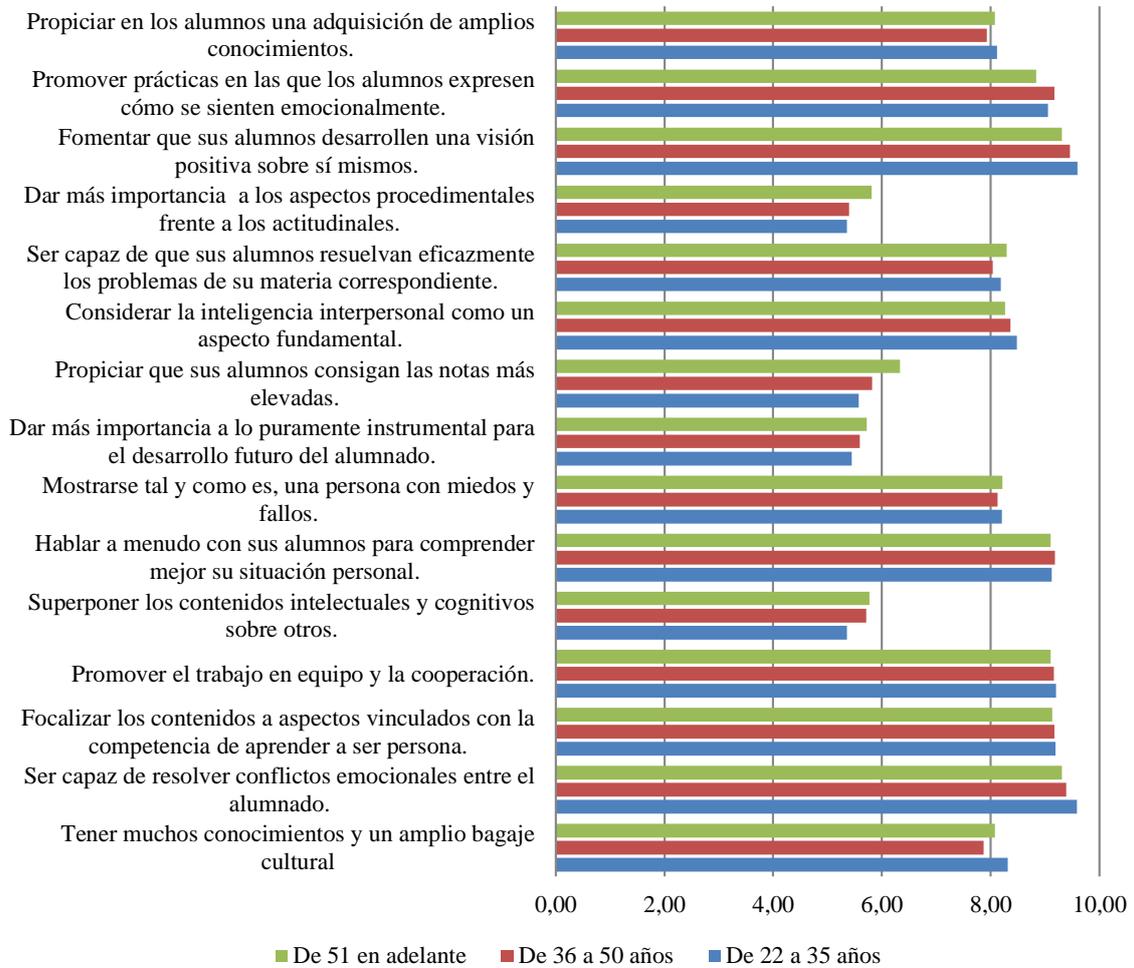


Figura 9. Medias para las preguntas de los docentes en función de la edad.

Como se puede observar, la media aritmética de cada uno de los grupos es elevada en cada una de las cuestiones a excepción de cuatro cosas pues menos en esas, el resto supera el valor de los 8 puntos. Para esas preguntas con una media inferior, son los docentes de mayor edad quienes otorgan mayor media mientras que, por otro lado, en las preguntas de mayor media, son los docentes más jóvenes quienes generan mayor puntuación.

Con el fin de establecer si existen diferencias significativas entre cada uno de los grupos, se atiende a la tabla de ANOVA (tabla 6). Sin embargo, en ella se muestra que todos los valores de significatividad son mayores al nivel de confianza (0'05) por lo que se concluye que no existen diferencias notables entre ellos.

Tabla 6.

Tabla ANOVA para las preguntas de los docentes en función de la edad.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Tener muchos conocimientos y un amplio bagaje cultural * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	9,067	2	4,533	2,391	,094
	Dentro de grupos	496,843	262	1,896		
	Total	505,909	264			
Ser capaz de resolver conflictos emocionales entre el alumnado. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	3,160	2	1,580	2,162	,117
	Dentro de grupos	191,504	262	,731		
	Total	194,664	264			
Focalizar los contenidos a aspectos vinculados con la competencia de aprender a ser persona. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	,128	2	,064	,065	,937
	Dentro de grupos	258,566	262	,987		
	Total	258,694	264			
Promover el trabajo en equipo y la cooperación. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	,356	2	,178	,187	,829
	Dentro de grupos	248,987	262	,950		
	Total	249,343	264			
Superponer los contenidos intelectuales y cognitivos sobre otros. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	8,267	2	4,133	,700	,498
	Dentro de grupos	1547,997	262	5,908		
	Total	1556,264	264			
Hablar a menudo con sus alumnos para comprender mejor su situación personal. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	,274	2	,137	,119	,887
	Dentro de grupos	300,277	262	1,146		
	Total	300,551	264			
Mostrarse tal y como es, una persona con miedos y fallos. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	,435	2	,217	,054	,947
	Dentro de grupos	1053,580	262	4,021		
	Total	1054,015	264			
Dar más importancia a lo puramente instrumental para el desarrollo futuro del alumnado. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	2,969	2	1,485	,284	,753
	Dentro de grupos	1367,370	262	5,219		
	Total	1370,340	264			
Propiciar que sus alumnos consigan las notas más elevadas. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	23,396	2	11,698	2,628	,074
	Dentro de grupos	1166,430	262	4,452		
	Total	1189,826	264			
Considerar la inteligencia interpersonal como un aspecto fundamental. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	1,785	2	,892	,382	,683
	Dentro de grupos	611,974	262	2,336		
	Total	613,758	264			
Ser capaz de que sus alumnos resuelvan eficazmente los problemas de su materia correspondiente. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	3,102	2	1,551	,624	,537
	Dentro de grupos	651,554	262	2,487		
	Total	654,657	264			
Dar más importancia a los aspectos procedimentales frente a los actitudinales. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	10,228	2	5,114	1,281	,280
	Dentro de grupos	1046,021	262	3,992		
	Total	1056,249	264			
Fomentar que sus alumnos desarrollen una visión positiva sobre sí mismos. *	Entre grupos (Combinado)	3,199	2	1,599	2,271	,105
	Dentro de grupos	184,552	262	,704		

Edad (en años)	Total	187,751	264			
Promover prácticas en las que los alumnos expresen cómo se sienten emocionalmente. *	Entre grupos (Combinado)	4,918	2	2,459	1,596	,205
	Dentro de grupos	403,625	262	1,541		
Edad (en años)	Total	408,543	264			
Propiciar en los alumnos una adquisición de amplios conocimientos. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	1,897	2	,948	,372	,690
	Dentro de grupos	668,918	262	2,553		
	Total	670,815	264			

Si atendemos a la naturaleza de esas preguntas con menor media, se observa que todas ellas hacen referencia a contenidos intelectuales y cognitivos. Hecho que da pie a considerar que los docentes de mayor edad dan más importancia a este tipo de competencias pues son los que dan mayor puntuación a estas preguntas, si se atiende la figura 9. Para ello, se procede a analizar la comparación entre la media a las preguntas concebidas como afectivas o cognitivas en base a los distintos grupos.

Tabla 7.

Media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función de la edad de los docentes.

Edad (en años)		Afectivo_media	Cognitivo_media
De 22 a 35 años	Media	9,0538	6,6203
	N	79	79
	Desviación estándar	,79074	1,15173
De 36 a 50 años	Media	9,0023	6,6229
	N	111	111
	Desviación estándar	,68486	1,21475
De 51 en adelante	Media	8,9100	6,8705
	N	75	75
	Desviación estándar	,76851	1,09760
Total	Media	8,9915	6,6922
	N	265	265
	Desviación estándar	,74082	1,16492

De acuerdo a esta tabla, las competencias afectivas o emocionales cobran mayor trascendencia en comparación con las cognitivas para este cuestionario en cada uno de los grupos de edad. Sin embargo, si se atiende a cada uno de ellos se observa que la media más alta a las afectivas la dan los docentes más jóvenes y, respecto a las cognitivas, son los docentes de mayor edad quienes dan esa media aritmética más elevada.

Con ello se sigue manteniendo la idea de que a menor edad, se aprecia más positivamente las competencias y cualidades afectivas en la formación de un buen

docente. Esto puede deberse a la formación académica y pedagógica que ha recibido cada individuo en base a los modelos educativos imperantes de cada época. Como bien es sabido, el tipo de enseñanza y las metodologías que hoy en día se imparten durante la formación básica y universitaria no tienen nada que ver a la que posiblemente experimentaron los docentes de mayor edad.

Para comprobar si existen diferencias significativas entre los grupos se presenta la tabla ANOVA (tabla 8). Como se refleja, no existen esas diferencias pues el valor de significatividad es notablemente más alto que el nivel de confianza establecido.

Tabla 8.

Tabla ANOVA de la media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función de la edad de los docentes.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Afectivo_media * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	,818	2	,409	,743	,476
	Dentro de grupos	144,070	262	,550		
	Total	144,887	264			
Cognitivo_media * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	3,326	2	1,663	1,227	,295
	Dentro de grupos	354,933	262	1,355		
	Total	358,258	264			

6.1.3 Diferencias debidas a la etapa de los docentes entrevistados

A continuación se realiza el mismo procedimiento pero ahora en base a la variable de la etapa educativa en la que ejerce cada uno de los encuestados. Para ello, se recoge a modo de tabla las medias aritméticas en cada una de las preguntas en base a esta variable.

Tabla 9.

Media para las preguntas de los docentes en función de la etapa.

	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria	Universidad	Otros
Tener muchos conocimientos y un amplio bagaje cultural.	7,75	8,28	7,86	9,00	7,88
Ser capaz de resolver conflictos emocionales entre el alumnado.	9,44	9,49	9,20	10,00	9,25

Focalizar los contenidos a aspectos vinculados con la competencia de aprender a ser persona.	9,23	9,19	8,91	10,00	9,17
Promover el trabajo en equipo y la cooperación.	9,45	9,14	8,89	10,00	8,83
Superponer los contenidos intelectuales y cognitivos sobre otros.	4,94	6,06	5,40	6,00	5,21
Hablar a menudo con sus alumnos para comprender mejor su situación personal.	9,37	9,18	8,83	9,50	8,75
Mostrarse tal y como es, una persona con miedos y fallos.	8,34	8,37	7,54	8,50	7,46
Dar más importancia a lo puramente instrumental para el desarrollo futuro del alumnado.	5,23	5,63	5,94	7,00	5,62
Propiciar que sus alumnos consigan las notas más elevadas.	5,39	6,09	6,14	6,00	5,67
Considerar la inteligencia interpersonal como un aspecto fundamental.	8,58	8,45	7,71	10,00	8,17
Ser capaz de que sus alumnos resuelvan eficazmente los problemas de su materia correspondiente.	7,86	8,17	8,63	8,50	8,13
Dar más importancia a los aspectos procedimentales frente a los actitudinales.	5,36	5,59	5,43	4,50	5,58
Fomentar que sus alumnos desarrollen una visión positiva sobre sí mismos.	9,61	9,54	9,09	9,50	9,13
Promover prácticas en las que los alumnos expresen cómo se sienten emocionalmente.	9,45	9,19	8,29	9,50	8,13
Propiciar en los alumnos una adquisición de amplios conocimientos.	7,83	8,24	8,06	8,00	7,25

Para cada una de las etapas, las medias son bastante elevadas en todos los grupos aunque también existen casos de preguntas en los que estas no llegan a alcanzar una

puntuación de 6. Aspecto que hace ver que, independientemente de la etapa educativa en la que ejerzan, las opiniones son muy parejas. Para comprobar si es cierto el hecho de que todos los grupos otorgan prácticamente la misma valoración a las distintas competencias, se expone la tabla ANOVA (tabla 10).

En ella se muestran casos de preguntas cuyo valor de significatividad es inferior al 0'05 por lo que se concluye que, para estos casos, sí existe diferencia significativa en base a las etapas educativas. Es el caso de las referidas a “promover el trabajo en equipo y la cooperación”, “superponer los contenidos intelectuales y cognitivos sobre otros”, “hablar a menudo con sus alumnos para comprender mejor su situación personal”, “considerar la inteligencia interpersonal como un aspecto fundamental”, “fomentar que sus alumnos desarrollen una visión positiva sobre sí mismos” y “promover prácticas en las que los alumnos se expresen cómo se sienten emocionalmente”.

Tabla 10.

Tabla ANOVA para las preguntas de los docentes en función de la etapa.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Tener muchos conocimientos y un amplio bagaje cultural * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	16,863	4	4,216	2,241	,065
	Dentro de grupos	489,046	260	1,881		
	Total	505,909	264			
Ser capaz de resolver conflictos emocionales entre el alumnado. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	3,821	4	,955	1,302	,270
	Dentro de grupos	190,843	260	,734		
	Total	194,664	264			
Focalizar los contenidos a aspectos vinculados con la competencia de aprender a ser persona. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	3,962	4	,991	1,011	,402
	Dentro de grupos	254,732	260	,980		
	Total	258,694	264			
Promover el trabajo en equipo y la cooperación. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	12,186	4	3,047	3,340	,011
	Dentro de grupos	237,157	260	,912		
	Total	249,343	264			
Superponer los contenidos intelectuales y cognitivos sobre otros. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	62,613	4	15,653	2,725	,030
	Dentro de grupos	1493,651	260	5,745		
	Total	1556,264	264			
Hablar a menudo con sus alumnos para comprender mejor su situación personal. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	11,044	4	2,761	2,480	,044
	Dentro de grupos	289,507	260	1,113		
	Total	300,551	264			

Mostrarse tal y como es, una persona con miedos y fallos. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	33,748	4	8,437	2,150	,075
	Dentro de grupos	1020,267	260	3,924		
	Total	1054,015	264			
Dar más importancia a lo puramente instrumental para el desarrollo futuro del alumnado. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	16,659	4	4,165	,800	,526
	Dentro de grupos	1353,681	260	5,206		
	Total	1370,340	264			
Propiciar que sus alumnos consigan las notas más elevadas. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	25,180	4	6,295	1,405	,233
	Dentro de grupos	1164,646	260	4,479		
	Total	1189,826	264			
Considerar la inteligencia interpersonal como un aspecto fundamental. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	25,023	4	6,256	2,763	,028
	Dentro de grupos	588,736	260	2,264		
	Total	613,758	264			
Ser capaz de que sus alumnos resuelvan eficazmente los problemas de su materia correspondiente. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	13,740	4	3,435	1,393	,237
	Dentro de grupos	640,917	260	2,465		
	Total	654,657	264			
Dar más importancia a los aspectos procedimentales frente a los actitudinales. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	4,638	4	1,160	,287	,886
	Dentro de grupos	1051,611	260	4,045		
	Total	1056,249	264			
Fomentar que sus alumnos desarrollen una visión positiva sobre sí mismos. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	9,827	4	2,457	3,590	,007
	Dentro de grupos	177,924	260	,684		
	Total	187,751	264			
Promover prácticas en las que los alumnos expresen cómo se sienten emocionalmente. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	54,623	4	13,656	10,032	,000
	Dentro de grupos	353,920	260	1,361		
	Total	408,543	264			
Propiciar en los alumnos una adquisición de amplios conocimientos. * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	23,577	4	5,894	2,368	,053
	Dentro de grupos	647,238	260	2,489		
	Total	670,815	264			

A diferencia que en las otras dos variables ya analizadas, en el caso de la relacionada con la etapa, se dan numerosos casos que muestran una diferencia notable en la concepción de las cualidades que ha de tener un buen docente. Eso deja ver que las características, organización y metodología de cada etapa a la que está acostumbrado

cada docente determinan la idea de lo que se considera sobre las competencias adecuadas.

Es obvio que la etapa de Educación Infantil o Primaria no buscará desarrollar en sus alumnos los mismos objetivos y destrezas que en otras superiores como son Secundaria o la Universidad. Eso hace que el estilo de docente más idóneo también varíe.

Se procede a analizar siguiendo esta línea si existen diferencias notables para cada una de las etapas en base a las preguntas consideradas afectivas y las cognitivas (tabla 11).

Tabla 11.

Media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función de la etapa de los docentes.

Etapa educativa en la que imparte como docente		Afectivo_media	Cognitivo_media
Educación Infantil	Media	9,1855	6,3371
	N	64	64
	Desviación estándar	,70182	1,32782
Educación Primaria	Media	9,0679	6,8653
	N	140	140
	Desviación estándar	,68717	1,13289
Educación Secundaria	Media	8,5571	6,7796
	N	35	35
	Desviación estándar	,71380	1,02452
Universidad	Media	9,6250	7,0000
	N	2	2
	Desviación estándar	,00000	,40406
Otros	Media	8,6094	6,4762
	N	24	24
	Desviación estándar	,85363	,91101
Total	Media	8,9915	6,6922
	N	265	265
	Desviación estándar	,74082	1,16492

Por medio de esta tabla se observa que en todas las etapas, lo emocional cobra mayor relevancia. Sin embargo, atendiendo detenidamente a cada una de ellas, son los docentes Universitarios los que presentan una media más elevada, seguidos de los de Educación Infantil. Los resultados de estos profesores de Universidad únicamente cuentan con dos casos por lo que la media generada no es tan real como en el resto de grupos.

En relación a las competencias cognitivas, se aprecia que en este caso son los docentes universitarios quienes generan una media más elevada en contraposición de la etapa de

Educación Infantil, quienes tienen la media más baja y, por ende, consideran que estos aspectos no son importantes o imprescindibles.

Para discernir si estas diferencias resultan significativas, se hace alusión a la tabla ANOVA (tabla 12). En ella se aprecia que existen diferencias significativas para ambas tipologías de preguntas en base a la etapa educativa. Estas reflexiones reafirman la idea comentada anteriormente de que la estructuración y el fin de cada etapa influye en la concepción que tienen los propios profesores sobre las competencias que ha de reunir un buen docente.

Tabla 12.

Tabla ANOVA de la media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función de la etapa de los docentes.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Afectivo_media * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	14,137	4	3,534	7,028	,000
	Dentro de grupos	130,751	260	,503		
	Total	144,887	264			
Cognitivo_media * Etapa educativa en la que imparte como docente	Entre grupos (Combinado)	13,844	4	3,461	2,613	,036
	Dentro de grupos	344,414	260	1,325		
	Total	358,258	264			

Teniendo en cuenta las distintas especialidades enmarcadas dentro de la etapa de “otros” resultaría muy interesante llevar a cabo un análisis comparativo de los resultados en base a si estas se encaminan hacia enseñanzas instrumentales como son la educación de adultos, la formación profesional y el conservatorio o si, por otro lado, se relacionan con pedagogía terapéutica, educación especial y EOEP. Sin embargo, debido a la falta de espacio en el desarrollo de este trabajo resulta imposible llevarlo a cabo.

6.2 ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Una vez realizado el análisis de los docentes, se lleva a cabo el vinculado con los estudiantes de Educación Primaria. Sin embargo, para este grupo de participantes no se llevará a cabo la comparación en base a las preguntas afectivas o cognitivas pues en este cuestionario el reparto para cada una de ellas no resulta equilibrado. Realidad que afectaría a los análisis finales.



Figura 10. Media para las preguntas de los alumnos de Primaria.

En este gráfico, la media de cada una de las preguntas es en su mayoría muy elevada y similar entre ellas. Sin embargo, existe un único caso en el que los alumnos de esta etapa no otorgan buena valoración. Esta situación hace pensar que los estudiantes que han participado no consideran que un buen docente deba ser estricto y tajante en sus decisiones sin entrar a valorar si estas son justas o no. En ese sentido, los alumnos de Primaria prefieren que un buen docente les escuche, resuelve problemas emocionales y sea justo con las normas y criterios que utilice.

6.2.1 Diferencias debidas al sexo de los alumnos de Primaria entrevistados

La primera de las variables utilizadas para el análisis comparativo es la del sexo. Así pues, la media para cada uno de los grupos se muestra en la figura 11.

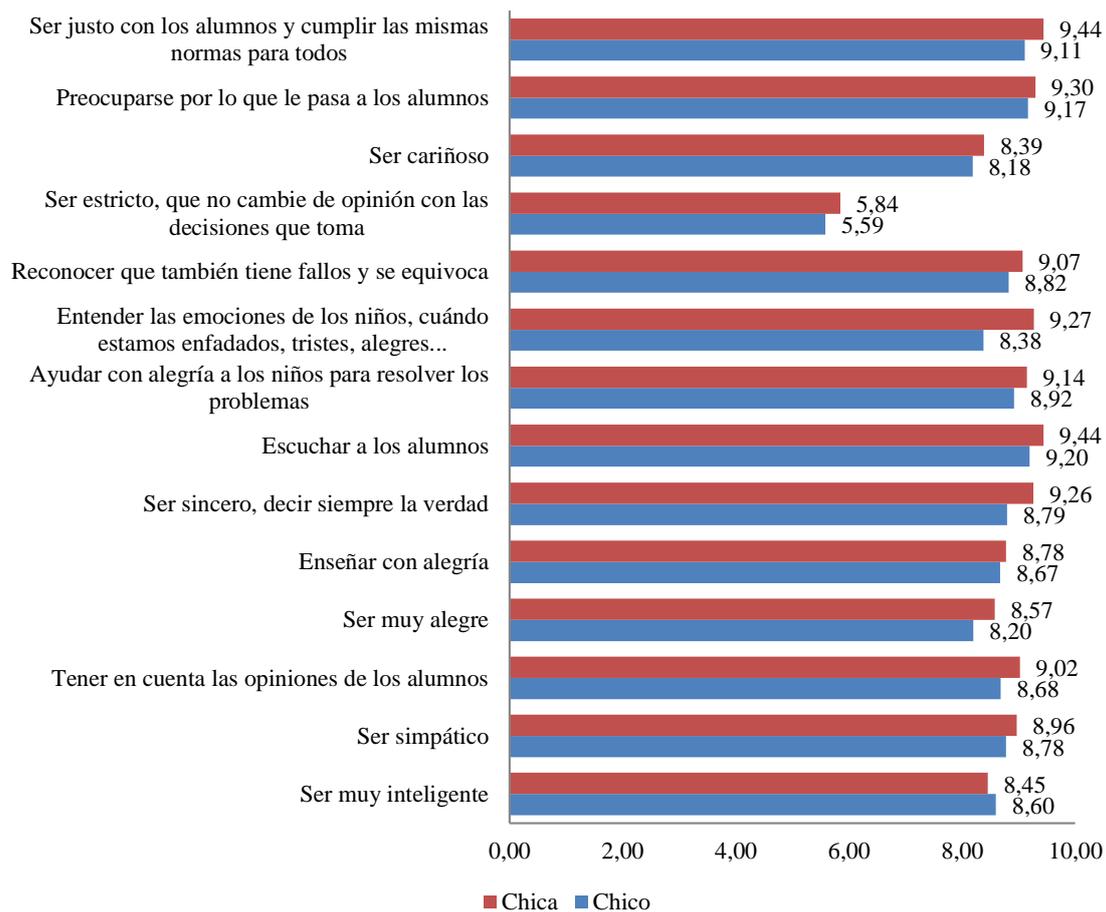


Figura 11. Media para las preguntas de los alumnos de Primaria en función del sexo.

Por regla general, las chicas presentan una media más elevada en relación a los chicos; sin embargo, existe un único caso en que esto es al contrario. Es la cuestión que recoge la idea de “ser muy inteligente” la cual es una de las que hace referencia a ámbitos cognitivos.

Aunque a priori la diferencia de las medias aritméticas para cada una de las preguntas no es muy grande entre los dos grupos, conviene analizar si esto es así por medio de datos cuantificables como lo es la tabla ANOVA (tabla 13).

Tabla 13.

Tabla ANOVA para las preguntas de los alumnos de Primaria en función del sexo.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ser muy inteligente * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	1,654	1	1,654	,697	,404
	Dentro de grupos	713,732	301	2,371		
	Total	715,386	302			

Ser simpático * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	2,458	1	2,458	1,222	,270
	Dentro de grupos	599,662	298	2,012		
	Total	602,120	299			
Tener en cuenta las opiniones de los alumnos * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	8,482	1	8,482	3,734	,054
	Dentro de grupos	679,212	299	2,272		
	Total	687,694	300			
Ser muy alegre * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	10,378	1	10,378	3,467	,064
	Dentro de grupos	889,154	297	2,994		
	Total	899,532	298			
Enseñar con alegría * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,791	1	,791	,253	,615
	Dentro de grupos	921,014	295	3,122		
	Total	921,805	296			
Ser sincero, decir siempre la verdad * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	16,213	1	16,213	7,307	,007
	Dentro de grupos	656,783	296	2,219		
	Total	672,997	297			
Escuchar a los alumnos * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	4,118	1	4,118	3,559	,060
	Dentro de grupos	333,179	288	1,157		
	Total	337,297	289			
Ayudar con alegría a los niños para resolver los problemas * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	3,606	1	3,606	1,673	,197
	Dentro de grupos	642,274	298	2,155		
	Total	645,880	299			
Entender las emociones de los niños, cuándo estamos enfadados, tristes, alegres... * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	58,682	1	58,682	21,220	,000
	Dentro de grupos	829,626	300	2,765		
	Total	888,308	301			
Reconocer que también tiene fallos y se equivoca * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	4,501	1	4,501	1,529	,217
	Dentro de grupos	877,029	298	2,943		
	Total	881,530	299			
Ser estricto, que no cambie de opinión con las decisiones que toma * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	4,914	1	4,914	,529	,468
	Dentro de grupos	2751,905	296	9,297		
	Total	2756,819	297			
Ser cariñoso * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	3,164	1	3,164	,777	,379
	Dentro de grupos	1216,949	299	4,070		
	Total	1220,113	300			
Preocuparse por lo que le pasa a los alumnos * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	1,204	1	1,204	,669	,414
	Dentro de grupos	534,783	297	1,801		
	Total	535,987	298			
Ser justo con los alumnos y cumplir las mismas normas para todos * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	8,380	1	8,380	3,500	,062
	Dentro de grupos	723,117	302	2,394		
	Total	731,497	303			

En base a los datos de la significatividad se puede observar la presencia de algunas preguntas que presenta un valor inferior al nivel de confianza (0'05) por lo que en ellas existirían diferencias notables entre los dos grupos. Es el caso de la relativa a “ser sincero, decir siempre la verdad” y “entender las emociones de los niños, cuándo estamos enfadados, tristes, alegres...” Para estas, son las chicas quienes lo valoran más positivamente con un grado de acuerdo más elevado.

6.2.2 Diferencias debidas a la edad de los alumnos de Primaria entrevistados

Tras este análisis, se procede a hacer el mismo procedimiento en base a la variable de la edad. Para facilitar la organización de los datos y los resultados, se han establecido dos grupos. El primero de ellos engloba a los alumnos de 8 a 10 años y, el segundo, de 11 a 12 años.

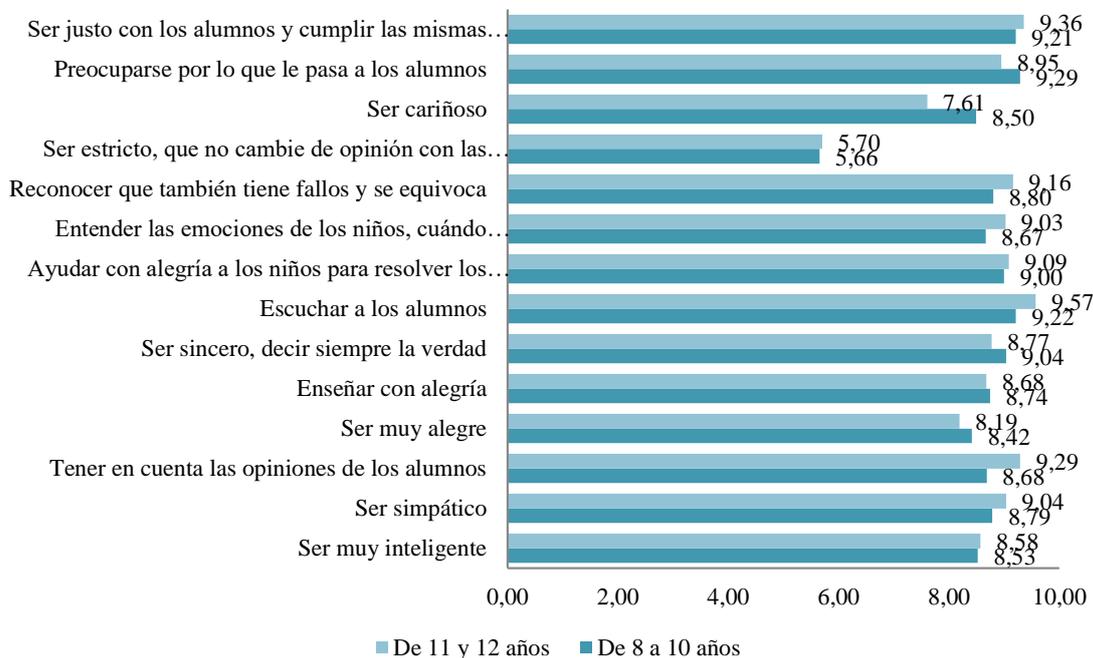


Figura 12. Media para las preguntas de los alumnos de Primaria en función de la edad.

A pesar de que los resultados son muy variados, son los alumnos de 11 y 12 años quienes tienden a presentar una media algo más elevada; aunque, como se comenta, esto depende de la pregunta a la que se haga referencia.

Algo que llama la atención si se compara con toda esta variabilidad y dispersión de cada una de las preguntas es el hecho de que existe una cuyas medias ofrecen prácticamente el mismo resultado. Es la relativa a “ser estricto” por lo que se puede establecer que, independientemente de la edad, los alumnos de Primaria no valoran esta cualidad como importante y prefieren dar relevancia a otras.

Si se quiere analizar las competencias docentes que son fundamentales para cada grupo de edad se comprueba que los niños de mayor edad prefieren que un buen profesor tenga en cuenta sus opiniones y les tome como parte del proceso de aprendizaje, es decir, prefieren verse involucrados y presentar un papel activo.

Por su parte, los de edad más reducida dan mayor relevancia a que un buen docente presente cualidades como ser cariñoso y cercano con ellos mostrando sentimientos de apego. Sin embargo, conviene analizar si estas diferencias son realmente significativas para lo cual se recoge la tabla ANOVA (tabla 14).

Tabla 14.

Tabla ANOVA para las preguntas de los alumnos de Primaria en función de la edad.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ser muy inteligente * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	12,377	4	3,094	1,319	,263
	Dentro de grupos	696,646	297	2,346		
	Total	709,023	301			
Ser simpático * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	14,529	4	3,632	1,828	,123
	Dentro de grupos	584,287	294	1,987		
	Total	598,816	298			
Tener en cuenta las opiniones de los alumnos * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	36,404	4	9,101	4,161	,003
	Dentro de grupos	645,233	295	2,187		
	Total	681,637	299			
Ser muy alegre * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	20,091	4	5,023	1,668	,157
	Dentro de grupos	882,490	293	3,012		
	Total	902,581	297			
Enseñar con alegría * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	3,046	4	,761	,242	,914
	Dentro de grupos	915,789	291	3,147		
	Total	918,834	295			
Ser sincero, decir siempre la verdad * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	39,735	4	9,934	4,180	,003
	Dentro de grupos	693,929	292	2,376		
	Total	733,663	296			
Escuchar a los alumnos * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	9,947	4	2,487	2,162	,073
	Dentro de grupos	325,550	283	1,150		

	Total	335,497	287			
Ayudar con alegría a los niños para resolver los problemas * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	6,335	4	1,584	,726	,575
	Dentro de grupos	641,451	294	2,182		
	Total	647,786	298			
Entender las emociones de los niños, cuándo estamos enfadados, tristes, alegres... * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	8,672	4	2,168	,731	,572
	Dentro de grupos	878,105	296	2,967		
	Total	886,777	300			
Reconocer que también tiene fallos y se equivoca * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	29,895	4	7,474	2,406	,050
	Dentro de grupos	913,095	294	3,106		
	Total	942,990	298			
Ser estricto, que no cambie de opinión con las decisiones que toma * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	36,681	4	9,170	1,000	,408
	Dentro de grupos	2678,983	292	9,175		
	Total	2715,663	296			
Ser cariñoso * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	72,812	4	18,203	4,656	,001
	Dentro de grupos	1153,385	295	3,910		
	Total	1226,197	299			
Preocuparse por lo que le pasa a los alumnos * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	19,812	4	4,953	2,564	,039
	Dentro de grupos	566,107	293	1,932		
	Total	585,919	297			
Ser justo con los alumnos y cumplir las mismas normas para todos * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	9,009	4	2,252	,930	,447
	Dentro de grupos	721,928	298	2,423		
	Total	730,937	302			

Así pues, se dan tres casos de preguntas cuyo valor de significatividad es más bajo que el 5% (nivel de confianza). Son las relativas a “tener en cuenta las opiniones de los demás”, “ser sincero, decir siempre la verdad”, “ser cariñoso” y “preocuparse por lo que les pasa a sus alumnos”. Por lo que, con ello, se reafirma la idea plasmada previamente en base a las preferencias para cada grupo de edad.

6.2.3 Diferencias debidas al curso de los alumnos de Primaria entrevistados

Para finalizar, se toman los resultados de cada una de las preguntas en base a la variable del curso en el que se encuentran. De igual forma que con la edad, se establecen dos grupos: el primero engloba a 3º y 4º y, el segundo, a 5º y 6º. Aunque, es posible que se considere que los resultados van a ser idénticos a los obtenidos en la variable de la edad, esto no ha de ser necesariamente así. Las distintas edades no se corresponden únicamente con un curso determinado sino que se pueden encontrar casos de niños repetidores, incorporación tardía o nuevo ingreso que requiere su presencia en cursos

inferiores, alumnos a los que se les ha avanzado debido a sus capacidades intelectuales, entre otras.

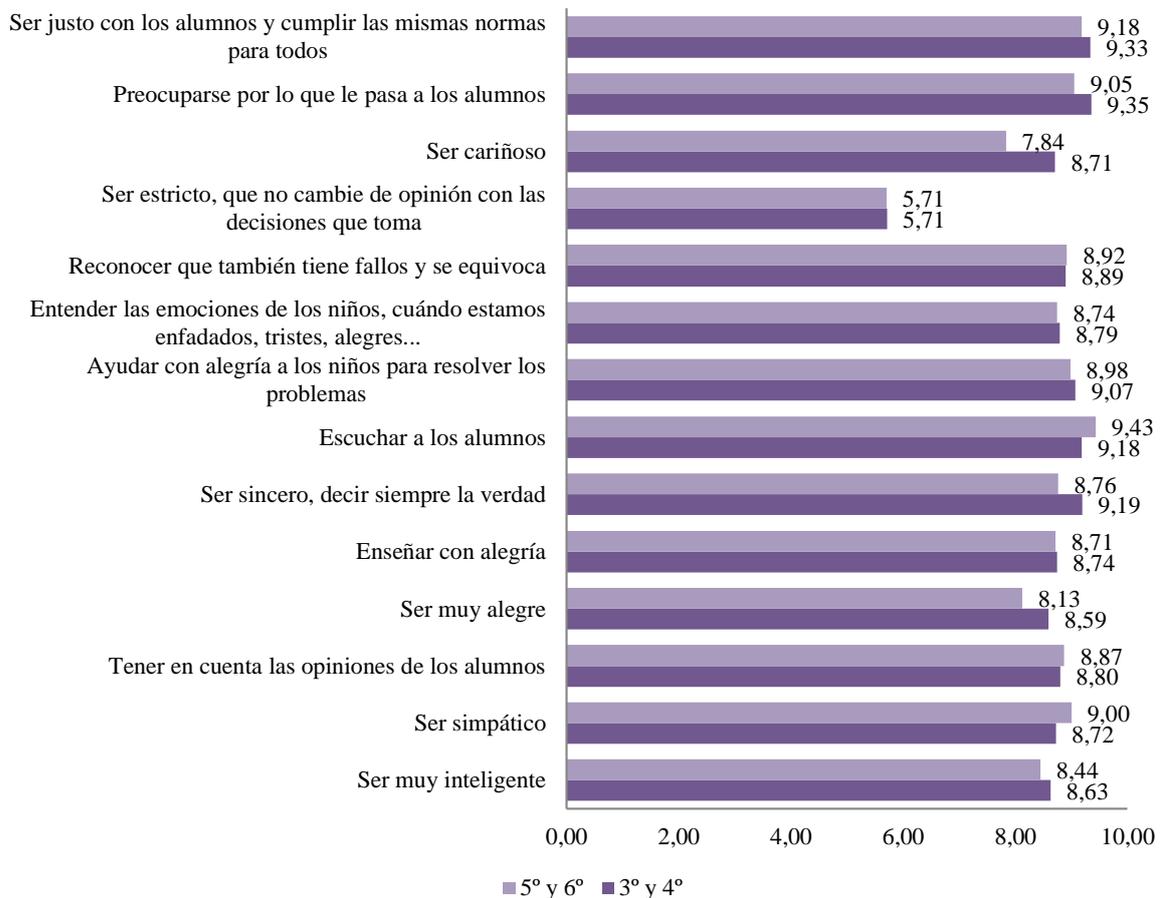


Figura 13. Media para las preguntas de los alumnos de Primaria en función del curso.

En este gráfico sucede algo similar al anterior. La variedad de las medias depende de la pregunta a la que se haga referencia aunque son los grupos inferiores los que presentan mayor número de preguntas con una media más alta. Respecto a la cuestión de “ser estricto”, ambos grupos generan exactamente la misma media lo que reafirma el hecho de que los alumnos de Primaria de esta muestra, independientemente del curso, dan un valor muy reducido a esta competencia docente.

Sin embargo, una diferencia con el gráfico anterior es el hecho de que en este caso la dispersión de las medias no es tan amplia y, por ende, tienden a presentar unos resultados más similares.

Para este caso, se podría mantener la idea recogida anteriormente. Los alumnos que están en 3º y 4º valoran más positivamente que un buen docente sea cariñoso con ellos mientras que, los de 5º y 6º, siguen prefiriendo que este les escuche a lo que se añade, de forma novedoso, que sea además simpático.

De acuerdo a la tabla ANOVA (tabla 15) se aprecia que las preguntas en las que se dan una diferencia significativa son “ser muy alegre”, “ser sincero, decir siempre la verdad” y “ser cariñoso”. Para todas ellas, son los estudiantes de 3º y 4º quienes lo dan mayor importancia por lo que se puede concluir que en cursos inferiores de Primaria hay una tendencia a considerar estas competencias como las adecuadas para ser un buen docente.

Tabla 15.

Tabla ANOVA para las preguntas de los alumnos de Primaria en función del curso.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ser muy inteligente * Curso educativo en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	2,486	1	2,486	1,056	,305
	Dentro de grupos	713,403	303	2,354		
	Total	715,889	304			
Ser simpático * Curso educativo en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	5,841	1	5,841	2,939	,088
	Dentro de grupos	596,318	300	1,988		
	Total	602,159	301			
Tener en cuenta las opiniones de los alumnos * Curso educativo en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	,437	1	,437	,191	,663
	Dentro de grupos	689,312	301	2,290		
	Total	689,749	302			
Ser muy alegre * Curso educativo en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	16,312	1	16,312	5,451	,020
	Dentro de grupos	894,652	299	2,992		
	Total	910,963	300			
Enseñar con alegría * Curso educativo en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	,061	1	,061	,020	,889
	Dentro de grupos	923,451	297	3,109		
	Total	923,512	298			
Ser sincero, decir siempre la verdad * Curso educativo en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	14,083	1	14,083	5,807	,017
	Dentro de grupos	722,753	298	2,425		
	Total	736,837	299			
Escuchar a los alumnos * Curso educativo en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	4,434	1	4,434	3,844	,051
	Dentro de grupos	333,346	289	1,153		
	Total	337,780	290			
Ayudar con alegría a los niños para resolver los problemas * Curso	Entre grupos (Combinado)	,644	1	,644	,299	,585
	Dentro de grupos	647,144	300	2,157		

educativo en el que se encuentra	Total	647,788	301			
Entender las emociones de los niños, cuándo estamos enfadados, tristes, alegres... * Curso educativo en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	,161	1	,161	,055	,815
	Dentro de grupos	890,257	302	2,948		
	Total	890,418	303			
Reconocer que también tiene fallos y se equivoca * Curso educativo en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	,058	1	,058	,018	,892
	Dentro de grupos	945,346	300	3,151		
	Total	945,404	301			
Ser estricto, que no cambie de opinión con las decisiones que toma * Curso educativo en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	,003	1	,003	,000	,985
	Dentro de grupos	2763,767	298	9,274		
	Total	2763,770	299			
Ser cariñoso * Curso educativo en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	57,742	1	57,742	14,778	,000
	Dentro de grupos	1176,067	301	3,907		
	Total	1233,809	302			
Preocuparse por lo que le pasa a los alumnos * Curso educativo en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	6,788	1	6,788	3,488	,063
	Dentro de grupos	581,849	299	1,946		
	Total	588,638	300			
Ser justo con los alumnos y cumplir las mismas normas para todos * Curso educativo en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	1,729	1	1,729	,719	,397
	Dentro de grupos	730,876	304	2,404		
	Total	732,605	305			

7. CONCLUSIONES

Tras la exposición de los análisis de los datos recogidos conviene recoger las conclusiones que se derivan de todo ello, para lo cual se tendrán en cuenta los objetivos de la investigación.

Se puede concluir que las competencias afectivas tienden a presentar un mayor grado de acuerdo sobre su importancia a la hora de estar presentes en un buen maestro tanto para los docentes encuestados como para los alumnos de Primaria. Sin embargo, se han presentado casos en los que algunas preguntas de corte cognitivo tenía una relevancia algo similar.

Las agrupaciones que se ha hecho tanto a los docentes como a los alumnos en función de las distintas variables han influido en la media de resultados. De tal forma que, para ese primer grupo, en el sexo eran las mujeres quienes impulsaban las competencias

afectivas, para la edad era el grupo de docentes más jóvenes quienes lo hacían y, en base a la etapa, eran los docentes de Educación Infantil, muy seguidos de los de Primaria.

Para el segundo grupo, en relación a variables como la edad, los alumnos de 11 y 12 años prefieren que los docentes les tengan en cuenta y escuchen sus opiniones mientras que, los más pequeños (8 a 10 años), valoran más que sean cariñosos.

Por otro lado, en determinadas preguntas hay un acuerdo sobre las opiniones que se dan a determinadas competencias. Por ejemplo, para el caso de los alumnos de Primaria, independientemente de la agrupación, tendían a manifestar un grado de acuerdo muy reducido para competencias como el hecho de ser estricto.

Aunque la investigación no ha podido contar con la participación del total de la muestra real de docentes y alumnos de Primaria de nuestro país, con los sujetos que han participado se puede establecer una idea de hacia dónde se encaminan las opiniones de las competencias que debe tener un buen docente.

Con el fin de reflexionar mejor sobre el proceso llevado a cabo y la investigación, se ha de tener en cuenta alguna de las posibles limitaciones o dificultades encontradas. Una de ellas ha sido la dificultad para contar con docentes universitarios que participaran para lograr así un número más elevado que permitiera hacer una comparación más clara.

Por otra parte, como ya se ha comentado anteriormente, existen preguntas que no se han podido analizar pues involucraba un exceso en la extensión del documento. Se está haciendo referencia a las preguntas del cuestionario de los alumnos en los que se preguntaba sobre si vienen contentos al colegio y si sus profesores tienen una buena imagen sobre ellos. El poder analizar estas respuestas comparándolas con las otorgadas en determinadas competencias permitirían contrastar el hecho de que una respuesta se vea influida por esas dos realidades personales.

Para finalizar estas conclusiones, se hace mención a futuras líneas de investigación que podrán enriquecer y complementar este trabajo. Una de ellas es la incorporación de nuevos sujetos en las encuestas como son estudiantes de otras etapas educativas (Secundaria y Universidad), ampliando así el campo de análisis sobre el perfil del buen docente.

Por otro lado, resultaría igualmente interesante involucrar en el estudio a otro agente educativo como son las familias. Conocer su punto de vista y las opiniones que tienen sobre la educación ha de ser también escuchada y tenida en cuenta para poder reflexionar más positivamente. Ello ayudará, además, a una adaptación social y real en base a las demandas que planteen.

Dejando a un lado a los sujetos y haciendo referencia al tipo de preguntas, convendría incluir otras en las que se hiciera referencia a competencias diversas más allá de lo cognitivo y afectivo. Por ejemplo, las habilidades en torno a la tecnología de la información y la comunicación o el conocimiento y enseñanza de idiomas extranjeros.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, E. (2003). ¿Por qué la inteligencia emocional puede ayudar en tiempos de cambios? *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*, pp. 17-26. Barcelona: Graó.
- Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Mijangos, J. J. y Olaskoaga, J. (2011). El perfil del profesorado universitario para la cooperación y el desarrollo humano y social en el siglo XXI. *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*, pp. 19-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/685123.pdf>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes: Guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Caruana, A. y Gomis, N. (coords.) (2014). *Cultivando emociones, 2: educación emocional de 8 a 12 años*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/39e5fa35-716b-4330-b56b-743d45010db2>
- Cortés, C. y Eizmendi, M. P. (2009). Las competencias de los/las docentes. *Biribilka*, 7, pp. 25-40. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/biribilka7.pdf/248e78bc-01bc-4da0-b3a5-e142b470ecb1>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro*, pp. 91-103. Recuperado de http://www.cca.org.mx/apoyos/competencias/ed5008_009.pdf
- Díaz, J. F. (2015). Las competencias básicas en la educación secundaria obligatoria. Análisis e integración en el currículo desde un punto de vista práctico. Propuesta

de un modelo de calificación. *Tesis doctoral, UNED*. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-jfdiaz/DIAZ_CANALS_JuanFrancisco_Tesis.pdf

Extremera, N. y Fernández, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.

Fuster, J. (2014). *Cerebro y libertad: los cimientos cerebrales de nuestra capacidad para elegir*. Barcelona: Ariel.

Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (2004). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

INEE (2019). Panorama de la Educación 2019. España en comparación con los países de la OCDE. *INEE blog, Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Recuperado de <http://blog.intef.es/inee/2019/09/10/panorama-de-la-educacion-2019-espana-en-comparacion-con-los-paises-de-la-ocde/>

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7, 19-39. Recuperado de <http://files.mytis.webnode.cl/200000020-f1c75f2c42/Krause,%20M.%3B%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf>

Martín, D. y Boeck, K. (2000). *EQ: Qué es la inteligencia emocional*. Madrid: EDAF.

Martínez-Agut, M. P. (2018). Educación y competencia socioemocional en la educación para la sostenibilidad: la sostenibilidad socioemocional. *Ponencia XXXVII seminario interuniversitario de teoría de la educación. Educación en la sociedad de conocimiento y el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11662>

Ortiz, E. (2011). Comunidad educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y*

- sostenible, 71-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/685123.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. Psicología*, 23(1), 9-16. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Rebollo, E. y de la Peña, C. (2017). Estudio de la Inteligencia Emocional y Función Ejecutiva en Educación Primaria. *REIDOCREA*, 6(3), 29-36. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/44253/6-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw Hill.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Segura, M. (2005). Competencias personales del docente. *Revista ciencias de la educación*, 2 (26), 171-190. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-11.pdf>
- Tirapu, J., García, A., Ríos, M. y Ardila, A. (2011). *Neuropsicología del córtex prefrontal y de las funciones ejecutivas*. Barcelona: Viguera.
- Torres, A. D., Badillo, M., Valentín, N. O. y Ramírez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*, 14 (66),

129-145.

Recuperado

de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008

Úriz, N. (2009). Introducción: competencias, ser competente. *Biribilka*, 7, pp. 1-7.

Recuperado

de

<https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/biribilka7.pdf/248e78bc-01bc-4da0-b3a5-e142b470ecb1>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis. Recuperado de <https://el.b-ok2.org/book/3583405/edf858>

Vivas, M., Gallego, D y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.

Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2011). *Profesoras/es y Profesión Docente. Entre el «ser» y el «estar»*. Madrid: Narcea, S.A.

9. ANEXOS

9.1 ENCUESTA DOCENTES

Cuestionario sobre el perfil de un buen docente

El siguiente cuestionario forma parte de una investigación cuyo fin es valorar la concepción que se tiene en torno al perfil más adecuado para ser un buen docente.

Se trata de un cuestionario breve que supondrá no más de cinco minutos.

Por motivos de confidencialidad, y en base a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos y garantía de los derechos digitales, los datos obtenidos de dichos cuestionarios serán tratados de manera totalmente anónima y confidencial, utilizándolos únicamente para el fin establecido. Además, estos datos serán analizados conjuntamente con el resto de los datos recogidos en toda la muestra.

Gracias por su colaboración.

[Siguiete](#)

Datos

Recordamos que es totalmente anónimo y confidencial.

Etapa en la que imparte como docente *

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Secundaria Obligatoria
- Universidad
- Otro:

Sexo *

- Masculino
- Femenino

Edad (en años) *

Tu respuesta _____

[Atrás](#) [Siguiete](#)

Cuestionario

Puntúa del 1 al 10 según la importancia que des a las siguientes cualidades y características que ha de tener un buen docente, siendo 1 el mínimo grado de acuerdo y 10 el máximo.

"Un buen docente debe..."

1. Tener muchos conocimientos y un amplio bagaje cultural. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En desacuerdo Totalmente de acuerdo

2. Ser capaz de resolver conflictos emocionales entre el alumnado. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En desacuerdo Totalmente de acuerdo

3. Focalizar los contenidos a aspectos vinculados con la competencia de aprender a ser persona. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En desacuerdo Totalmente de acuerdo

8. Dar más importancia a lo puramente instrumental para el desarrollo futuro del alumnado. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En desacuerdo Totalmente de acuerdo

9. Propiciar que sus alumnos consigan las notas más elevadas. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En desacuerdo Totalmente de acuerdo

10. Considerar la inteligencia interpersonal como un aspecto fundamental. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En desacuerdo Totalmente de acuerdo

9.2 ENCUESTA ALUMNADO PRIMARIA



Curso: _____ Edad: _____
 Sexo: Chico Chica

→ Puntúa (rodeando) del 1 al 10 según la importancia que des a las siguientes cualidades y características que ha de tener un buen maestro o maestra.

"Un buen profesor debe..."

1. Ser muy inteligente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Ser simpático.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Tener en cuenta las opiniones de los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Ser muy alegre.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Enseñar con alegría.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Ser sincero, decir siempre la verdad.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Escuchar a los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Ayudar con alegría a los niños para resolver los problemas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Entender las emociones de los niños, cuándo estamos enfadados, tristes, alegres...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Reconocer que también tiene fallos y se equivoca.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Ser estricto, que no cambie de opinión con las decisiones que toma.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Ser cariñoso.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Preocuparse por lo que le pasa a los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Ser justo con los alumnos y cumplir las mismas normas para todos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

→ Marca la casilla "sí" o "no" según tú consideres.

Me encanta venir al colegio.	SÍ	NO	
Mis profesores creen que soy buen estudiante.	SÍ	NO	

9.3 ENLACE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO