



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN CAMPUS DE SEGOVIA

TRABAJO FIN DE MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN
CIENCIAS SOCIALES. EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN
AUDIOVISUAL, ECONOMÍA Y EMPRESA

ANÁLISIS DEL PERFIL DEL BUEN DOCENTE



Autora: Lucía Trujillo Berzal

Tutores: Andrés Palacios Picos y Ruth Pinedo González

Segovia, junio de 2020



RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster tiene como objetivo analizar cuál es el perfil del buen docente por medio de las concepciones que tienen los docentes como los estudiantes. Primeramente, se ha recogido una visión teórica en relación a las competencias docentes en las que se recogen distintas ideas en función de las demandas sociales. Una vez realizado esto se ha concretado en competencias relativas al ámbito emocional y cognitivo sobre las cuales gira el trabajo de campo. Para finalizar este apartado, se ha hecho referencia a la trascendencia que tiene el profesor en el desarrollo y evolución del alumno, así como el impacto que tiene en el proceso educativo.

La metodología en la que se ha basado la investigación es de corte cuantitativa con técnicas de obtención de datos como son los cuestionarios los cuales se presentaron a sujetos de distintos contextos sociales y educativos.

PALABRAS CLAVE: competencias docentes, educación, metodología cuantitativa, cuestionarios.

ABSTRACT

The aim of this master final project is to analyze what are the personalities and qualities that a good teacher should have. All of this is realized through the teachers and students' opinions. Firstly, it is been exposed a theoretical view related to teaching skills depending on the social demanding. Once this is done, it is been established the emotional and cognitive ones. To end up this theoretical overview, it is been referenced the importance a teacher has at learning and development of the student and the influence they have on the educational process.

The methodology used in this investigation is based on the quantitative one using questionnaires as data collection techniques. These questionnaires were carried out by people of different social and educational contexts.

KEYWORDS: teaching skills, 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 presentes en la competencia docente	8
4.1.3	Competencias cognitivas	13
4.1.4	Competencias socioemocionales	14
4.1.4.1	Dimensiones de la competencia socioemocional	18
4.2	IMPACTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	20
4.3	ESTADO DE LA CUESTIÓN	21
5.	TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	23
5.1	JUSTIFICACIÓN	23
5.2	HIPÓTESIS.....	24
5.3	METODOLOGÍA	24
5.3.1	Paradigma	25
5.3.2	Diseño.....	28
5.3.2.1	Participantes	28
5.3.2.1.1	Docentes	29
5.3.2.1.2	Alumnos de Educación Primaria.....	33
5.3.2.1.3	Estudiantes universitarios.....	38



5.3.3	Técnicas de obtención de datos	42
5.3.4	Técnicas de análisis de datos	45
5.4	CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS.....	46
6.	RESULTADOS.....	48
6.1	DOCENTES.....	48
6.1.1	Diferencias debido al sexo de los docentes entrevistados.....	50
6.1.2	Diferencias debidas a la edad de los docentes entrevistados	56
6.1.3	Diferencias debidas a la etapa de los docentes entrevistados.....	60
6.2	ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	67
6.2.1	Diferencias debidas al sexo de los alumnos de Primaria entrevistados	68
6.2.2	Diferencias debidas a la edad de los alumnos de Primaria entrevistados	70
6.2.3	Diferencias debidas al curso de los alumnos de Primaria entrevistados	73
6.3	ALUMNADO DE UNIVERSIDAD.....	76
6.3.1	Diferencias debidas al sexo de los alumnos universitarios entrevistados	77
6.3.2	Diferencias debidas a la edad de los alumnos universitarios entrevistados ...	81
6.3.3	Diferencias debidas al nivel de estudios de los alumnos universitarios entrevistados.....	85
7.	CONCLUSIONES	90
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
9.	ANEXOS.....	98
9.1	ENCUESTA DOCENTES.....	98
9.2	ENCUESTA ALUMNADO PRIMARIA.....	100
9.3	ENCUESTA ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.....	101
9.4	ENLACE A LA PRESENTACIÓN DEL TRABAJO.....	102



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Clases de competencias (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 64)</i>	16
Tabla 2. <i>Resultados de la primera búsqueda de referencias</i>	22
Tabla 3. <i>Resultados de la segunda búsqueda de referencias</i>	22
Tabla 4. <i>Clasificaciones de paradigmas de acuerdo con Valles (1999, pp. 52-59)</i>	26
Tabla 5. <i>Frecuencia sobre la participación de los docentes en función del sexo</i>	30
Tabla 6. <i>Frecuencias sobre la participación de los alumnos de Primaria en función del sexo</i>	33
Tabla 7. <i>Frecuencia de participación muestra de alumnos de Primaria (edad)</i>	36
Tabla 8. <i>Frecuencia sobre la participación de alumnos de Primaria en función del curso</i>	38
Tabla 9. <i>Participación estudiantes universitarios según el tipo de estudios (Grado o Máster)</i>	41
Tabla 10. <i>Ventajas e inconvenientes de los cuestionarios</i>	45
Tabla 11. <i>Frecuencia de las respuestas de los docentes a la cuestión "fomentar que sus alumnos desarrollen una visión positiva sobre sí mismos"</i>	49
Tabla 12. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los docentes en función del sexo</i>	52
Tabla 13. <i>Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (hombres) a la cuestión "focalizar los contenidos a aspectos vinculados con la competencia de aprender a ser persona"</i>	54
Tabla 14. <i>Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (mujeres) a la cuestión "focalizar los contenidos a aspectos vinculados con la competencia de aprender a ser persona"</i>	54
Tabla 15. <i>Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (hombres) a la cuestión "promover prácticas en las que los alumnos se expresen cómo se sienten emocionalmente"</i>	54
Tabla 16. <i>Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (mujeres) a la cuestión "promover prácticas en las que los alumnos se expresen cómo se sienten emocionalmente"</i>	55
Tabla 17. <i>Media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función del sexo de los docentes</i>	55
Tabla 18. <i>Tabla ANOVA para la media aritmética de las preguntas afectivas y cognitivas en función del sexo de los docentes</i>	56



Tabla 19. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los docentes en función de la edad</i>	58
Tabla 20. <i>Media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función de la edad de los docentes</i>	59
Tabla 21. <i>Tabla ANOVA de la media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función de la edad de los docentes</i>	60
Tabla 22. <i>Media para las preguntas de los docentes en función de la etapa</i>	60
Tabla 23. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los docentes en función de la etapa</i>	62
Tabla 24. <i>Media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función de la etapa de los docentes</i>	64
Tabla 25. <i>Tabla ANOVA de la media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función de la etapa de los docentes</i>	65
Tabla 26. <i>Media aritmética de las preguntas afectivas y cognitivas para el grupo A y grupo B de los docentes</i>	66
Tabla 27. <i>Tabla ANOVA de la media aritmética de las preguntas afectivas y cognitivas para el grupo A y grupo B de los docentes</i>	66
Tabla 28. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los alumnos de Primaria en función del sexo</i>	69
Tabla 29. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los alumnos de Primaria en función de la edad</i>	72
Tabla 30. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los alumnos de Primaria en función del curso</i>	75
Tabla 31. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del sexo</i>	79
Tabla 32. <i>Media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función del sexo de los estudiantes universitarios encuestados</i>	81
Tabla 33. <i>Tabla ANOVA de la media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función del sexo de los estudiantes universitarios encuestados</i>	81
Tabla 34. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los estudiantes universitarios en función de la edad</i>	83
Tabla 35. <i>Media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función de la edad de los estudiantes universitarios encuestados</i>	84
Tabla 36. <i>Tabla ANOVA de la media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función de la edad de los estudiantes universitarios encuestados</i>	85



Tabla 37. <i>Tabla ANOVA para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del nivel de estudios</i>	86
Tabla 38. <i>Media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función del nivel de estudios de los estudiantes universitarios encuestados</i>	89
Tabla 39. <i>Tabla ANOVA de las medias aritméticas para las preguntas afectivas y cognitivas en función del nivel de estudios de los estudiantes universitarios encuestados</i>	89



ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Participación de los docentes en función del sexo.	29
<i>Figura 3.</i> Participación de los docentes en función de la edad.	31
<i>Figura 4.</i> Participación de los docentes en función de la etapa educativa.	32
<i>Figura 5.</i> Participación de los alumnos de Primaria en función del sexo.	33
<i>Figura 6.</i> Evolución del alumnado matriculado en Educación Primaria en función del sexo, tomado de Estadística de las enseñanzas no universitarias. Series de alumnado matriculado. MEFP (2019).	35
<i>Figura 7.</i> Participación de los alumnos de Primaria en función de la edad.	36
<i>Figura 8.</i> Participación de los alumnos de Primaria en función de la etapa educativa. .	37
<i>Figura 9.</i> Participación de los alumnos de Universidad en función del sexo.	38
<i>Figura 10.</i> Participación de los alumnos de Grado en función del sexo.	39
<i>Figura 12.</i> Participación de los alumnos de Máster en función del sexo.	39
<i>Figura 14.</i> Participación de los universitarios en función de la edad.	39
<i>Figura 15.</i> Media de edad de los alumnos de nuevo ingreso en enseñanzas universitarias de acuerdo a la media de la OCDE (2015). OCDE/UIS/Eurostat (2017, recogido en OECD, 2017, p. 286).	40
<i>Figura 16.</i> Participación de estudiantes de Grado y Máster.	41
<i>Figura 17.</i> Participación de los estudiantes universitarios en función del curso.	42
<i>Figura 18.</i> Proceso para la formulación de preguntas (Alguacil, 2011, p. 67).	44
<i>Figura 19.</i> Media para las preguntas de los docentes.	48
<i>Figura 20.</i> Medias para las preguntas de los docentes en función del sexo.	51
<i>Figura 18.</i> Medias para las preguntas de los docentes en función de la edad.	57
<i>Figura 19.</i> Media para las preguntas de los alumnos de Primaria.	67
<i>Figura 20.</i> Media para las preguntas de los alumnos de Primaria en función del sexo.	68
<i>Figura 21.</i> Media para las preguntas de los alumnos de Primaria en función de la edad.	71
<i>Figura 22.</i> Media para las preguntas de los alumnos de Primaria en función del curso.	74
<i>Figura 23.</i> Media para las preguntas de los estudiantes universitarios.	77
<i>Figura 24.</i> Media para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del sexo.	78
<i>Figura 25.</i> Media para las preguntas de los estudiantes universitarios en función de la edad.	82





El presente documento ha sido firmado en virtud de la Ley 59/2003 de 19 de Diciembre. El C.V.D. asignado es: 0172-EC60-8F32*00AC-7DD0. Para cotejar el presente con su original electrónico acceda a la Oficina Virtual de la Universidad de Valladolid, y a través del servicio de Verificación de Firma introduzca el presente C.V.D. El documento resultante en su interfaz WEB deberá ser exactamente igual al presente. El/los firmante/s de este documento es/son: LUCIA TRUJILLO BERZAL a fecha: 25/06/2020 18:47:30

Figura 26. Media para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del nivel de estudios. 86





1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad analizar y reflexionar sobre las concepciones en torno al perfil que ha de tener un buen docente. Para ello, se llevarán a cabo una serie de cuestionarios cuantitativos en los que se pregunte el grado de acuerdo sobre una serie de ítems en relación a la figura del profesorado.

Estas competencias docentes a las que se harán referencia son tanto la emocional como la cognitiva, pues se pretende reflexionar sobre el papel que tiene cada una de ellas en la educación actual y la importancia que distintos agentes implicados en la educación dan a cada una de ellas.

Dicho instrumento de recogida de datos se realizará a tres grupos diferenciados como son los docentes, estudiantes de Educación Primaria y estudiantes de Universidad. Con ello se pretende establecer una comparativa entre distintas agrupaciones cuya perspectiva y experiencias influirán en esa concepción del perfil del buen docente.

En lo que se refiere a la estructura del presente trabajo, esta se encuentra dividida en tres partes. La primera de ella recoge todo lo relativo a aspectos teóricos que permiten establecer una idea de las competencias docentes consideradas como trascendentales en función de distintos autores y la sociedad del momento en que se encuentran inmersos.

La segunda parte hace referencia al trabajo de investigación en cuestión. Para ello, los primeros apartados pretenden explicar y contextualizar la metodología en la que se basa este estudio a la vez que se recogen los participantes a los que se dirigieron los cuestionarios teniendo en todo momento presente las cuestiones éticas que deben guiar el proceso.

Finalmente, la última parte recoge todas las conclusiones derivadas de los distintos datos recabados para cada una de las agrupaciones de los sujetos (docentes, alumnos de Primaria y estudiantes universitarios) para finalizar en las conclusiones generadas a partir de ellas y en líneas futuras de mejora.





2. OBJETIVOS

2.1 OBJETO DE ESTUDIO

En esta investigación se va a analizar cuál es la percepción que los estudiantes y los docentes tienen del perfil de un buen docente, qué cualidades y personalidad han de caracterizar su forma de enseñar e interactuar.

De manera indirecta, podremos saber la opinión de los distintos agentes educativos sobre si un buen docente debe dar más importancia a aspectos socioemocionales frente a los cognitivos.

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo general

El objetivo general de la investigación es analizar qué competencias caracterizan al buen docente.

2.2.2 Objetivos específicos

Del objeto de estudio, así como de los objetivos generales del presente trabajo, se extraen los siguientes objetivos concretos:

- Conocer la importancia que, profesorado y alumnado, concede a las diferentes competencias del buen docente.
- Analizar las opiniones recogidas tanto por estudiantes como por docentes en función de variables como el sexo, la edad o el nivel educativo.
- Establecer una comparativa entre las opiniones de los estudiantes de Primaria y la Universidad con respecto a la otorgada por los docentes.



3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Conforme han ido transcurriendo los años, la educación ha ido presentando una serie de contenidos, aptitudes, valores y conocimientos que respondían a las ideologías y a las necesidades del momento. Lo trascendental de todo esto es únicamente los cambios que la sociedad va experimentando sino la evolución que, paralela a ellos, debe tener todo proceso educativo.

Una de estas transformaciones a las que se hace referencia es al papel que van teniendo los distintos contenidos en la educación. Actualmente la inteligencia cognitiva ha ido cediendo un hueco a la educación emocional en todo este proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, aún pueden encontrarse debates en torno a estos dos tipos de contenidos haciendo que cada persona tenga una concepción distinta en relación a ello.

Referido a este trabajo, y con la idea presente de que la educación debe ir adaptándose a las demandas del momento, se pretende analizar cuál es el perfil del buen docente en la sociedad del momento teniendo en cuenta esas dos vertientes vinculadas con los aspectos cognitivos y afectivo-emocionales.

La elección de estas dos competencias se debe, principalmente, al deseo de conocer hasta qué punto la presencia de las emociones ha ido ganando terreno y en qué lugar se sitúa esta con respecto a los contenidos cognitivos, los cuales, hasta hace unas décadas, se constituían como los pilares de la educación.

Debido a que el acercamiento al contexto que se pretende investigar y la toma de contacto con las personas que se ven inmersas en él permiten una mejor comprensión de la realidad, el análisis de ese perfil se realizará por medio de las concepciones que tanto alumnos como docentes tienen sobre el tipo de competencias consideradas como fundamentales en un buen docente.



4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

4.1 COMPETENCIAS DOCENTES

Ser docente es una de las profesiones con más exigencia tanto en lo personal como en lo social debido a al compromiso que tiene a nivel de aula y de sociedad. Un buen docente ha de dar respuesta a las necesidades del momento con el fin de ir formando paulatinamente a las nuevas generaciones.

Segura (2005) manifiesta que educar supone un acto que involucra algo más que la mera transmisión de la información. La educación supone una serie de conductas y actitudes cuyas repercusiones se aprecian a largo plazo.

A esto, este mismo autor añade que la adquisición de conocimientos nuevos, así como alcanzar altos niveles académicos no presenta la misma importancia al equiparlo con el hecho de formarse como persona, creciendo y actuando cada día mejor para sí mismo y la sociedad.

En base a ello, en esta investigación se analizará la figura del docente para intentar establecer un acercamiento a lo que es considerado un buen docente, además del perfil y características que este ha de reunir. Para ello, se reflexionarán sobre las distintas competencias docentes y lo que estas conllevan.

4.1.1 Qué se entiende por competencias

En relación a lo que se entiende del concepto de competencia, cabe hacer mención al Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en el cual se manifiesta que dicho término “se conceptualiza como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales” (p. 4).

Más adelante, en esa misma página, se añade la idea manifestada por la Unión Europea en relación a 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.”



Otro aspecto fundamental propio de las competencias es que estas no son adquiridas en un momento concreto, sino que requieren de un proceso continuo con el fin de ir aplicando los aprendizajes alcanzados y las destrezas para la consecución de un logro determinado.

En ese sentido, Cano (2005), señala que una persona nunca llega a ser competente para siempre, sino que es precisa una formación. Este tipo de formación al que hace referencia supone tanto la inicial como la continua (permanente) pues un individuo, señala Cano, puede ser competente un día y dejar de serlo al día siguiente dependiendo del contexto en el que se encuentre. Así, se aprecia cómo las competencias presentan un carácter continuo en lo que al desarrollo se refiere (citado por Cortés y Eizmendi, 2009, p. 5).

Con estas reflexiones se deriva la idea de la importancia que supone la continuidad en la formación y desarrollo de las competencias. Estas son amplias y variadas como lo pueden llegar a ser los distintos contextos en los que se desenvuelven las personas. Es por ello, que un individuo puede ser capaz de defenderse eficazmente en un entorno que domine pero, sin embargo, tener dificultades en otro distinto.

Para entender mejor qué son las competencias, se exponen a continuación una batería de definiciones. Varios son los autores que recogen aportaciones en torno al concepto de competencia. Cano (2005) manifiesta que las competencias no son un conocimiento concreto en relación a un tema por lo que no se puede concretar únicamente a un saber o un saber hacer. Por el contrario, las competencias involucran una serie de habilidades, destrezas y actitudes que organizan esos saberes y los ponen en funcionamiento.

Posiblemente, los autores que presenta el término de una forma más extendida y completa sean Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014) manifestando que la competencia engloba una serie de capacidades referidas a diferentes ámbitos como son lo social, cognitivo, cultural, afectivo, laboral y productivo. Un amplio abanico de contextos en los que el individuo va desarrollando estas habilidades en función de las inquietudes y motivaciones personales.

En esta definición se abordan aspectos que hasta entonces no se habían comentado y que varían y modifican el progreso individual de cada uno. Los componentes propios de cada cultura en la que nos desarrollamos, así como las peculiaridades de cada uno determinan las competencias individuales.



En ese sentido, se concibe la persona como un ser dependiente de su contexto surgiendo así una interrelación entre ambos. Por un lado, el ser humano influye en la sociedad y todo lo que ella conlleva, a la vez que esta influye en la formación y crecimiento personal de cada uno.

A partir de esta idea, Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014) recogen tres factores inherentes a la competencia que son el diseño (conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, valores, etc. que entran en juego), la ejecución (poner en funcionamiento el diseño previo buscando la efectividad y la eficacia) y la evaluación (resultados esperados y obtenidos).

Un individuo será competente en la medida en que analice la situación en la que se encuentre, indague sobre las distintas alternativas posibles y ponga en funcionamiento una serie de destrezas y conocimientos adaptados a ello, tanto a nivel individual, social y profesional (Torres, Badillo, Valentín y Ramírez, 2014).

Cortés y Eizmendi (2009), lo definen como el conjunto de las habilidades que son consideradas básicas y necesarias para realizar una actividad concreta en un contexto laboral determinado. De forma que las competencias, siguiendo esta definición, se limitarían al saber hacer dentro de un ámbito específico por lo que se deja de lado otras actitudes recogidas por otros autores que son igualmente necesarias para el desarrollo personal del individuo como son las referidas a lo social.

Estas mismas autoras recogen la definición dada por Perrenoud (2004), el cual opina que esa competencia profesional supone la adquisición y puesta en marcha de manera eficaz de una serie de destrezas, actitudes, habilidades, valores y la ejecución de todo ello que caracterizan esa profesión concreta.

Resulta obvio considerar que cada puesto de trabajo supone una serie de aptitudes y destrezas necesarias para la realización adecuada del mismo. Esto, a fin de cuentas, es lo que enriquece el mundo profesional: la variedad de habilidades demandadas y el sinfín de las ofertadas otorgando así un amplio abanico de realidades.

Zabalza (2011), vinculándolo con el ámbito de la educación, define las competencias como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten una adecuada puesta en marcha del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta es una de las definiciones



más claras que muestran de forma sintética y concisa las ideas principales que engloba el término dentro de este ámbito.

Úriz (2009) completa esta definición incluyendo de manera más detallada qué ha de suponer que un docente sea competente, de manera que este lo será si planifica, organiza y evalúa en función de la situación y contexto en el que se encuentre, si busca el aprendizaje conjunto en función del nivel de cada uno, si trabaja la cooperación y la pone en marcha, si es consciente de que en la educación se engloban a diversos agentes y no únicamente a los docentes y al alumnado, si hay coherencia entre los valores que transmite y los que le caracterizan, entre otras cosas.

Un aspecto reseñable en relación a todo lo que se ha ido comentando hasta ahora es que un buen docente ha de ser congruente con su comportamiento y opiniones. No puede exigir a sus alumnos que trabajen de manera cooperativa y ayudándose cuando él es incapaz de trabajar en equipo con sus compañeros. Todo docente ha de reflexionar sobre sus tareas y la influencia que ejercen en ese proceso educativo.

En ese sentido, se va apreciando lo imprescindible que resulta en un docente que este se conforme como una persona con valores y actitudes positivos, lo que se vincula con las palabras expuestas por Bolívar (recogido por Segura, 2005) en las que se recoge la idea de que el educador debe ser una persona modelo por sus costumbres y modales a partir del cual los niños vean un referente y no tanto una persona en la que no exista esa falta de coherencia entre lo que transmite y lo que realiza, lo cual se comentaba anteriormente.

El origen de todas estas ideas de las competencias se remonta a 1996 tras la publicación del informe Delors en el que se puso de manifiesto los cuatro pilares de la educación en consonancia con la formación individual: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Dichas competencias resultan una mezcla de la calificación académica, las habilidades sociales, la cooperación y la capacidad para trabajar en grupo, el carácter iniciativo y la valentía para emprender riesgos (Delors, 1996).

Estos pilares de la educación han de trabajarse de manera equitativa con la finalidad de obtener un desarrollo de calidad para el alumnado. De esta manera, como se recoge en dicho informe, lo que se pretende es sacar el tesoro que cada persona tiene escondido en sí mismo al actualizar la educación a la realidad.



Este cambio supone una superación de lo “puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados [...] para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprender a ser” (Delors, 1996, p. 92).

Una vez recogidos distintos argumentos vinculados con el término de competencias, conviene hacer mención de algunas de las ventajas derivadas de las mismas en el ámbito educativo. De acuerdo con Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014) son:

- Impulsan el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes en el alumno con el fin de que los ponga en marcha en distintos contextos adaptándolos a las características de cada uno.
- Traen consigo la adquisición de una serie de valores y actitudes sociales que derivan en una convivencia positiva en una realidad en la que cada vez es más patente la diversidad.
- Permiten el desarrollo personal futuro del individuo de acuerdo a la sociedad del momento teniendo en cuenta aspectos como son las tecnologías de la información y la comunicación y, junto a ello, las ofertas y demandas del mercado laboral.

Estas ideas expuestas están vinculadas con la formación del individuo con el fin de saber desenvolverse como persona en la sociedad del momento de acuerdo con sus características y demandas. Siguiendo esta línea, dichos autores señalan en su investigación que en etapas educativas de nivel superior es relevante conocer el qué, cómo, a quién y para qué hay que enseñar en función de las necesidades del momento en lo que se refiere a la economía y el sistema productivo de la sociedad.

Esto que se acaba de comentar, conocer la respuesta a esos interrogantes, se concibe como idea principal y básica de todo proceso educativo y que guarda relación con las competencias docentes. Sin embargo, no ha de vincularse únicamente con una etapa concreta sino con los distintos periodos de escolaridad.

4.1.2 Elementos presentes en la competencia docente

De igual manera que existe diversidad de concepciones en torno al término de competencia docente, se encuentran numerosos autores que exponen componentes variados que consideran que se engloban dentro de dicho concepto.



Previo a esta exposición merece ser anotado que los contextos educativos en los que se centra cada autor difieren en función de la etapa y nivel educativo en el que actúa e investiga. En esta investigación, se tomarán todas las diferentes aportaciones como referencia pues al analizar las distintas etapas se presentará una visión global de las concepciones. De esta manera, se estará apoyando lo comentado anteriormente referido a la necesidad de conocer qué, como, a quién y para qué enseñar en las distintas etapas.

Segura (2005) expone distintas competencias genéricas en las que incluye las técnicas (vinculado con la habilitación laboral), las pedagógicas (relacionadas con el proceso educativo), las de gestión (en las que se incluyen las capacidades para dar uso y organizar adecuadamente los recursos), de transferencia e innovación (relacionadas con la motivación y el espíritu emprendedor), y las transversales vitales personales (relacionada con las actitudes y valores).

Con todas estas competencias, se vislumbra que las dimensiones generales que ha de caracterizar el perfil del docente son, de acuerdo con López (s. f, pp. 2-3):

- Dimensión disciplinar: engloba las competencias vinculadas con los saberes disciplinares, así como la organización de los contenidos educativos.
- Dimensión pedagógica-didáctica: integra las competencias vinculadas a la gestión del aprendizaje de los estudiantes.
- Dimensión personal: hace referencia a las competencias relacionadas con la ética y las responsabilidades profesionales (formación continua, reflexión de su práctica, interactuar con el alumnado, fomentar un clima adecuado, etc.)
- Dimensión contextual: engloba las competencias vinculadas con el saber y conocimiento del entorno en el que se encuentra y en el que lleva a cabo la práctica educativa.

Sin embargo, estas concepciones docentes que a priori parecen actuales y novedosas no han sido siempre así. Ya en la década de los años 70, autores y pedagogos como Freire expusieron la idea de que la educación debe estar basada en los intereses e ideas que tiene el alumnado del entorno en el que se encuentra. Cambiando así la educación tradicional en la que el profesor lo sabe todo y tiene el poder máximo, por una educación en la que se da una interacción docente-alumnos complementaria y enriquecedora mutuamente.



Perrenoud (2004, pp. 15-16) establece las siguientes 10 competencias claves en un docente de Educación Primaria que son:

- 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.

Este decálogo de competencias mayores recoge otras más específicas y que son explicadas por el mismo autor. Un ejemplo de ellas se vincula con la gestión del aula, de manera que un buen docente es capaz de atender a varios estímulos y situaciones distintas de la clase y anticiparse a posibles circunstancias no deseadas.

Con respecto a la segunda de las competencias recogidas, Perrenoud (2004) la concreta en otras que suponen una dirección de las situaciones en función del nivel individual de cada uno, las posibilidades y limitaciones del alumnado, la adquisición transversal de los objetivos planteados, establecimiento de vínculos y conexiones entre la teoría y la práctica, la observación y evaluación continua de las situaciones que se derivan en el aula, entre otras.

Perrenoud (2004) hace lo mismo con el resto de competencias prioritarias recogidas en el anterior decálogo, las cuales denomina “de referencia”, derivándolas todas ellas en otras específicas y que son recogidas en sus investigaciones.

Ayala (2008 citado por Tejada, 2009, pp. 6-7) hace referencia a 5 competencias docentes dentro de las cuales se especifican componentes aclaratorias de las mismas.

- Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos: se vincula con la planificación adecuada atendiendo al contexto y circunstancias



tanto personales como individuales y la incorporación de la tecnología en las actividades.

- Experto en su disciplina académica: referido a la formación continua y al dominio de su materia.
- Facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumnado: centrado en la figura del docente como mediador y orientador.
- Evaluador del proceso de aprendizaje del alumnado y responsable de la mejora continua de su curso: vinculado con el diseño de instrumentos de evaluación adecuados y formativos para mejorar el proceso educativo.
- Consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural: hace referencia a la innovación educativa como parte de la mejora de la educación además del intercambio de información y experiencias entre distintos centros.

Otro autor como es Zabalza (2011) alude al perfil del docente universitario recogiendo que este ha de presentar diez competencias básicas:

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

Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014) añade aspectos de las competencias vinculados con lo social como son:

- Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad.
- Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.
- Participar en la aplicación de reglas de vida en común, referentes a la disciplina en la escuela, sanciones, y la apreciación de la conducta.



- Analizar la relación pedagógica, autoritaria y la comunicación en clase.
- Desarrollar el sentido de responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.
- Formular proyectos sociales.

Todo lo señalado hasta el momento tiene como base la idea de que educar va mucho más allá de la transmisión y exposición de conocimientos. En ese sentido, Segura (2005) manifiesta que ser docente supone un proceso complejo que va más allá de la enseñanza de materias como por ejemplo matemáticas, inglés, literatura, biología, sino que, siguiendo otra línea de reflexión, educar supone desarrollar a personas libres y socialmente humanas que analicen la realidad críticamente y sin miedo.

Si se toma esta idea como parte imprescindible de la educación, entonces se estará haciendo referencia a la docencia como una profesión vocacional que requiere de una implicación elevada y continua con altos grados de entusiasmo y actitudes motivacionales y positivas.

Como se ha ido apreciando con las distintas aportaciones, las competencias de los docentes engloban aspectos muy variados vinculados con su práctica educativa y con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, no solamente aparecen aspectos de su organización y planificación sino también aquellos que resultan necesarios para lograr una buena consonancia con otros agentes implicados en la educación como son los alumnos.

Uno de estos agentes que se echa en falta y que se considera relevante y crucial en el proceso es la familia. Quizás, uno de los errores más comunes en la educación, es considerar a esta como un proceso único que se da en el aula dejando otros contextos y grupos sociales de lado.

El alumnado va conformando su personalidad en la medida en que interacciona con la sociedad y con los distintos entornos. Uno de ellos, en el que se encuentra inmerso desde el momento del nacimiento, es el hogar, la familia. Una de las competencias básicas que ha de presentar un buen docente es la comunicación continua y el trabajo paralelo con este contexto. Solo así el desarrollo individual será de mayor calidad y consistente en el tiempo y en el espacio.



Las experiencias que viva el individuo dentro de su entorno familiar, determinarán sus actitudes en el resto de contextos, entre ellos, en la escuela por lo que Ortiz (2011) señala que un maestro debe ser conocedor de la vida personal del niño ya que supone un hecho decisivo y determinante en la formación del individuo. Ello se debe al papel trascendental que tiene en la vida de un estudiante el contexto familiar y personal en la adquisición de destrezas, comportamiento, actitudes, etc.

Con todo este análisis, la presente investigación tiene como finalidad centrarse en las competencias socioemocionales y cognitivas a fin de fomentar reflexiones derivadas de las mismas a nivel independiente entre ellas y clarificando la influencia en la otra.

4.1.3 Competencias cognitivas

En este apartado se desarrollará la idea relativa a los contenidos instrumentales o cognitivos apoyándose de la aportación de distintos autores.

Bisquerra y Pérez (2007) denominan a este tipo de competencia bajo el término de “competencias de desarrollo técnico-profesional” o funcionales (tabla 1). Esto es así pues se encuentran inmersas dentro de un contexto laboral concreto para el que el individuo desarrolla una serie de actitudes requeridas para dicha especialización. Es decir, se vinculan con el “saber” y el “saber hacer”.

Esta asociación con el mundo laboral y la economía puede venir dada por el pasado capitalista imperante en nuestro país (Díaz, 2015). Este mismo autor recoge una definición encontrada en el diccionario de Larousse que data de 1930 y en el que se hace referencia al término “competencia”. En él se especifica que, dentro del ámbito de la industria y la economía, la competencia supone todas las habilidades, conocimientos y cualidades que permiten establecer las opciones posibles y discernir sobre la más conveniente en relación al trabajo en cuestión. En ese sentido, a lo teórico se le añade lo práctico con el fin de desempeñar adecuadamente todo lo que la competencia en cuestión supone.

Se hace así mención a un tipo de competencia en el que prima lo instrumental, las destrezas que permiten al individuo desempeñar una tarea de manera eficaz y fructífera. Por lo general, se tiende a asociar con el ámbito profesional pues el desarrollo de dicha



competencia tiene como finalidad la productividad y la realización de la tarea en el menor período de tiempo posible.

Rebollo y de la Peña (2017) denominan a este tipo de competencias como “función ejecutiva” la cual permite al individuo controlar, organizar y coordinar distintas capacidades para alcanzar un fin determinado, eliminando aquellos factores innecesarios.

Autores como Fuster (2014), Tirapu, García, Ríos y Ardila (2011) conciben la función ejecutiva como el conjunto de las capacidades intelectuales que manejan todos estos procesos cognitivos, así como los comportamientos relativos a las decisiones y selecciones de las acciones que traen consigo (citado por Rebollo y de la Peña, 2017).

Esos procesos a los que hacen referencia engloban la abstracción (capacidad de análisis de la información obtenida), la atención sostenida (capacidad para mantener de manera continua la atención sobre algo durante un tiempo determinado), la autorregulación (habilidad para regular el propio comportamiento), el control metacognitivo (capacidad para regular los aspectos cognitivos), la flexibilidad mental (habilidad para adaptarse a distintas tareas), la fluidez (destreza que supone generar una respuesta e información diferente para cada situación), la inhibición (capacidad para suprimir aquella información que no resulta relevante y centrar en aquella que sí lo es) y la memoria de trabajo (habilidad para mantener durante un periodo de tiempo concreto una información que permite un desempeño mejor de la tarea).

4.1.4 Competencias socioemocionales

Otra de las competencias que se ha de resaltar en esta investigación es la vinculada con los aspectos socioemocionales. De él se comienza destacando la importancia que tiene a nivel de formación individual de cada persona. Para ello, tomamos lo expuesto por Costa (2002 citado por Sureda y Colom, 2002) el cual opina que la vida sería más enriquecedora si los individuos fuéramos capaces de integrar la competencia social dentro de nuestro propio desarrollo y evolución, tanto en lo relativo al aspecto personal como profesional. Esto se debe a la estrecha unión existente entre las relaciones interpersonales que establecemos y los problemas personales que podemos padecer.

Anteriormente ya se ha expuesto la idea recogida por Delors en el que se hace hincapié a las distintas concepciones incluidas dentro de la formación educativa, entre las que se



resalta el aprender a ser. Resulta indiscutible la idea de que un docente ha de promover prácticas en el aula en que se aborden contenidos emocionales debido a los beneficios que se han ido demostrando de ello y que se irán recogiendo en este apartado.

Uno de ellos está vinculado con el hecho de que un alto grado de inteligencia emocional supone en el alumnado un mejor rendimiento por medio de la potencialidad y mejora de otras cualidades (Extremera y Fernández, 2015) como puede ser el manejo del estrés en exámenes o exposiciones, así como el trabajo en equipo.

Sin embargo, en ocasiones, puede ser complicado llevar a cabo actividades en las que se trabaje el bienestar emocional debido a una falta de costumbre a la hora de abordar la introspección. En relación a este hecho, Sastre y Moreno (2002) recogen una idea realmente interesante que explica de manera sintética y comprensible qué supone conocer las emociones. Para ellos, el hecho de conocer los sentimientos y emociones trae consigo un esfuerzo mental (cognitivo) debido a la toma de conciencia de esos estados, de las posibles causas de los mismos y de las consecuencias que pueden derivar. Reconocer todos esos factores y la forma en que reaccionaremos con cada emoción y situación supone dar un paso hacia el denominado autoconocimiento.

De esta manera, para poder educar y transmitir al alumnado una serie de valores cívicos, sociales y emocionales es imprescindible que el docente sea capaz de mostrarlos en sí mismo. Un buen profesor debe hacer un análisis crítico de su persona, autoconocerse antes de pretender educar en esos contenidos. Es lo que se entiende bajo el término de competencia emocional y que Bisquerra y Pérez (2007, p. 69) conciben como la agrupación de todos los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para la comprensión, expresión y regulación de los estados emocionales.

A continuación, se muestra una tabla que recoge de manera visual las diferencias presentes entre ambas competencias abordadas (cognitivas y socioemocionales) de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007).



Tabla 1.
Clases de competencias (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 64).

CLASES DE COMPETENCIAS

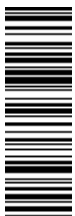
SOCIO-PERSONALES		TÉCNICO-PROFESIONALES	
Motivación.	Responsabilidad.	Dominio de los conocimientos básicos y especializados.	Capacidad de coordinación.
Autoconfianza.	Capacidad de toma de decisiones.		Capacidad de gestión del entorno.
Autocontrol.	Empatía.	Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión.	Capacidad de trabajo en red.
Paciencia.	Capacidad de prevención y solución de conflictos.	Dominio de las técnicas necesarias en la profesión.	Capacidad de adaptación e innovación.
Autocrítica.	Espíritu de equipo.	Capacidad de organización.	
Autonomía.	Altruismo.		
Control del estrés.			
Asertividad.			

Un término paralelo a este concepto es el de inteligencia emocional. De acuerdo con Vivas, Gallego y González (2007) este tipo de inteligencia es el pilar sobre el que se asienta la competencia emocional por lo que es un proceso y una habilidad que puede ser modelada y educada.

La figura del docente es un modelo a seguir para los niños. Un adecuado ejercicio de introspección supondrá un desarrollo personal del docente y acabará derivando en la puesta en práctica de esos contenidos socioemocionales.

De acuerdo con Martín y Boeck (2000), los estudiantes que cuentan con la presencia de docentes inteligentes emocionalmente hablando desarrollan un mayor disfrute de la asistencia a clase, aprenden con menos temores y presentan una mejor autoestima. Con ello comprobamos que la relación del profesor y alumno no se centra únicamente en lo instrumental y en el aprendizaje de contenidos teóricos; va más allá. Existe una gran carga afectiva convirtiéndose así en algo vital para el proceso de enseñanza y aprendizaje, razón por la cual no debe desvincularse de otros contenidos como lo relacionado con lo cognitivo.

El docente debe presentar un papel en el que sea capaz de atender, escuchar, decodificar, aportar, aconsejar, expresar, así como ayudar a hacerlo en los demás y, por último,



seleccionar lo que supone el desarrollo emocional teniendo en cuenta las circunstancias personales de cada individuo así como sus necesidades y dificultades (Traveset, 2003).

Autoras como Martínez-Agut (2018) añaden que dentro de la competencia emocional se dan dos grandes bloques, uno de ellos vinculado con el conocerse a uno mismo (inteligencia intrapersonal) y, el otro, con el hecho de reconocer qué les pasa a los demás (inteligencia interpersonal).

Dicha idea señalada se vincula directamente con otros autores que han abordado el tema de la inteligencia emocional (concepto para referirse también a dicha competencia), como es el caso de Howard Gardner. Este autor es conocido por el establecimiento de la teoría de las denominadas inteligencias múltiples. En rasgos generales, señala la idea de que toda inteligencia trae consigo la habilidad para la resolución efectiva de los problemas y circunstancias del momento y para la elaboración de estrategias dependientes del contexto social y cultural en el que se encuentre el individuo (Gardner, 2012).

En base a esta idea, un individuo presenta distintas competencias que va desarrollando de manera más o menos significativa en función de sus habilidades, rechazando así la idea de que únicamente existe una inteligencia. De entre todas las inteligencias que él propone, en este trabajo se focalizará la atención en las ya comentadas inteligencia interpersonal e intrapersonal.

La inteligencia interpersonal se refiere a la “capacidad para entender a las otras personas” mientras que la intrapersonal es 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).

Autores como Extremera y Fernández (2015) definen la inteligencia emocional como la habilidad personal que permite reconocer, reflexionar y expresar las diferentes emociones de manera adecuada. Es decir, es la habilidad para comprender y producir emociones razonadamente, así como la regulación de estas en uno mismo y en los demás.

De acuerdo con Vivas, Gallego y González (2007), la inteligencia emocional se define como la capacidad que permite identificar, comprender y producir las emociones propias y ajenas. En ese sentido, la inteligencia emocional implica tres procesos recogidos por



Fernández y Ramos (2002) que son percibir (reconocer), comprender (integrar) y regular (dirigir y manejar).

Adam (2003) recoge que la inteligencia emocional se vincula con una serie de habilidades a nivel personal y social entre las que se da especial relevancia tanto a las emociones propias como al conocimiento y control de ellas. Además de estas habilidades hace referencia a otras como son la capacidad de automotivación, la empatía y las habilidades sociales.

4.1.4.1 Dimensiones de la competencia socioemocional

Aunque son diversos los autores que analizan cuáles son los componentes de la dimensión emocional, en este apartado se recogerán los que a priori resultan más básicos. En primer lugar, aparece Goleman (2004) que habla de cinco competencias: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y destrezas sociales.

Entre estas dimensiones se vislumbra la variedad y el proceso necesario en toda emoción. Por un lado, cada individuo ha de ser consciente de la situación en la que se encuentra y de la que parte, conocer sus inquietudes, miedo, etc. En definitiva, su situación personal emocional. Una vez hecho eso, se debe desarrollar un sentimiento de optimismo e iniciativa, lo cual derivará en una comprensión efectiva de los otros a la vez que se es capaz de exteriorizarlo y hacer a los demás partícipes de nuestras emociones, como medio para catalizar la situación.

En esa línea se mueven los estudios de Salovey y Mayer (1990) aunque le confiere otra denominación distinta pero que mucho tiene que ver con la intención del ya citado Goleman. Así, estos autores exponen que las competencias se constituyen en cuatro distintas: reconocimiento de uno mismo, control de sí mismo, dirigir el control hacia metas planificadas, reconocimiento de lo ajeno.

Se destaca también a Hué (2012) ya que establece cuáles son los componentes propios de la competencia socioemocional, dividiéndolos en dos grandes bloques: los referidos a uno mismo (autoconocimiento, motivación, autoestima y control emocional), y el vinculado con los demás (conocimiento del otro, valoración y liderazgo).



Sin embargo, de entre todas las clasificaciones y desgloses de las capacidades propias de la competencia emocional, la que se tomará como referencia para esta investigación es la realizada por Caruana y Gomis (2014, 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.

La elección de este desglose de las dimensiones tiene que ver a la idea de que, en unos puntos concretos y fácilmente entendibles, se recogen las ideas básicas que son consideradas necesarias ante un buen desarrollo emocional del individuo. Este ha de ser capaz de reconocer sus propias emociones, darles nombre y actuar en base a ellas para, posteriormente, reconocerlas en los demás siendo consciente que la expresión facial y física no ha de corresponderse necesariamente con el mundo interior del sujeto. Todo ello, en base a una comunicación eficaz y fructífera en función del entorno social en el que se encuentra y las personas a las que se dirige.

A pesar de la variedad de dimensiones o componentes que cada autor confiere a la competencia emocional, se ha de tener en cuenta que cada una de ellas supone la agrupación de una serie de actitudes, estrategias y hábitos que, siguiendo un aprendizaje educativo adecuado, posibilitan un desarrollo personal, académico y social positivo entre el alumnado.



4.2 IMPACTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

A lo largo de la exposición del marco teórico se ha hecho un recorrido sobre el concepto de competencias docentes, así como algunos aspectos propios de las mismas. En este apartado se hará referencia a la influencia que tienen en el proceso educativo con el fin de dar cabida a un cambio positivo y enriquecedor en él.

De todo este análisis se deriva la reflexión de que las competencias establecen tanto el cómo debe ser el perfil docente que se ha de presentar en la actualidad (docentes competentes) como el qué tiene que hacer (desarrollo del alumnado a nivel social e individual).

De esta manera, se encuentra un nuevo modelo pedagogo el cual, ya en 1998 en la Conferencia Mundial sobre educación celebrada en París, en el punto 9 de dicha reunión, recoge que ha de estar centrado en el estudiante. Este hecho supone una exigencia mayor en el cambio y modulación de los contenidos, metodologías, prácticas y formas de compartirlos de forma que otorguen al estudiante un sentido crítico y analítico con el fin de capacitarle responsablemente a la hora de resolver las tareas que se le plantean en su vida diaria (citado por Barandiaran, Barrenetxea, Cardona, Mijangos y Olaskoaga, 2011).

Así, se aborda la idea de capacitar al alumno en una serie de destrezas y habilidades que le permitan desenvolverse eficazmente en la realidad del momento. El papel de las competencias docentes supone una influencia en la formación individual de cada persona.

Estos mismos autores añaden un poco más de reflexión en torno a esta idea:

Todo apunta a la necesidad de avanzar en un modelo en el que se refuerce la labor educativa como medio para dotar al alumno de recursos para su propia transformación, que le ayuden a integrarse en los procesos del entorno internacional, desarrollando la capacidad de pensar sobre su propio razonamiento, utilizando la información, los conceptos y las ideas para resolver problemas personales reales. (p. 24)

Con esta afirmación, se hace patente una vez más la trascendencia que tiene el docente en la vida de sus alumnos no solo en el futuro inmediato sino también a largo plazo. Se ha de abogar por una educación que fomente el espíritu crítico, en la que cada niño tenga



un papel activo en su propio desarrollo. Para ello, se debe contar con docentes innovadores, motivados, con valores sociales entre los que prime la cooperación, el respeto y la tolerancia.

Pero, sobre todo, con docentes que tengan muy claro su papel trascendental en todo este proceso siendo dinamizadores y facilitadores del aprendizaje en todas y cada una de las diferentes etapas de la escolaridad, tanto a nivel obligatorio como etapas como la universidad.

4.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como ya se ha comentado, el objeto de estudio de la presente investigación es el análisis del perfil del buen docente. Para ello, en el marco teórico se han recogido aportaciones vinculadas tanto con las competencias docentes, así como el papel que tienen estos en el proceso educativo.

Una de las dificultades que se han derivado de esta búsqueda es el hecho de querer acotar las competencias a las emocionales y las cognitivas de forma que aquellos trabajos en los que se incluyeran otras no servía de apoyo. Para ello, se fue acotando los términos de búsqueda y se fueron enfocando a la información que se requería.

La segunda de las búsquedas necesarias para la fundamentación supuso mayor dificultad pues para encontrar información relativa al papel de los educadores esto puede incluirse dentro de expresiones variadas y amplias. Finalmente, se decidió acotar esta búsqueda mediante la idea de “influencia de los docentes” pues abordar otros como son el papel de los docentes o la importancia de ellos se observó que este tipo de referencias se acercaban más a la idea de su sentido en la educación en lugar de valorar qué repercusiones tenían.

Tras haber concretado los términos concretos para recabar la información se hizo uso de distintos buscadores y bases de datos como son Dialnet, UVaDOC, Google Académico, Web of Science, Scopus y Almena. En todos ellos se seleccionaron también los documentos que estuvieran en lengua inglesa para poder tener acceso a la máxima información posible.

Primeramente, se realizó la búsqueda de manera individual de cada término pero, posteriormente, se decidió unir ambas búsquedas para poder analizar qué documentos se incluían dentro de esas dos acotaciones. Se hizo así uso de herramientas de búsqueda



como es la expresión “and”. Los primeros resultados de datos recabados se sintetizan en la tabla 2.

Tabla 2.
Resultados de la primera búsqueda de referencias.

Base de datos	Competencias docentes	Influencia de los docentes	“competencias docentes” and “influencia de los docentes”
Dialnet	9.193	2.627	0
UVaDOC	97	23	0
Google Académico	26.300	31.300	31
Almena	16.051	12.789	0
Web of Science	772	182	0
Scopus	131	15	0

Debido a que los índices de resultados eran bastante amplios, se decidió acotar aún más la búsqueda. Para ello, se utilizaron filtros como el año de publicación procurando que este fuese reciente, así como la posibilidad de encontrarlo en línea ya que la situación actual impedía a consulta de algunos de ellos de manera presencial.

Con respecto al segundo de los términos, se decidió concretarle más para obtener resultados más vinculados con la idea de información inicial. Por otro lado, debido al bajo número de resultados de ambos términos de manera conjunta, se decidió hacer la consulta de referencias de forma separada para obtener mayores resultados. Para esta situación, los resultados fueron los siguientes.

Tabla 3.
Resultados de la segunda búsqueda de referencias.

Base de datos	“Competencias docentes”	“Influencia de los docentes en el aprendizaje”
Dialnet	150	647
UVaDOC	10	0
Google Académico	15.900	12
Almena	731	0
Web of Science	111	0
Scopus	17	0



Como se puede observar, el número de resultados finales ha disminuido por medio de los filtros y las estrategias de búsqueda. Finalmente, para la selección de los documentos de consulta se atendió al número de veces que fueron citados y al orden de relevancia en que fueron presentados cada uno de ellos por medio del uso de este filtro.

Muchos de los resultados generados recogen investigaciones y publicaciones de autores que van siendo citados de manera regular lo cual posibilita la organización de ideas para este trabajo y su posterior desarrollo y profundización. Esto sucede sobre todo cuando se indaga en la cuestión de las competencias docentes con autores como Perrenoud (2004) y Zabalza (2011).

5. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

5.1 JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, son muchas las opiniones que se oyen en torno al ámbito de la educación. Bien es sabido que en el contexto educativo se fraguan numerosas conductas, valores, pensamientos y opiniones por lo que la sociedad ha ido y seguirá valorando el papel de la escuela sobre los niños.

Una de las figuras más analizadas y observadas son los docentes, como ya se ha comentado anteriormente. Esto es debido a que son la cara visible del proceso de enseñanza y aprendizaje y porque, además, en ellos radica una importancia tal en relación al desarrollo individual del alumnado.

Con el paso de los años ha ido cobrando mayor relevancia los contenidos emocionales en la educación y enseñanza de los niños valorando la presencia de estos en la vida y desarrollo del alumnado en contraposición a otros contenidos. Sin embargo, las posturas y opiniones respecto a la metodología más adecuada que ha de emplearse siguen siendo tan variadas como personas y creencias existen.

Es por ello que en este trabajo se plantea desarrollar una investigación en la que se analice cuál es la opinión que estudiantes y profesores tienen del perfil que ha de presentar un buen docente. Se tomará tanto la vertiente cognitiva como la emocional, valorando así



qué aspectos adquieren más peso en la concepción sobre las cualidades que ha de reunir un buen maestro.

A continuación, se pasa a abordar las hipótesis que enmarcan dicha investigación para pasar más adelante a aspectos vinculados con la metodología tales como el paradigma en el que se enmarca, el diseño de investigación y lo referido a los participantes y las muestras recogidas.

5.2 HIPÓTESIS

A partir del objeto de estudio planteado al inicio del documento, se derivan las siguientes hipótesis de investigación. De acuerdo con Alguacil (2011), una hipótesis es una suposición que se encuentra apoyada por referencias teóricas (objetividad) pero sobre la cual ejerce influencia también la subjetividad sociológica y las experiencias del propio investigador.

Hipótesis de la investigación:

- Existe un predominio de características afectivo-emocionales frente a las racionales a la hora de establecer el perfil del buen docente.
- Hay diferencias significativas de género entre las opiniones de los participantes hacia las cualidades que ha de presentar un buen docente en lo que a las competencias se refiere.
- Se da mayor importancia a los contenidos emocionales entre los docentes de las etapas educativas inferiores.
- La edad de los encuestados influye en la concepción que se tiene en torno a la importancia de la inteligencia emocional, de forma que los más jóvenes presentan una mayor preocupación hacia estos contenidos.
- Se da mayor importancia a los aspectos cognitivos entre los participantes estudiantes a medida que estos se encuentran en cursos más elevados.

5.3 METODOLOGÍA

El trabajo de campo que se plantea se enmarca dentro de la investigación cuantitativa puesto que el énfasis del análisis no se centra en la palabra ni en textos sino más bien en



los aspectos numéricos y cuantificables de los participantes y de la información (Cea, 2001).

La investigación de tipo cuantitativo utiliza la recopilación de información para poner a prueba o comprobar las hipótesis mediante el uso de estrategias estadísticas basadas en la medición numérica, lo cual permitiría al investigador proponer patrones de comportamiento y probar los diversos fundamentos teóricos que explicarían dichos patrones. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010 citado por Ramos, 2015, p. 12)

De esta manera, un aspecto característico de este tipo de investigación es la objetividad ya que utiliza datos numéricos en lugar de basarse en expresiones caracterizadas por la subjetividad tanto del encuestado como del encuestador para dar lugar a inferencias válidas.

5.3.1 Paradigma

Previo al establecimiento del paradigma en el que se enmarca esta investigación, cabe hacer referencia a lo que se entiende por dicho término. De acuerdo con Khun (1986, p. 13) el paradigma consiste en “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.”

Por su parte, Valles (1999) recoge la expuesta por Ritzer:

Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que son necesarias responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles. (Ritzer, 1993, p. 598)

Una vez abordado lo relativo a las definiciones de este término, se presentan las clasificaciones sobre el mismo encontrando un gran abanico. Diversos autores son los que establecen clasificaciones de los distintos paradigmas de forma que siguiendo a Guba y



Lincoln (2002) existen cuatro tipos de paradigmas que son positivismo, postpositivismo, teoría crítica y constructivismo. Sin embargo, Krause (1995) manifiesta que los paradigmas son tres: el positivista, interpretativo y sociocrítico.

Valles (1999) recoge tres clasificaciones diferentes de acuerdo al número de paradigmas que se consideran que existen en función de si se quiere ser más concreto o general. Estas clasificaciones se recogen a modo de resumen en la siguiente tabla.

Tabla 4.
Clasificaciones de paradigmas de acuerdo con Valles (1999, pp. 52-59).

VERSIÓN DE DOS PARADIGMAS	VERSIÓN DE TRES PARADIGMAS	VERSIÓN DE 4 PARADIGMAS
Paradigma “prevaliente”, “clásico”, “positivista”	El paradigma de la indagación materialista (materialistic inquiry).	Positivismo Postpositivismo
Paradigma “emergente”, “alternativo”, “constructivista”, “interpretativista”	El paradigma de la indagación constructivista (también denominada naturalista, hermenéutica, etc.) El paradigma de la indagación crítica o ecológica (critical or ecological inquiry).	Teoría crítica y enfoques afines Constructivismo

A continuación, se hace una breve comparativa entre todos ellos para determinar después qué paradigma se enmarca dentro de esta investigación siguiendo la clasificación de Krause, puesto que es considerado como aquel que lo puede presentar de manera más clara y concisa. Para realizar esa categorización, Krause (1995) da respuesta a tres preguntas relativas a lo ontológico (cuál es la naturaleza de la realidad), epistemológico (cuál es la relación entre el investigador y lo que desea analizar) y metodológico (cómo se accede al conocimiento).

Por un lado, el positivista hace referencia a todo conocimiento externo sobre el cual se derivan una serie de generalizaciones. La posición del investigador es distante, se encuentra alejado con la realidad que investiga con el fin de que sus valores afecten a ese estudio. En lo que concierne a la forma de acceso al conocimiento, este paradigma se caracteriza por presentar objeto de estudio e hipótesis que son contrastadas empíricamente.



En relación al segundo de los paradigmas, el interpretativo, se busca reflexionar y describir sobre una realidad en la que el investigador se encuentra inmerso en ella y en la que se tienen en cuenta las opiniones y significados de las personas involucradas. Enfocando, de esta manera, la investigación a aspectos no observables, cuantificables ni medibles; tiende a evaluar la realidad, no a cuantificarla. (Santos, 2010).

Por ende, la subjetividad forma parte del mismo ya que no existe la neutralidad al constituirse el investigador como un participante dentro de esa realidad que intenta analizar.

De acuerdo al último de ellos, el sociocrítico, busca la transformación social de manera que el investigador se encuentra inmerso en la investigación con el fin de establecer un diálogo e interacción con el estudio propiamente dicho. El investigador se encuentra también inmerso dentro del grupo pero, en este caso, en el momento en que se producen transformaciones dentro del mismo, el investigador también las sufre. De esta forma, lo característico de este paradigma, al igual que en el anterior, es la subjetividad en el que está inmerso tanto los valores como las creencias y expectativas del investigador.

Así, destacamos el paradigma positivista puesto que se pretende analizar la realidad en la que nos encontramos y, a partir de ella, establecer generalizaciones de los resultados recabados. Para ello, se tomarán los aspectos objetivos, observables y manipulables del estudio que se ha planteado para dar lugar a dichas generalizaciones propias de las ciencias exactas.

Creswell (2014) añade lo siguiente en relación al paradigma positivista:

En el ámbito social y comportamental sirve de esquema para determinar análisis de patrones de conducta de los seres humanos en diferentes edades o establecer las causas de los trastornos mentales a nivel de toda la raza humana sin excepción (citado por Ramos, 2015, p. 11).

De acuerdo con Ricoy (2006, p. 14), el “paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico.” Es por eso que este tipo de paradigma es propio de aquellas investigaciones en las que se dan datos estadísticos y numéricos.



5.3.2 Diseño

Siguiendo a Ramos (2015) existen tres tipos de diseño dentro de la investigación cuantitativa que son el exploratorio, el descriptivo y el correlacional. Este primero se encamina al estudio de fenómenos y hecho poco abordados teniendo como objetivo el análisis de los factores etiológicos (Field, 2009).

El diseño descriptivo lo que busca es exponer, describir y categorizar los aspectos característicos de una variable; mientras que, en el correlacional, el investigador se encarga de estudiar las relaciones que se dan entre las variables.

De esta forma, dicha investigación se encuentra dentro del diseño descriptivo pues se pretende presentar los datos obtenidos para analizarlos en relación a las variables como son el sexo del participante, la etapa educativa en la que se encuentran, así como la edad del mismo.

5.3.2.1 Participantes

Para enfocarlo desde la perspectiva de análisis de acuerdo al marco teórico, la investigación que se realiza ha tomado como participantes dos grupos claramente diferenciados. Por un lado, se encuentra la muestra de docentes que ejercen como tal.

El otro grupo al que se hace referencia son los alumnos de distintos centros educativos y edades distintas, englobando tanto la etapa de Educación de Primaria (a partir de 3.º) y estudiantes de universidad. Sin embargo, la muestra de estudiantes de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato no se ha podido llevar a cabo debido a la situación social que se está viviendo en estos momentos y la imposibilidad de llegar a esta población.

Para la muestra en la que se da los grupos de menores de edad, se llevó a cabo el correspondiente consentimiento. Este era dado por el propio centro, en concreto, el equipo directivo que daba su acuerdo a la investigación en base a los consentimientos firmados recogidos a comienzo de curso por los padres.

De esta forma, el muestreo utilizado con el grupo de alumnado en centros de Primaria es el denominado muestreo por conglomerados debido a que se ha enfocado primeramente



en un entorno concreto (colegios) a partir de los cuales se han ido reuniendo las muestras individuales (estudiantes).

Para determinar a partir de qué grupo de edad era factible llevar a cabo la investigación se llevó a cabo una sesión en la que alumnos de segundo de Educación Primaria realizaban una simulación de la encuesta. A partir de ello, se pretendía conocer las posibles dificultades que podrían presentar en relación al entendimiento y la capacidad de análisis. Se comprobó que era preferible realizarlo en cursos posteriores ya que, de esta sesión de simulación, surgieron numerosas dudas sobre la tarea que se les pedía.

En estas edades, los niños presentan dificultades para analizar críticamente en función de unos parámetros como es el caso del cuestionario. Debido a esta situación, se decidió que la muestra se tomaría a partir del siguiente curso en el que los niños tendrían más facilidades para valorarlo pues características como el egocentrismo es menor.

En la muestra de los estudiantes universitarios y docentes, el muestreo es el denominado “bola de nieve”. Esta variedad no probabilística se caracteriza por acercar la encuesta de forma online a unos sujetos determinados los cuales, a su vez, la facilitan a otros distintos de acuerdo a situación requerida (docentes). Así, la muestra va aumentando a modo de bola de nieve siendo el encuestador el que decide cuándo establecer el final de la admisión de respuestas.

5.3.2.1.1 Docentes

La muestra del estudio referida a los docentes ha contado con un total de 265 encuestas englobando a maestros de distintas especialidades y etapas educativas, hecho que favorece el análisis de los resultados como se mostrará más adelante. Los detalles de la muestra a modo de gráfico se plasman a continuación en base a los datos recogidos en las encuestas. Sin embargo, la reflexión profunda y exhaustiva de ello se plasmará en el apartado de análisis de resultados.



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



Con el fin de conocer de manera más clara el porcentaje de participación para este grupo de muestra (docentes) en relación al sexo, se expone la tabla 5.

Tabla 5.
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	

Con este gráfico y la tabla aclaratoria se aprecia que el porcentaje de participación entre las mujeres es bastante más amplio en comparación con los hombres. Esto puede deberse principalmente a que la presencia de mujeres en la educación es notablemente más grande que los hombres, sobre todo en etapas educativas inferiores.

Pese a ello, esto no ha sido siempre así pues es una realidad que ha ido variando conforme han ido pasando los años. Hace unas cuantas décadas era más común encontrarnos con que los profesores eran hombres. No fue hasta bien entrado el siglo XX cuando las mujeres fueron incorporándose a este empleo, paralelo a la revolución de los derechos de las mujeres por el que reivindicaban su deseo de formar parte del mercado laboral.

Otro aspecto que ha influido de alguna manera en estos resultados ha sido la forma en que se han hecho llegar las encuestas. En ese sentido, si la toma de la muestra de los docentes hubiese sido presencial acudiendo a distintos centros es posible que el número de hombres encuestados fuese diferente.

Este mismo dato es recogido por fuentes estadísticas como es el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), el cual señala que la mayor parte de los docentes en España son mujeres, aunque este porcentaje va disminuyendo a medida en etapas superiores, periodos en los que la presencia de hombres es más notable (2019).

Esta variedad de género en las distintas etapas trae consigo efectos positivos en el desarrollo del alumnado y del propio proceso educativo. Tal y como se recoge la OECD (2017), la cual lleva a cabo investigaciones en torno a la realidad educativa en distintos países del mundo y de la Unión Europea, “there is little evidence that a teacher’s gender has an effect on student performance, aiming for a better balance between genders could nevertheless have positive effects on all students (Antecol, Eren and Ozbeklik, 2012; Holmlund and Sund, 2008 citado por OECD, 2017, p. 436).



A continuación, se recogen los datos relativos a la participación de los docentes teniendo en cuenta la variable de la edad.

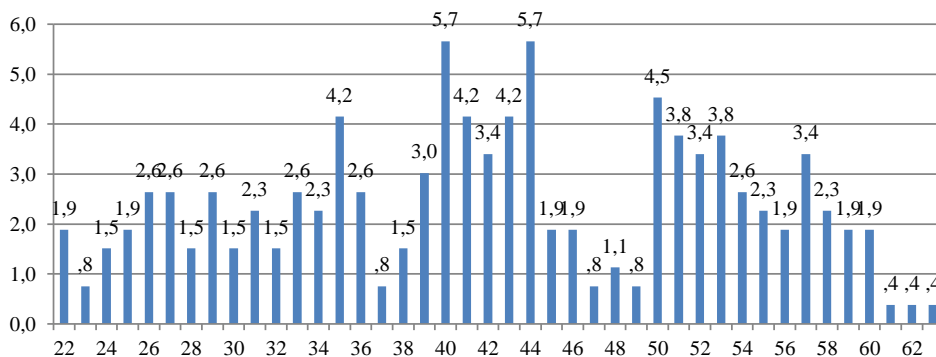


Figura 2. Participación de los docentes en función de la edad.

Respecto a la edad, la muestra obtenida ha sido muy variada aunque se pueden apreciar intervalos en los que la participación ha sido mayor. Un ejemplo de ellos se da en la franja de los 40 a los 44 años, así como de los 50 a los 53.

Uno de los principales factores que influyen en este hecho es que la realidad educativa cuenta con docentes de mayor edad debido a las características y periodos de formación e ingreso que requieren dicha profesión. Es decir, el acceso a dicha profesión suele ser a una edad más tardía por condicionantes como el concurso de oposiciones.

Por otro lado, en esa misma ilustración nos encontramos con la presencia de encuestas respondidas por docentes más jóvenes siendo la edad más baja encontrada los 22 años. Esto se debe a que es la edad mínima con la que se finalizan los estudios universitarios. Este grupo de edad tan joven puede deberse a sujetos que ejercen como profesores en colegios privados o concertados.

Encontramos un valor extraño referido a esta variable ya que una de las respuestas recogidas marca que el sujeto tiene 68 años, algo que sorprende debido a que la edad de jubilación es anterior.

Sin embargo, si analizamos las respuestas de este mismo sujeto comprobamos que al apreciar los datos recogidos dentro de la etapa educativa en la que imparte como docente,



marcó la casilla de “otros” para mostrar que es madre de familia. Esto hace pensar que este sujeto ya no ejerce como docente pero lo hizo en años anteriores.

Finalmente, en relación a la muestra de los docentes, se recoge el gráfico de barras relativo a la etapa educativa a la que pertenecen los diferentes encuestados.

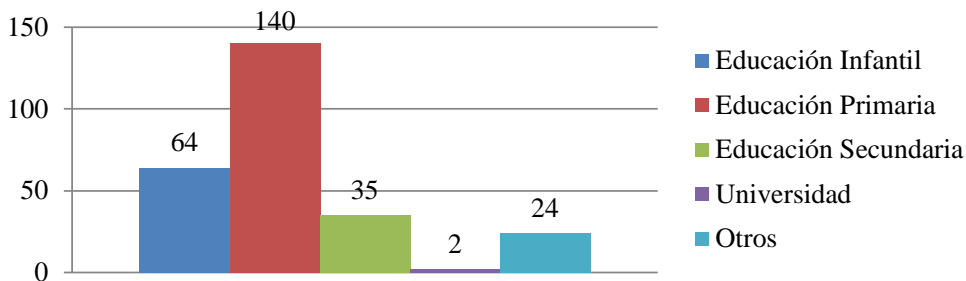
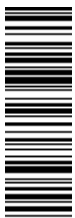


Figura 3. Participación de los docentes en función de la etapa educativa.

Como se puede apreciar, la participación de los docentes en función de la etapa educativa ha sido variada, aunque se encuentra mayor número de resultados dentro de la etapa de Educación Primaria, con un total de 140 encuestas. A ella le sigue la de Educación Infantil y, en último lugar, la etapa universitaria. Han sido pocos los participantes docentes universitarios que se ha conseguido que formaran parte de la muestra.

Esto, desgraciadamente, hubiera sido realmente interesante pues se podría haber establecido una comparativa entre las dos etapas educativas que se encuentran en los extremos de toda formación escolar (Educación Infantil y docencia universitaria). En dicha comparativa se podría haber ilustrado de mejor manera qué requisitos son considerados mejores para los docentes en función de las características de enseñanza y metodología de cada una de ellas.

Dentro de la opción de “otros” se pueden encontrar opiniones muy variadas como son etapas relativas a la formación profesional, bachillerato, conservatorio, EOEPE (equipo de orientación educativa psicopedagógica), departamento de orientación, educación especial, pedagogía terapéutica y educación de adultos. Las encuestas dentro de este apartado, como se ve, son variadas. Ello enriquece el análisis de algunos factores presentes en el cuestionario para establecer una comparativa como son las respuestas dadas por los docentes relativos a la educación especial y pedagogía terapéutica frente a otros como es la formación profesional, el conservatorio y la educación para adultos.



5.3.2.1.2 Alumnos de Educación Primaria

El siguiente grupo de encuestados para el desarrollo de la investigación han sido los alumnos Educación Primaria (a partir de 3.º) con los que se ha contado con un total de 306 encuestas.

De igual manera que con la muestra de los docentes, a continuación, se exponen las gráficas y los datos de la participación en las encuestas mientras que el análisis exhaustivo de los mismos se recoge más adelante.

La muestra ha sido tomada en tres centros educativos distintos cuyos contextos difieren notablemente entre ellos, así como las características propias de cada centro y su metodología. Se comienza pues exponiendo los datos vinculados con la etapa de Educación Primaria, comenzando con la variable “sexo”.



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

A modo aclaratorio e ilustrativo se añade la siguiente tabla para conocer de manera más concisa la frecuencia de participación de los alumnos de Educación Primaria en relación a esa variable “sexo”.

Tabla 6.
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



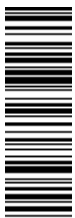
En lo que se refiere al sexo, se aprecia que el índice de participación de los estudiantes chicos es de un 55,6% frente al 43,8% de la presencia de las chicas. En otras palabras, de las encuestas tomadas, 170 corresponden a datos rellenados por el sexo masculino y 134 por el sexo femenino.

Además, se aprecia que se da un pequeño porcentaje (0,7%) de valores perdidos, esto son dos de las encuestas totales. En ese sentido, conviene señalar que el inconveniente que muestra esta forma de recabar la información tiene, entre otros, ese riesgo de pérdida de información y de los datos solicitados. Esto, por el contrario, no sucederá en encuestas como las de los docentes y los estudiantes universitarios pues la manera en que se distribuyen las encuestas (Google Form) obliga a rellenar todos los campos expuestos.

Esta diferencia entre los datos de diferencia de sexo no presenta una justificación tan clara como lo puede ser el hecho de que existen más niñas que niños estudiando, o viceversa. En la actualidad, la educación se caracteriza por la obligatoriedad en esta etapa para todos los que se encuentren en esa franja de edad. Por ello, el índice de participación de chicos y chicas depende únicamente, en este caso, en los centros en que se ha realizado la toma de la muestra.

Siguiendo esta razón, a mayor cantidad de muestra y de más colegios utilizados para la participación en la encuesta (incluyendo los de otras comunidades autónomas), puede influir en el porcentaje de presencia de cada uno de los sexos.

De acuerdo a investigaciones llevadas a cabo por el MEFP (2019) se recoge la siguiente gráfica en relación al porcentaje de presencia en la etapa de Primaria para cada uno de los sexos.



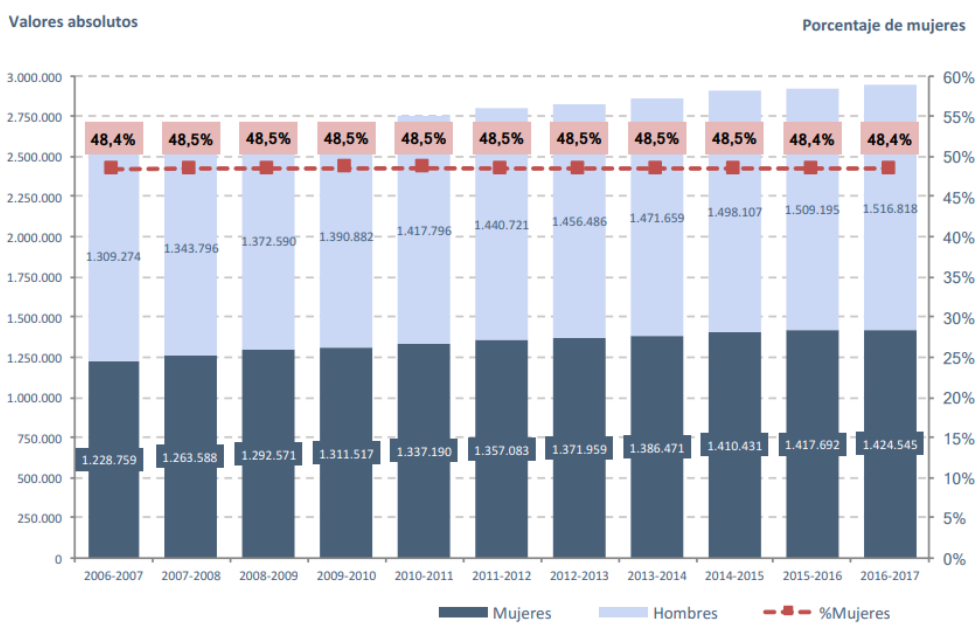


Figura 5. Evolución del alumnado matriculado en Educación Primaria en función del sexo, tomado de Estadística de las enseñanzas no universitarias. Series de alumnado matriculado. MEFP (2019).

En ella se muestra la evolución en las matrículas de la etapa de Primaria en función del sexo para un período comprendido entre el 2006 y el 2017. Por regla general, la presencia del género masculino en Educación Primaria es mayor que la del femenino, aunque no muestra diferencias muy significativas.

Con el paso de los años, aunque el porcentaje medio de presencia de las mujeres se ha ido manteniendo como se observa en la gráfica y, por ende, el porcentaje medio de los hombres, es necesario resaltar que el número total de escolarizados para ambos sexos ha ido aumentando conforme han ido pasando los años. Tanto chicos como chicas han subido en torno a 200.000 casos para cada uno de los géneros.

Ahora se recogen los datos relacionados con la participación de los alumnos en función de la variable “edad”. Como ya se ha comentado anteriormente, la muestra recoge al grupo de edad entre 3.º de Primaria y 6.º de Primaria.



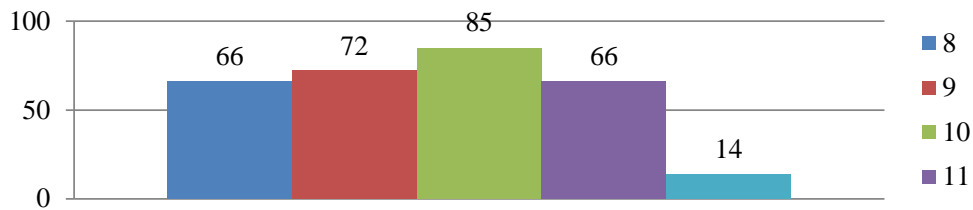


Figura 6. Participación de los alumnos de Primaria en función de la edad.

Respecto a la edad, se aprecia que la distribución de los valores medios apenas se diferencia, teniendo una frecuencia algo mayor en el grupo de alumnos con 10 años. Se aprecia que hay menos casos en aquellos que tienen 12 años lo cual se debe principalmente a que la etapa de educación Primaria se finaliza rondando los 11 o 12 años.

A modo aclaratorio, se añade la siguiente tabla la cual muestra en términos de porcentaje el grado de participación de cada uno de los grupos de edad de los alumnos de Primaria.

Tabla 7.
Frecuencia de participación muestra de alumnos de Primaria (edad).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	8	66	21,6	21,8	21,8
	9	72	23,5	23,8	45,5
	10	85	27,8	28,1	73,6
	11	66	21,6	21,8	95,4
	12	14	4,6	4,6	100,0
	Total	303	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,0		
	Total	306	100,0		

Estadísticos

Edad del sujeto

N	Válido	303
	Perdidos	3

Como se ha expuesto anteriormente, esto último posiblemente se deba a la edad con que se finaliza la etapa de Educación Primaria, suele ser en torno a los 11 y 12 años de edad. Por esa razón, posiblemente esa muestra reducida de estudiantes que presentan tener 12 años se deba a que cumplen años en los primeros meses del año debido al momento en que se llevó a cabo la encuesta.



En el caso de haberla realizado a inicios del presente curso escolar, es probable que este número se viera reducido y gran parte del alumnado que se encuentra dentro de esa pequeña muestra, estaría en la franja de los 11 años, a excepción de posibles casos de repetición del curso escolar.

Otra posibilidad que justificara esa diferencia entre los grupos de edad podría ser la cantidad de datos recabados por cada uno de los cursos escolares. Sin embargo, como se verá más adelante (figura 8), las encuestas recogidas en los cuatro cursos distintos no muestran un número total muy dispar entre ellas por lo que no se concibe como apoyo a esas diferencias entre edades.

Finalmente, en relación a la muestra de los alumnos de Educación Primaria, se expone el gráfico en el que se muestra el grado de participación para cada uno de los cursos escolares de dicha etapa.

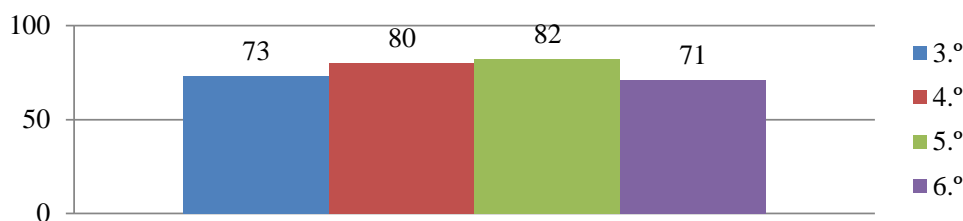


Figura 7. Participación de los alumnos de Primaria en función de la etapa educativa.

Si bien es cierto que cabe esperar que los resultados de esta gráfica fuesen parejos a la relativa a la variable “edad”, no necesariamente es así debido al número de alumnos que han repetido curso de manera que su edad no se corresponde a la relativa para el curso en el que se encuentra.

Esta gráfica se completa con tabla 8 que recoge la frecuencia de respuestas para cada uno de los cursos educativos.



Tabla 8.

Frecuencia sobre la participación de alumnos de Primaria en función del curso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3º	73	23,9	23,9	23,9
	4º	80	26,1	26,1	50,0
	5º	82	26,8	26,8	76,8
	6º	71	23,2	23,2	100,0
	Total	306	100,0	100,0	

Estadísticos

Curso educativo en el que se encuentra

N	Válido	306
	Perdidos	0

El número de participantes para cada uno de los distintos cursos es bastante parejo, hecho que permitirá que las respuestas recogidas sean más representativas.

5.3.2.1.3 Estudiantes universitarios

Por último, con respecto al grupo de participantes estudiantes universitarios, se ha contado con un total de 253 encuestas. Referido al sexo, el índice de participación para ambos grupos queda resumido en la figura 9.



Figura 8. Participación de los alumnos de Universidad en función del sexo.

Dentro de esta variable se aprecia una clara dispersión del número de participantes para ambos grupos, pues las mujeres presentan un total de 213 encuestas y, los hombres, 38. Resultados que, de alguna manera, reflejan la situación actual ya que la forma de administrar la encuesta ha sido a través de distintos grupos en los que se desconocía el número total de sujetos hombres o mujeres.

A continuación, se muestra la distribución de los participantes en función del sexo para los estudiantes de Grado por un lado y, por otro, los de Máster.



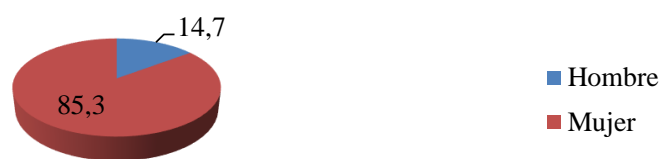


Figura 9. Participación de los alumnos de Grado en función del sexo.

Se recogen también los resultados de participación en los estudios de Máster de acuerdo al sexo de los sujetos participantes.



Figura 10. Participación de los alumnos de Máster en función del sexo.

Con respecto a la edad, en nuestra investigación contamos con la presencia de participantes que generan un rango amplio. Así, como se observa en la figura 14, la edad mínima de los encuestados es de 22 frente a los 53 que presenta el de mayor edad.

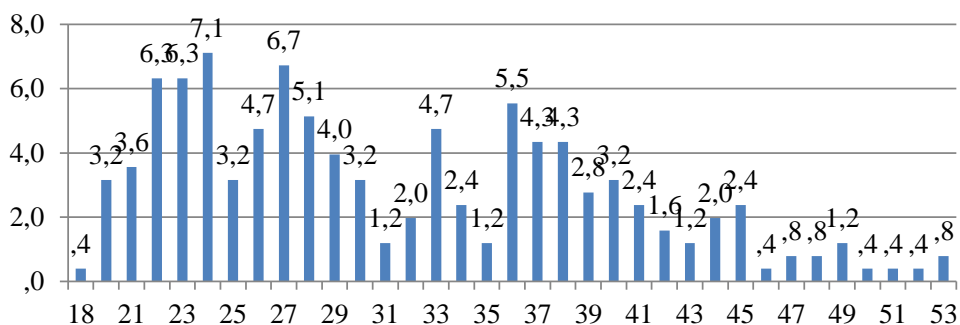


Figura 11. Participación de los universitarios en función de la edad.

Esta gran dispersión entre las edades se debe al hecho de que es una etapa que no es considerada obligatoria y que permite la matriculación en cualquier momento siempre y cuando cumplas los requisitos de acceso, titulaciones mínimas.



Se observa un repunte de los casos en la franja de los 22 a los 24 años, teniendo de nuevo otra subida en los 27. Según se avanza en las edades, se encuentran subidas y bajadas que pueden estar debidas a la necesidad de cursar estudios superiores por demanda de trabajo. Llama la atención que en edades avanzadas existan casos, aunque mínimos, en los que se sigue cursando estudios universitarios.

En la figura 15 se recoge la media de edad de los alumnos de ingreso en los estudios universitarios en comparación con el resto de países de la OCDE.

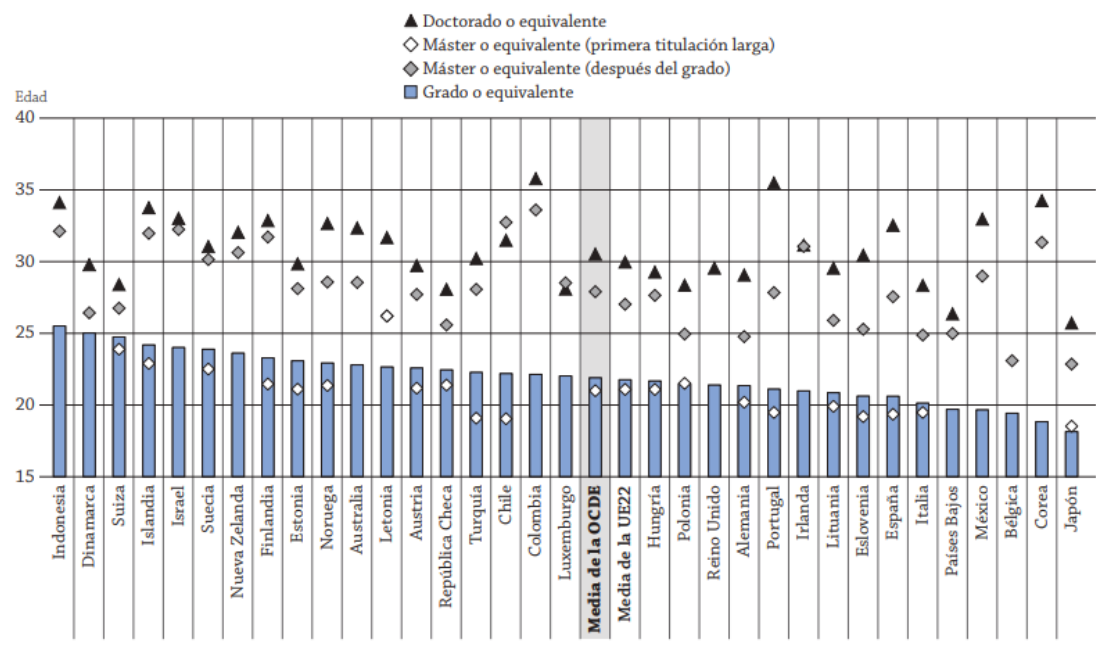


Figura 12. Media de edad de los alumnos de nuevo ingreso en enseñanzas universitarias de acuerdo a la media de la OCDE (2015). OCDE/UIS/Eurostat (2017, recogido en OECD, 2017, p. 286).

La media de nuevos ingresos en estudios de Grado en España ronda en torno a los 20 como bien se puede comprobar entre los datos recabados de esta investigación pues algunas de las muestras cuentan con esta edad tan baja. Por otro lado, en cuanto a los ingresos de Máster, España presenta una media superior a la de la de la OCDE y ronda entre los 25 y 30 años. Estos datos en relación al presente trabajo se presentarán más adelante en el apartado de análisis para comprobar si esto sucede entre la muestra recogida.



Por último, en relación a estudios de Doctorado, estos no podrán ser comparados ni analizados pues no se cuenta con participantes que estén cursando este tipo de estudios entre el porcentaje de muestra tomada.

Con respecto al índice de participación de estudios de Grado o Máster, se ha obtenido más porcentaje en el primer de los estudios. Esto puede deberse a que, entre otros factores, no todos los egresados requieren necesariamente cursar estudios superiores como son el Máster o un Doctorado.

Sin embargo, en los últimos años la presencia en estos estudios más avanzados ha ido aumentando. Ello puede deberse a una respuesta a posibles demandas sociales o con el fin de seguir formándose académicamente.

En esta investigación, el número total de encuestados estudiantes de Grado es de 195 frente a los 56 sujetos estudiantes de Máster, tal y como se muestra en la siguiente tabla de la cual se genera la figura 16.

Tabla 9.
Participación estudiantes universitarios según el tipo de estudios (Grado o Máster).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Grado	197	77,9	77,9	77,9
Máster	56	22,1	22,1	100,0
Total	253	100,0	100,0	



Figura 13. Participación de estudiantes de Grado y Máster.

Para esta investigación, la participación de estudiantes universitarios de Máster es mucho más reducida que los de Grado. Una de las posibilidades que justifiquen esta diferencia es la existencia de un mayor número de estudiantes que realizan carreras en comparación con los alumnos de Máster, tal y como se recoge en las investigaciones del MEFP (2019).

A la hora de abordar la variable del curso se va a apreciar que existe gran diversidad de respuestas pues, como se ha dicho anteriormente, la muestra ha sido tomada por medio



del método “bola de nieve” lo que deriva en un acercamiento a distintas personas de niveles variados.

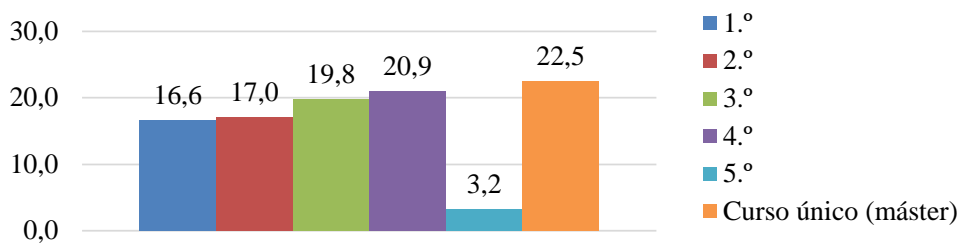


Figura 14. Participación de los estudiantes universitarios en función del curso.

Algunas de las encuestas recogen dentro de sus cursos el nivel 5º pues existen carreras en las que se cursa doble formación, alargando así el período educativo universitario. Más adelante, en el apartado de análisis de los resultados se establecerán comparativas entre los resultados de cada uno de los distintos grupos para cada una de las respuestas.

5.3.3 Técnicas de obtención de datos

La toma de datos de la presente investigación se ha llevado a cabo por medio de distintos instrumentos teniendo en cuenta el paradigma y los objetivos planteados anteriormente.

Se llevaron a cabo dos cuestionarios diferentes. Por un lado, los del grupo de docentes y de estudiantes universitarios siguieron un esquema y método de administración concreto mientras que, para el grupo de alumnos de Primaria, se realizó otro distinto. Antes de profundizar en las características de dichos cuestionarios, conviene hacer una reflexión en torno a esta técnica.

De acuerdo con García (2000, p. 167), los cuestionarios o encuestas son:

Una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, y que utiliza procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población.”



A ello, García de Yébenes (2009, p. 171) añade que los cuestionarios pretenden recoger la información relativa a “percepciones, sentimientos, actitudes o conductas que transmite el encuestado”. Este tipo de instrumento está centrado en la descripción y el contraste de teorías y de hipótesis más que al descubrimiento y elaboración de las mismas (Alvira, 2004).

Sin embargo, como la mayoría de los métodos y técnicas, este cuenta con una serie de limitaciones como es por ejemplo el hecho de que no nos permiten conocer las razones y los motivos subjetivos de los comportamientos. Además, es aconsejable no llevarlo a cabo en muestras de sujetos cuya accesibilidad sea compleja.

En esta investigación, los cuestionarios o escalas de toma de datos son escalas tipo Likert que va desde el 1 al número 10 con el fin de facilitar la evaluación de los ítems pues es la numeración a la que estamos acostumbrados a nivel social sabiendo que el 1 es la mínima puntuación y el 10 la máxima.

De cara al desarrollo y puesta en marcha del cuestionario de los docentes (anexo 1) se ha realizado una validación de expertos con el fin de analizar si, entre otras cosas, las preguntas eran oportunas o estaban bien planteadas. En este proceso se tuvo en cuenta la participación de 6 docentes de enseñanza y etapa distintas. Por otro lado, se pedía la aportación de nuevas preguntas en el caso de creerlo conveniente para mejorar el cuestionario final.

En esta validación, algunos sujetos han expuesto su idea de que alguna cuestión no es del todo pertinente como cualidad para ser un buen docente. Ha sido el caso de aquellas relativas a mostrar que es una persona que comete fallos y la que hace referencia a dar más importancia a lo instrumental sobre lo demás. Estas contribuciones han sido tomadas en cuenta como medio de enriquecimiento personal, así como del propio trabajo.

Con respecto al diseño de cada uno de los cuestionarios, el del alumnado (anexo 2) se encontraba adaptado a sus capacidades y vocabulario para una mejor comprensión del mismo. Otro aspecto incluido en el cuestionario facilitado al alumnado es la presencia de dos ítems cuya respuesta no es numérica sino respondiendo “sí” o “no”. La finalidad de ello se centraba en comparar las respuestas dadas por cada uno de los niños teniendo en



cuenta la percepción que ellos tenían en relación al disfrute hacia la escuela y su rendimiento en base a las opiniones de los docentes.

A partir de estas explicaciones en relación a los cuestionarios empleados en la presente investigación y de acuerdo con Alguacil (2011), nos encontramos ante un instrumento que presenta preguntas de diferentes tipos:

- **Objetivas:** están vinculadas con datos concretos sobre información relativa al sexo, la edad y la etapa educativa en la que se encuentra o en la que ejerce.
- **Subjetivas:** dentro de ellas se encontrarían los diferentes ítems que han de evaluar por medio de la escala numérica pues se basarán en percepciones propias y opiniones.
- **Abiertas:** es el caso de cuestiones en las que se piden datos como la etapa educativa en la que ejercen como docentes pues tenían la posibilidad de marcar la opción “otros” y completarlo con otro tipo de enseñanza como se verán en el análisis de los resultados.
- **Cerradas:** la respuesta de cada uno de los ítems de manera numérica responde a este tipo de preguntas.

Para la construcción del cuestionario, se tomó como referencia los objetivos planteados para la investigación. Como señala Alguacil (2011) se debe seguir además una serie de pasos en la formulación de las preguntas.

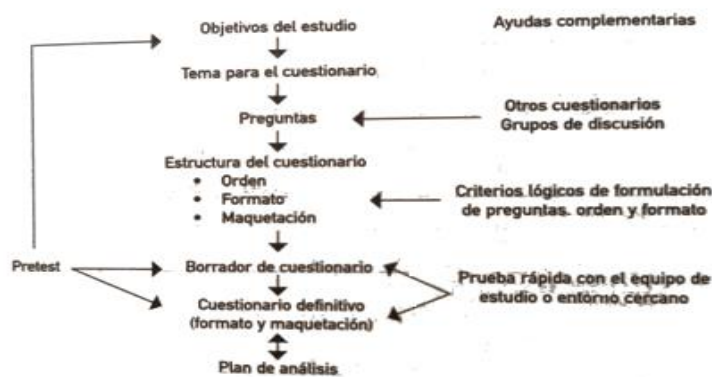
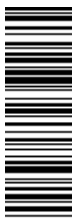


Figura 15. Proceso para la formulación de preguntas (Alguacil, 2011, p. 67).

En relación a la forma de administración de los cuestionarios, los relativos a los docentes se realizaron a través de la aplicación Web de Google Form (anexo 1) pues facilita su



llegada a un mayor número de sujetos. Junto a ello, se disponía de un cuestionario en papel ya que no todos los sujetos necesariamente han de mostrar las mismas destrezas y aptitudes para responderlo vía telemática.

Los alumnos, por su parte, tuvieron la administración del cuestionario en sus aulas con el previo consentimiento necesario. El investigador acudió al centro y facilitó el instrumento a cada uno de los grupos de alumnos.

A continuación, se recogen a modo de tabla algunas ventajas e inconvenientes que puede suponer las encuestas para los dos grupos de sujetos teniendo en cuenta la forma en que se administra el instrumento de recogida de datos, de acuerdo con Alguacil (2011).

Tabla 10.
Ventajas e inconvenientes de los cuestionarios.

TIPO DE ADMINISTRACIÓN	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Encuestas en papel	<ul style="list-style-type: none">- Control sobre la muestra.- Permite la resolución de dudas.	<ul style="list-style-type: none">- Coste más elevado (impresión de copias).- Se pueden dar sesgos al estar presente el encuestador.
Autorrellenado online	<ul style="list-style-type: none">- Bajo coste.- No se producen sesgos debido a la ausencia presente del encuestador.	<ul style="list-style-type: none">- Presencia de la llamada “brecha digital”: analfabetismo digital o dificultad de acceso al mismo.- No hay control sobre la muestra.

5.3.4 Técnicas de análisis de datos

En cuanto a la técnica de análisis de datos se empleará el programa SPSS v. 23.0 para analizar toda la información cuantitativa recogida de los cuestionarios. Por medio de dicho programa, se podrán agrupar y ordenar en función de las variables marcadas para un mejor análisis y muestra de los mismos.

Además, este programa facilita el cálculo estadístico como puede ser la media y la creación de tablas y gráficos de frecuencias que apoyarán las conclusiones marcadas y facilitarán la comprensión visual de las mismas. Junto a él, ha sido utilizado el programa Excel versión 2007 para la creación de gráficos.



5.4 CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

En todo proceso de investigación se deben tener una serie de cuestiones éticas con el fin de garantizar tanto la confianza de los participantes como la fiabilidad de los resultados. Estos aspectos resultan fundamentales en toda investigación, pero algunos de ellos cobran aún más relevancia si se precisa la participación de menores como sucede en este caso.

Si se toma como referencias trabajos de Wood y Smith (2018) se establecen que existen distintos principios éticos que toda investigación debe tener presente. El primero de ellos hace referencia al consentimiento. Todos los participantes deben tener el derecho a la transparencia en lo que a la finalidad de la investigación se refiere. Para ello, todas las personas que han contribuido en la respuesta de los cuestionarios fueron informadas previamente de la intencionalidad del estudio y la institución educativa sobre la que se realizaba el trabajo. Con respecto a los sujetos menores de edad, se acudió a los centros responsables para tramitar el consentimiento oportuno. En estos se comunicó que a inicios del curso escolar los progenitores o tutores legales habían hecho llegar una autorización firmada en la que se recogía la realización de actividades similares a esta. Se consultaron esas bases de datos y se comprobó si se daban casos específicos en los que ese consentimiento no estuviese autorizado.

Además, para fomentar esa transparencia entre la investigación y los sujetos implicados, en el caso de los centros de Educación Primaria se hizo llegar los cuestionarios de antemano para que, desde el equipo directivo, se compartiera con el resto de docentes y personas implicadas en qué consistía la investigación.

Otro de los principios éticos recogidos por estos autores es el de confidencialidad. Desde el primer momento en que se estructuraron y organizaron los cuestionarios estos carecieron de solicitud de datos en los que se pudiera identificar a los sujetos participantes. Así solo se pidieron aquellos relevantes para el estudio los cuales, bajo la muestra general, resulta imposible de identificar unos sujetos de otros.

La confidencialidad se pretendía garantizar de una forma total por lo que incluso el investigador no le es posible conocer qué resultados corresponden a cada participante. En el caso de los cuestionarios online estos no dejan registro de acceso y, por parte de los cuestionarios de papel, se han agrupado todos en una misma base de datos mezclándolos entre los distintos contextos educativos a los que se acudió.



Por último, Wood y Smith (2018) hacen referencia a la honestidad. Se debe tener muy presente la idea de presentar datos y hechos reales tanto para el cuidado de la propia investigación y su trabajo, así como el de las personas implicadas. Así, los datos han sido recogidos por programas específicos que identifican a los cuestionarios de cada sujeto mediante dígitos, los cuales han de estar disponibles durante un período de tiempo para posibles consultas y certificación de las respuestas.

Todas estas cuestiones mencionadas tienen como finalidad la consecución de uno de los criterios de rigor científico recogido por Guba (1981) para los paradigmas racionalistas como es la validez interna. En ese sentido, los resultados generados e interpretados no han de depender del investigador en cuestión sino de la realidad que reflejan. Un hecho que ha facilitado todo esto es la metodología en la que se ha basado el estudio. Al ser de corte cuantitativo, esta permite extraer datos numéricos no sujetos a valoraciones personales o subjetivas.

Por otra parte, se han sometido los cuestionarios a valoraciones externas para poder analizar la eficacia y validez de los mismos para reformularlos en el caso de que fuera necesario. Es el caso de la validación de expertos.



6. RESULTADOS

Una vez expuesta en qué consiste la investigación llevada a cabo, así como la metodología de la misma, se aborda el análisis de los resultados obtenidos por medio del ya mencionado programa SPSS v. 23.0 con el fin de analizar las opiniones relativas a lo que es considerado un buen docente.

6.1 DOCENTES

Antes de profundizar en análisis concretos de cada una de las variables, conviene presentar cuáles han sido los resultados generales (media) de cada una de las preguntas expuestas en el cuestionario.

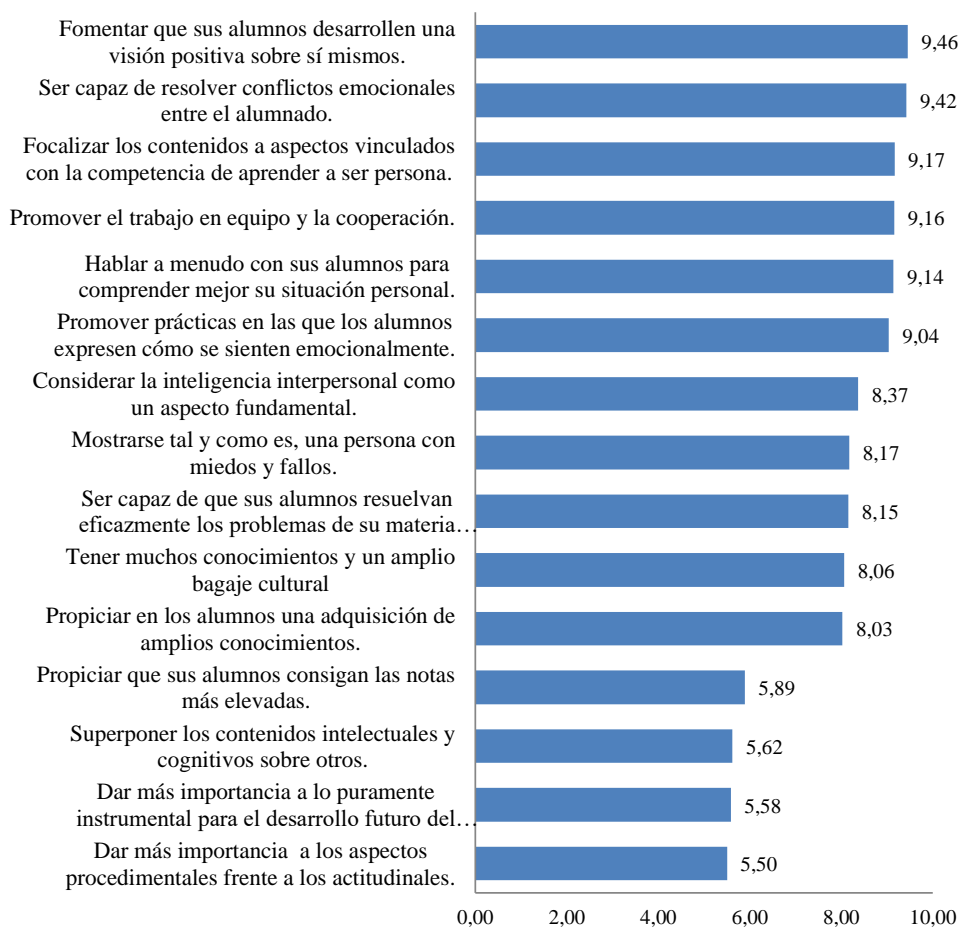


Figura 16. Media para las preguntas de los docentes.



Lo primero que se observa en este gráfico es que, en términos generales, las puntuaciones medias resultantes tienden a ser elevadas, aunque existe algún caso en el que no es así. Los profesores que han participado en esta investigación consideran que la cualidad más importante que ha de presentar un buen docente es la referida a “fomentar que sus alumnos desarrollen una visión positiva sobre sí mismos”. En ella, la media final de la puntuación ha sido de un 9,46, valor realmente alto.

Para comprender mejor los resultados de esta cuestión, se pueden observar la tabla en la que se recoge la frecuencia de las respuestas para esta cuestión (tabla 11).

Tabla 11.

Frecuencia de las respuestas de los docentes a la cuestión "fomentar que sus alumnos desarrollen una visión positiva sobre sí mismos".

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 5	1	,4	,4	,4
6	2	,8	,8	1,1
7	5	1,9	1,9	3,0
8	24	9,1	9,1	12,1
9	68	25,7	25,7	37,7
10	165	62,3	62,3	100,0
Total	265	100,0	100,0	

Las valoraciones que se le ha dado a esta cuestión son, en general, altas. La mayor parte de ellas se encuentra en las máximas puntuaciones lo que hace pensar que un buen docente es considerado a aquel que fomenta entre sus alumnos una autopercepción positiva, contenido vinculado con el ámbito emocional.

Aunque la muestra utilizada no es representativa, pues únicamente ha participado un porcentaje reducido de la población docente en España, se muestra de alguna manera las percepciones que se tienen en torno a las cualidades que ha de tener un buen docente. Con estos primeros datos, se entrevé que los docentes participantes consideran que los aspectos emocionales han de trascender sobre los procedimentales o cognitivos dentro de las cualidades de un buen docente.

Con ellos, se refleja de alguna manera una posible aproximación a la valoración en torno a la organización y estructuración actual de la educación. Un ejemplo de esto es el hecho de presentar para cada una de las materias una nota final que recoja de manera cuantitativa cuál es el grado de aprendizaje o de desempeño de un alumno ante unos contenidos



concretos. Respecto a esta afirmación, los docentes participantes de esta investigación muestran su postura clara ante ello. Con una valoración tan reducida (figura 19), no consideran que la nota obtenida al final de cada prueba, trimestre o curso necesariamente tenga que ser determinante a la hora de concebir a un profesor como bueno en su profesión.

Todo esto puede ser un reflejo de lo que la comunidad educativa, en lo que respecta a los docentes, opina en relación a unos estándares, criterios de evaluación y competencias fijados por órganos de gobierno.

Discrepancias como la que se comenta en torno a la evaluación final numérica, representada por los datos de la muestra de dicha investigación, lleva a reflexionar sobre la actual necesidad de una posible reestructuración del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por eso que realizar una investigación centrada en este aspecto con una muestra mayor, es decir, más representativa, aportaría una visión más clara de lo que opinan los docentes en relación a las notas en educación.

Este hecho no trae consigo necesariamente la idea de que se ha de evitar y eliminar toda calificación numérica. Ese dato se desconoce pues no está contemplado en el cuestionario y menos aún en la pregunta número nueve que se está abordando. Los datos únicamente muestran que los docentes que han participado en la investigación consideran que existen otros factores y hechos más importantes que las notas, entre otras ideas, no que éstas no deben de estar presentes en el proceso educativo.

6.1.1 Diferencias debido al sexo de los docentes entrevistados

Una vez realizado este análisis general, se aborda el referido a cada una de las variables que se han determinado para establecer comparaciones, tal y como se reflejan en los objetivos e hipótesis del presente documento. Primeramente, se abordará la referida al “sexo”. Se expone a continuación un gráfico en el que aparecen las medias para cada una de las preguntas del cuestionario diferenciándolo entre hombres y mujeres.



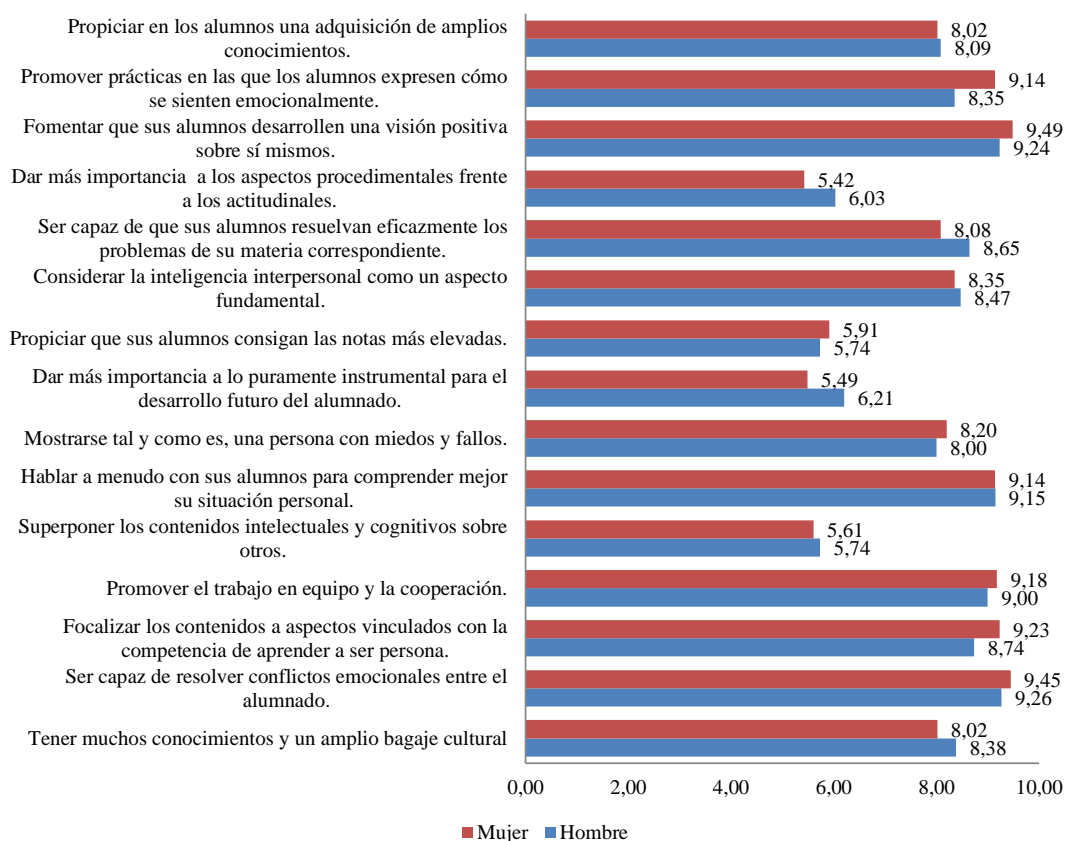


Figura 17. Medias para las preguntas de los docentes en función del sexo.

Dicho gráfico, como se ha comentado, recoge la media para cada una de las preguntas del cuestionario, estableciendo el resultado otorgado por los hombres y el de las mujeres.

Si se analiza la figura 20, se concluye que las dos preguntas con una puntuación mayor son las referidas a “ser capaz de resolver conflictos emocionales entre el alumnado” y a “fomentar que sus alumnos desarrollen una visión positiva sobre sí mismos”.

Con ello se aprecia una preferencia hacia el hecho de que un buen docente presente cualidades en las que estén presentes aspectos de la inteligencia emocional tanto a nivel del profesor como del propio alumnado. La primera de las cuestiones hace referencia a la importancia de resolver los conflictos a nivel emocional que pueden presentar los estudiantes. La segunda, por su parte, al hecho de propiciar que estos desarrollen hábitos de autoestima positivos.



La muestra de los docentes para esta investigación presenta una elevada preocupación por lo emocional determinándolo como un proceso en el que deben tener en cuenta tanto lo relativo a la propia persona (docente) y su actitud y actividad hacia los alumnos, así como el desarrollo de estos últimos como medio para el enriquecimiento personal, como es la autoestima, la percepción y valoración adecuada de sí mismos.

Otro hecho que explica que estas dos cuestiones sean las que obtengan una media mayor y prácticamente igual entre ellas es la influencia que ejercen entre sí. Es decir, a la hora de que un buen docente lleve a cabo prácticas educativas en las que se incite al alumnado a desarrollar una visión positiva sobre sí mismos, es necesario que el propio educador vea a ese niño por medio de unos valores y aptitudes también enriquecedoras.

De no mucho serviría que un docente que no valora a uno de sus alumnos promueva en él la adquisición de una autoestima elevada cuando en el aula ese niño aprecia que no le es valorado como en al final se le pide que él mismo lo haga. Esto que se comenta es lo que en el marco teórico se recogía bajo la idea de que un buen docente ha de predicar con el ejemplo en toda práctica de enseñanza educativa para lograr esos objetivos deseados.

Aunque la media de los resultados es más o menos pareja en todas las cuestiones, conviene hacer un cálculo mediante el ANOVA con el fin de analizar si existen diferencias significativas en la variable del sexo.

Tabla 12.
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			

En ella se puede apreciar que hay dos cuestiones cuya significatividad es menor al nivel de confianza. Estas son las cuestiones en la que se pide el grado de acuerdo con el hecho de que un buen docente debe “focalizar los contenidos a aspectos vinculados con la competencia de aprender a ser persona” así como “promover prácticas en las que los alumnos se expresen cómo se sienten emocionalmente”.



Por lo que se puede manifestar que sí que existen diferencias notables y significativas para cada uno de los grupos (sexo) para estas dos cuestiones que se acaban de señalar.

Para comprender mejor esta diferencia en lo relativo a la variable del sexo, se añaden las tablas de frecuencias de estas cuestiones para cada uno de los grupos (de la tabla 13 a la 16).

Tabla 13.

Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (hombres) a la cuestión "focalizar los contenidos a aspectos vinculados con la competencia de aprender a ser persona".

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 5	1	2,9	2,9	2,9
6	1	2,9	2,9	5,9
7	3	8,8	8,8	14,7
8	9	26,5	26,5	41,2
9	7	20,6	20,6	61,8
10	13	38,2	38,2	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Tabla 14.

Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (mujeres) a la cuestión "focalizar los contenidos a aspectos vinculados con la competencia de aprender a ser persona".

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 6	2	,9	,9	,9
7	9	3,9	3,9	4,8
8	38	16,5	16,5	21,2
9	67	29,0	29,0	50,2
10	115	49,8	49,8	100,0
Total	231	100,0	100,0	

Tabla 15.

Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (hombres) a la cuestión "promover prácticas en las que los alumnos se expresen cómo se sienten emocionalmente".

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 2	1	2,9	2,9	2,9
4	1	2,9	2,9	5,9
6	1	2,9	2,9	8,8
7	3	8,8	8,8	17,6
8	10	29,4	29,4	47,1
9	9	26,5	26,5	73,5
10	9	26,5	26,5	100,0
Total	34	100,0	100,0	



Tabla 16.

Frecuencia de las respuestas dadas por los docentes (mujeres) a la cuestión "promover prácticas en las que los alumnos se expresen cómo se sienten emocionalmente".

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 4	1	,4	,4	,4
5	2	,9	,9	1,3
6	3	1,3	1,3	2,6
7	13	5,6	5,6	8,2
8	39	16,9	16,9	25,1
9	53	22,9	22,9	48,1
10	120	51,9	51,9	100,0
Total	231	100,0	100,0	

Con este primer análisis, se puede pensar que los hombres dan más importancia a aspectos y contenidos cognitivos y procedimentales mientras que las mujeres, por su parte, consideran lo emocional como cualidad imprescindible de un buen docente.

Para conocer mejor si existe esta diferenciación entre ambos sexos, se agrupan las preguntas, de acuerdo a su naturaleza, en afectivas y cognitivas. A partir de ahí se calcula la media aritmética de cada agrupación teniendo como variable independiente el sexo.

Se ha generado pues la tabla 17 en la que se aprecia que ambos grupos otorgan una puntuación elevada a las preguntas afectivas en contraposición de la media de las cognitivas.

Tabla 17.

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

Sin embargo, aunque los valores son muy cercanos entre ambos grupos, en las preguntas consideradas afectivas son las mujeres quienes generan una media más alta y, para las cognitivas, los hombres quienes presentan una valoración más alta.



Se podría concluir que el profesorado da mayor o menor trascendencia a lo emocional frente a lo cognitivo en función del sexo pero, si se atiende a los datos de la tabla ANOVA (tabla 18), se extrae que no existen diferencias significativas para ambos grupos.

Tabla 18.

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

Debido a la dispersión y variedad de los datos recogidos vinculados con la edad, conviene establecer tres grupos diferenciados que permitirán un mejor análisis de los datos y una organización de la información.

El primero de los grupos, incluirá las encuestas hasta la edad de 35 años, el segundo, de los 36 a los 50 y, el último, de los 51 años en adelante. Con esto se pretende reflexionar sobre si existen diferencias significativas entre ellos de acuerdo a factores como la experiencia y otras características sociales como son los cambios educativos, la formación académica y pedagógica recibida, entre otros.

A partir de esta agrupación se pretende analizar si influye la edad a las respuestas otorgadas anteriormente, es decir, si la distribución se mantiene teniendo en cuenta la variable “edad”.

Se establece primeramente un gráfico con la media para cada una de los ítems del cuestionario agrupándolas por los tres grupos de edad que se han expuesto teniendo.



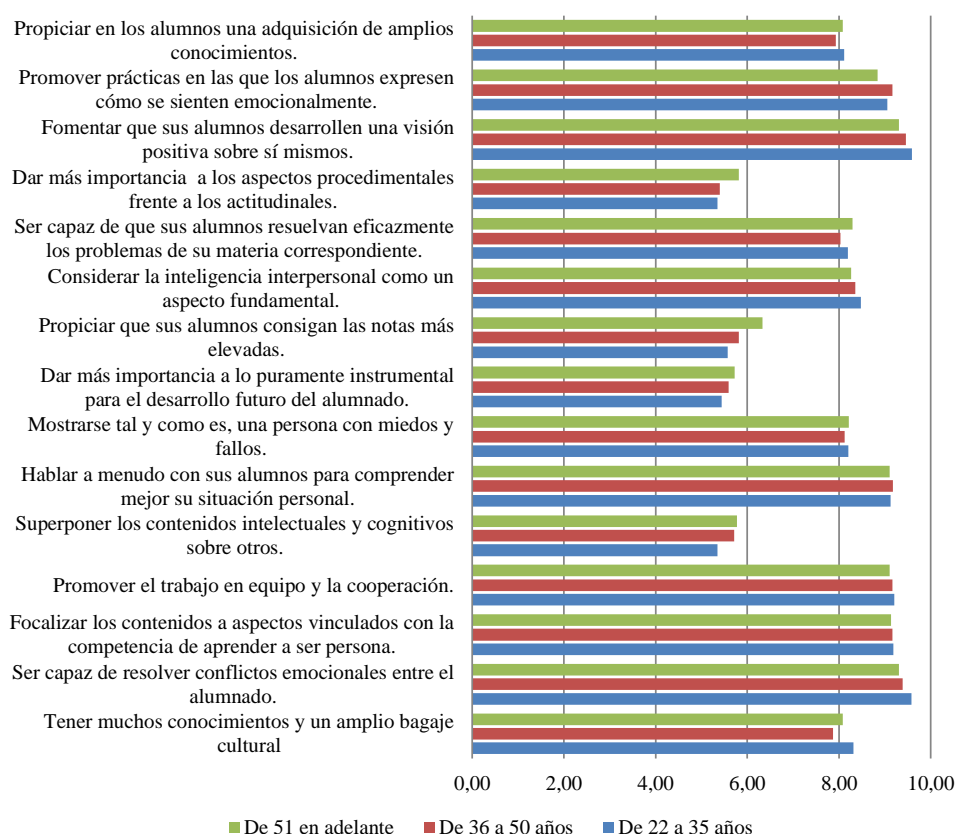


Figura 18. Medias para las preguntas de los docentes en función de la edad.

En rasgos generales, la media de las respuestas para cada uno de los grupos de edad es alta a excepción de algunos casos. Tanto en los casos con mayor puntuación como los que menos, los distintos grupos muestran una opinión más o menos similar. Cabe resaltar sin embargo que, en aquellos que obtienen una media más baja, se aprecia cómo el grupo de mayor edad son los que presentan una valoración algo mayor y, por último, con menor grado de acuerdo, el grupo de 22 a 35 años.

Si atendemos de manera general a los resultados otorgados por la tabla de ANOVA (tabla 18), ninguna de las cuestiones presenta diferencias significativas. Todas poseen valores mayores del nivel de confianza de 0,05 por lo que se podría decir que no existen diferencias significativas entre la variable “edad”.



Tabla 19.

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	Entre grupos (Combinado)	3,199	2	1,599	2,271	,105
	Dentro de grupos	184,552	262	,704		



positiva sobre sí mismos. * Edad (en años)	Total	187,751	264			
Promover prácticas en las que los alumnos expresen cómo se sienten emocionalmente. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	4,918	2	2,459	1,596	,205
	Dentro de grupos	403,625	262	1,541		
	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			

Al igual que se ha realizado con la variable del sexo, en esta se procede a analizar la media de las respuestas para cada uno de los grupos de edad establecidos agrupando las preguntas en función de si se vinculan con aspectos afectivos o cognitivos. Los resultados generados se muestran en la tabla 20.

Tabla 20.

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

En lo que concierne a las preguntas afectivas o emocionales se extrae que a menor edad existe una mayor predisposición a otorgar mayor puntuación a este tipo de contenidos mientras que, en las relativas a lo cognitivo, sucede a la inversa.

Esta situación podría derivar en la afirmación que los jóvenes otorgan un papel más importante a los contenidos emocionales en el proceso educativo mientras que los docentes de más avanzada edad resaltan las competencias en las que prima la inteligencia y los aspectos cognitivos.

Hecho que podría estar justificado por esa idea que se recogía anteriormente. Los docentes con una edad más elevada han estado acostumbrados a una serie de valores y contenidos educativos que difieren mucho del modelo educativo actual. Modelo en el que



prima la interacción con el niño, el docente como guía y mediador, la manipulación y experimentación, entre otros aspectos.

Sin embargo, de acuerdo a la tabla ANOVA (tabla 21), estas diferencias no resultan significativas para cada uno de los grupos.

Tabla 21.

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

Una vez analizado lo relativo a la variable del sexo y la edad, se realiza lo mismo con las etapas educativas. Primeramente, se va a exponer una tabla con la media que se otorga a las distintas preguntas incluidas dentro del cuestionario en base a esas etapas.

Tabla 22.

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

En lo que a puntuación se refiere, se aprecia que, en líneas generales, las medias de las respuestas son elevadas en todas las etapas a excepción de algunas cuestiones en las que esta se muestra reducida pues apenas llega a superar los 6 puntos.

Sin embargo, si se atiende más detenidamente a la media de las distintas etapas en algunas de las cuestiones (tabla 20), se puede apreciar una diferencia notable entre estas. Generalmente, esta dispersión de medias se da con respecto las de la etapa de la Universidad con respecto a las demás. Ello puede estar determinado, en gran medida,



debido al hecho de que únicamente se ha contado con dos casos de docentes universitarios frente al índice de participación del resto de etapas.

De esta manera, tomando como referencia la tabla ANOVA (tabla 23), se aprecia la presencia de varias preguntas en las que el nivel de significatividad es inferior al nivel de confianza (5%) lo que por ende se traduce en que en dichas cuestiones existe una diferencia significativa estadísticamente por la etapa educativa de los entrevistados.

Tabla 23.

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			

Es el caso de las preguntas referidas al grado de acuerdo con que un buen docente debe “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”.

La influencia del nivel educativo sobre las respuestas es mayor que con las variables de la edad y el sexo. Esta situación puede deberse a las diferencias existentes entre las etapas educativas, la metodología de las mismas y los objetivos didácticos que persiguen. Así,



la etapa de Educación infantil, por ejemplo, no tiene el mismo carácter educativo que puede tener la Universidad y, con ello, la concepción de las cualidades que ha de tener un buen docente.

Para comprender mejor las diferencias que pueden darse entre las distintas etapas, se va a comparar la media de las respuestas de cada uno de los ítems teniendo en cuenta si estos se refieren a aspectos emocionales o no emocionales, de igual manera que se ha hecho con el resto de variables.

De igual forma que con las dos variables anteriores, se establece un análisis en torno a la media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas del grupo de docentes encuestados en función de la etapa en la que imparten.

Tabla 24.
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

De esta tabla se extrae que son los docentes universitarios encuestados quienes otorgan mayor puntuación final a las preguntas emocionales, aunque en este momento conviene hacer referencia al hecho de que únicamente se ha podido contar con dos profesores de esta etapa lo cual hace que el resultado no sea muy representativo.

Con respecto a estas mismas cuestiones, conforme se avanza en el tipo de etapa educativa, la media se va mostrando más reducida. Lo contrario sucede para la otra agrupación (cognitivas); sin embargo, existe el caso de los docentes de Educación Secundaria que



presentan una media un poco más baja que los de Primaria. Hecho que llama bastante la atención si se tiene en cuenta el tipo de enseñanzas para cada una de ellas y la finalidad educativa que lo suele caracterizar.

Algo llamativo ocurre en relación al grupo de docentes incluidos dentro de “otros”. Estos otorgan una media aritmética algo similar a la dada por los docentes de Secundaria y, referido a las cognitivas, la media es bastante reducida de forma que se sitúa en niveles muy cercanos a los generados por los docentes de Educación Infantil.

Todas estas reflexiones se reafirman si se consideran los datos recogidos para la tabla ANOVA (tabla 25) pues en ella se observa que existen diferencias significativas para ambos tipos de preguntas en función de la etapa que imparten como docentes los sujetos encuestados.

Tabla 25.

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			

Una vez hecho este análisis de acuerdo a las distintas etapas, no debemos olvidar que es posible que dentro de una misma puedan darse opiniones muy variadas en función al tipo de especialidad a la que haga referencia. En ese sentido, como se ha recogido anteriormente, dentro de la clasificación de “otros”, podemos encontrar situaciones educativas diversas.

Con el fin de seguir indagando en la posibilidad de que existan diferencias en el grado de acuerdo sobre las cualidades que ha de tener un buen docente, se analizan las respuestas de las medias para las preguntas tanto afectivas como cognitivas de acuerdo a dos grupos diferenciados. Por un lado, el grupo A que engloba la educación especial, pedagogía terapéutica, EOEP y, por otro, el grupo B, en el cual se incluye el conservatorio, formación profesional y educación de adultos.



Se espera que, dentro del primer grupo, los resultados de los docentes participantes den mayor importancia a la cercanía del alumnado y a los aspectos emocionales mientras que el otro grupo priorice otros como son las destrezas a la hora de resolver tareas y los conocimientos culturales.

Esta afirmación puede encontrar su justificación en que en estudios de las especialidades como los incluidos en el grupo B se centran en la formación del alumnado con un fin instrumental y claramente profesional que busca un adecuado desempeño de las tareas desde el punto de vista cognitivo.

Tabla 26.
Media aritmética de las preguntas afectivas y cognitivas para el grupo A y grupo B de los docentes.

Comparación entre el grupo 1 (Ed. especial) y el grupo 2 (FP, conservatorio...) TFM		Afectivo_media	Cognitivo_media
Grupo A	Media	9,1042	6,2619
	N	6	6
	Desviación estándar	,53278	,46438
Grupo B	Media	8,3667	6,6095
	N	15	15
	Desviación estándar	,83113	1,05182
Total	Media	8,5774	6,5102
	N	21	21
	Desviación estándar	,81918	,92424

Tal y como se esperaba previo a la extracción de datos de esta tabla, los docentes que se encargan de las especialidades incluidas dentro del grupo A otorgan mayor importancia a los contenidos intrapersonales e interpersonales dentro del perfil de un buen docente mientras que, los docentes del grupo B dan mayor prioridad a contenidos instrumentales e intelectuales. Sin embargo, de acuerdo a la tabla ANOVA (tabla 27), estas diferencias presentadas a priori entre ambos grupos no resultan significativas.

Tabla 27.
Tabla ANOVA de la media aritmética de las preguntas afectivas y cognitivas para el grupo A y grupo B de los docentes.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Afectivo_media *	Entre grupos	2,331	1	2,331	3,994	,060
	Comparación entre el grupo 1 (Ed. especial) y el grupo 2 (FP, conservatorio...) TFM					
	Dentro de grupos	11,090	19	,584		
Total		13,421	20			
Cognitivo_media *	Entre grupos	,518	1	,518	,594	,450
	Comparación entre el grupo 1 (Ed. especial) y el grupo 2 (FP, conservatorio...) TFM					
	Dentro de grupos	16,567	19	,872		
Total		17,085	20			



6.2 ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

De igual manera que se ha hecho con la muestra de los docentes, se procede a analizar los resultados recabados para los alumnos de Primaria. Sin embargo, el análisis comparativo de las preguntas divididas entre las consideradas afectivas y las cognitivas no se llevará a cabo. Esto es debido a que las preguntas del cuestionario que se ha utilizado para esta muestra no presentan una distribución equilibrada para ambos grupos; hecho que influiría en los resultados generados.

Así pues, se comienza exponiendo las medias resultantes del grado de acuerdo para cada una de las cuestiones.

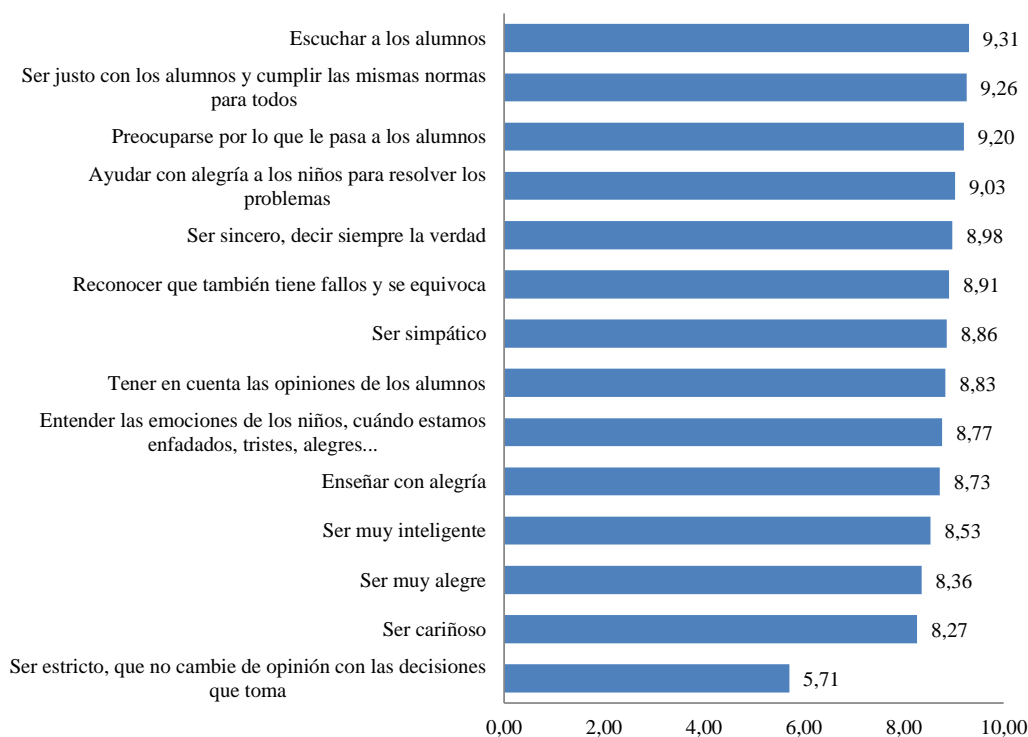


Figura 19. Media para las preguntas de los alumnos de Primaria.

En dicha gráfica se observa que la media de resultados de los participantes de la etapa de Educación Primaria presenta prácticamente unas puntuaciones similares. Sin embargo, resulta llamativa la media de la pregunta referida al hecho de ser estricto. En ella, los alumnos han generado una media de 5,71 puntos frente a la franja de 8-9 puntos que rondan el resto de cuestiones.



Con respecto a esta valoración, se sugiere que los alumnos que han participado en la investigación no valoran el hecho de que un docente sea tajante con las decisiones que toma, independientemente de si son justas o no. Por el contrario, valoran con una alta puntuación que sea capaz de escucharlos, se preocupe por lo que les pase y sea justo con las normas que establezca. Es decir, el acercamiento del profesorado con sus alumnos resulta mejor valorado frente a la actitud estricta y disciplinaria.

6.2.1 Diferencias debidas al sexo de los alumnos de Primaria entrevistados

A continuación, se pretende analizar estos resultados de acuerdo a cada una de las variables establecidas, comenzando por el sexo, para determinar si existen diferencias en base a ellas. Se ha generado el siguiente gráfico de acuerdo a la media de las distintas preguntas tomando como referencia el sexo de los encuestados.

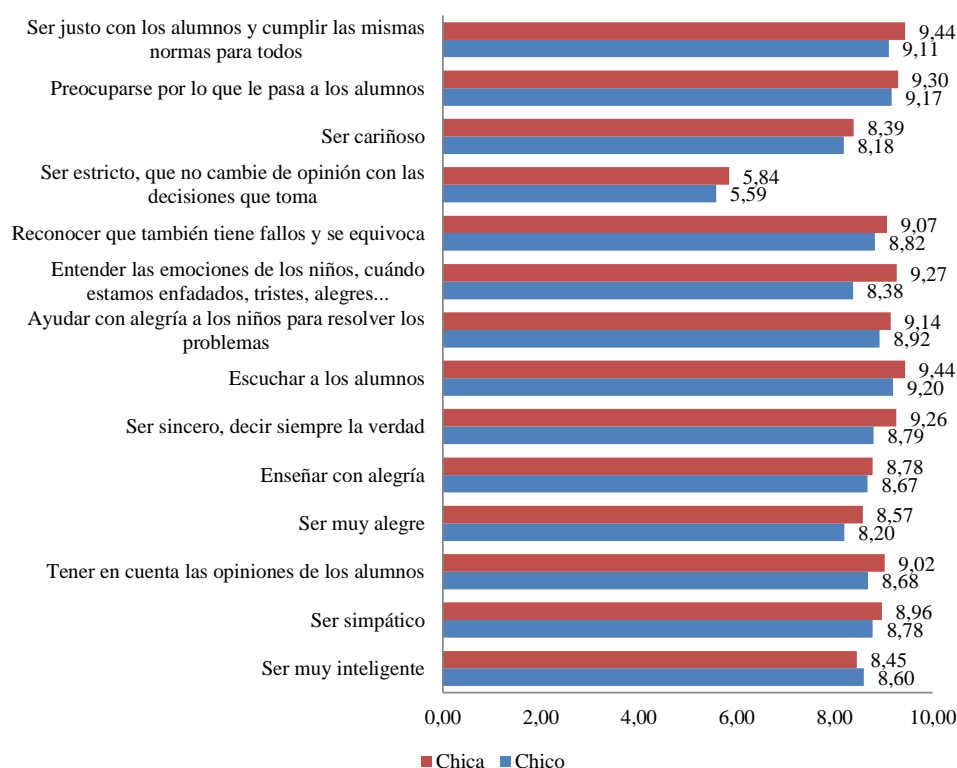


Figura 20. Media para las preguntas de los alumnos de Primaria en función del sexo.



Como se puede comprobar, la media de las chicas tiende a presentar mayor puntuación que la correspondiente a los chicos. Sin embargo, existe un caso en que la situación se invierte.

Aunque no se da una gran diferencia entre las medias de ambos grupos, en la pregunta relativa a “ser muy inteligente” los chicos han considerado que era un rasgo más importante en un profesor en comparación con las chicas.

En general, la media de las preguntas se mantiene en una franja más o menos similar. Se encuentra un caso en el que esto difiere y la puntuación es bastante reducida. Es aquella referida a “ser estricto”. Ambos sexos opinan casi con la misma puntuación un hecho que ya se había comentado anteriormente en el análisis general del alumnado de Primaria.

A pesar de que a priori no existen grandes diferencias entre la variable “sexo” para las distintas cuestiones, conviene hacer referencia a la tabla ANOVA generada por el programa SPSS v. 23.0 (tabla 28) para comprobar si esta afirmación es cierta.

Tabla 28.

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 les 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 ella, se aprecia que se dan preguntas cuyo valor de significatividad es inferior al nivel de confianza establecido (5%). Es el caso de “ser sincero, decir siempre la verdad” y “entender las emociones de los niños”; por lo que, ambas, presentarían una diferencia significativa para ambos sexos.

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

Una vez abordado el análisis relativo a la variable “sexo”, se pasa a hacer lo mismo con la edad. Primeramente, se establecen la media de las respuestas dadas a las distintas cuestiones tomando como referencia esta variable. Para ello, se ha agrupado al alumnado en dos franjas de edad, la primera que engloba a los estudiantes de 8 a 10 años y, la segunda, los de 11 y 12 años.



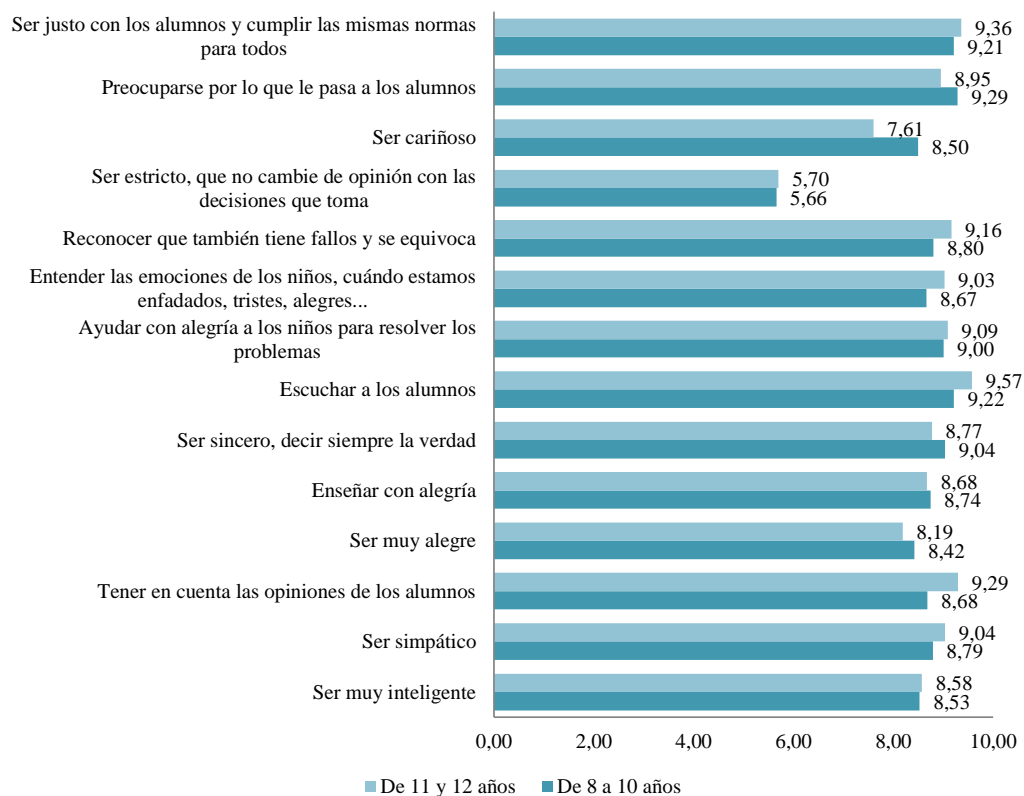


Figura 21. Media para las preguntas de los alumnos de Primaria en función de la edad.

Si se toma como referencia esta agrupación, la media para los alumnos de 11 y 12 años tiende a presentar valores más elevados que la otra agrupación. Por lo general, ambos resultados son más o menos equitativos pero existen algunas preguntas en las que el grupo de mayor edad muestra un ligero aumento. Es el caso de aquella que hace referencia a “tener en cuenta las opiniones de los alumnos”.

Con ello se deja entrever que, a mayor edad, los estudiantes prefieren que se les tenga en cuenta a la hora de llevar a cabo iniciativas y que ellos sean parte del proceso educativo. Se sienten más entusiasmados cuando su voz es escuchada y se toma en consideración sus aportaciones. A mayor edad tienen más interés por formar parte de su propio aprendizaje.

Sin embargo, existen otros casos en que la media de los resultados es mayor para el grupo de edad más joven. Dentro de estas se da una en la que la dispersión entre los resultados es más amplia. Es aquella en la que se recoge la idea de que el docente actúe de forma



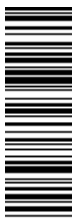
cariñosa con sus alumnos; es decir, a menor edad, la cercanía y el sentimiento de apego y cariño es más demandado.

Con el fin de analizar si existen diferencias significativas entre las distintas edades, se atiende a la tabla ANOVA (tabla 29).

Tabla 29.

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	Entre grupos (Combinado)	36,681	4	9,170	1,000	,408
	Dentro de grupos	2678,983	292	9,175		



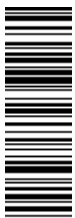
las decisiones que toma * Edad del sujeto	Total	2715,663	296			
Ser cariñoso * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	72,812	4	18,203	4,656	,001
	Dentro de grupos	1153,385	295	3,910		
	Total	1226,197	299			
Preocuparse por lo que les pasa a los alumnos * Edad del sujeto	Entre grupos (Combinado)	19,812	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			

En ella, se observan cuatro casos en los que el valor de significación es inferior al nivel de confianza; casos en los que, por ende, sí que habría una diferencia significativa estadísticamente. Esto sucede en las cuestiones “tener en cuenta las opiniones de los alumnos”, “ser sincero, decir siempre la verdad”, “ser cariñoso” y “preocuparse por lo que les pasa a sus alumnos”.

6.2.3 Diferencias debidas al curso de los alumnos de Primaria entrevistados

Por último, se analizan las respuestas teniendo en cuenta la variable del curso. Se procede de la misma manera como se ha hecho hasta ahora. Primero se recogen los datos generales para cada una de las respuestas y, posteriormente, se analizan las respuestas para las dos afirmaciones del cuestionario.

Para facilitar el análisis de todos estos datos, se agrupan los cursos en dos franjas. Por un lado, 3.º y 4.º de Primaria y, por otro, 5.º y 6.º. Conviene aclarar que los resultados no han de ser necesariamente iguales a los expuestos en la variable de la edad. Esto es así pues dentro de un mismo curso escolar, podemos encontrar distintas edades debido a factores diversos (cumplir años antes o después, alumnos de nuevo ingreso y que requieren estar en cursos inferiores, alumnos repetidores, entre otras).



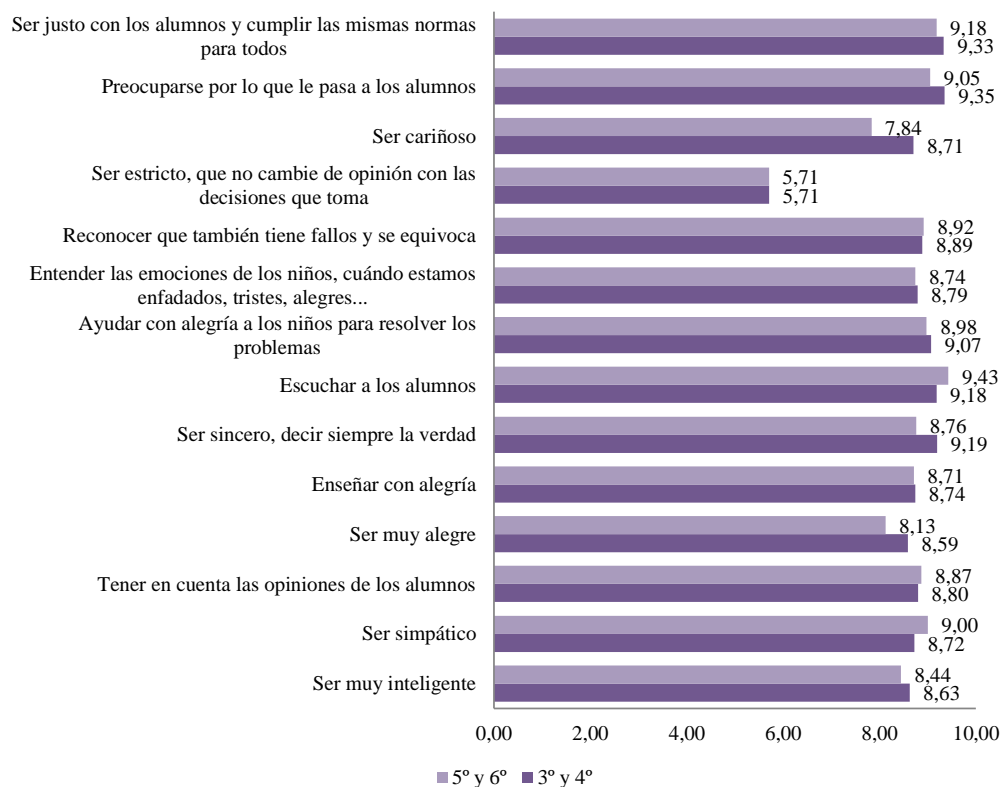


Figura 22. Media para las preguntas de los alumnos de Primaria en función del curso.

A partir de este gráfico generado, se aprecia que la media para ambos grupos es más o menos similar, aunque se aprecia que en los cursos inferiores se tiende a dar una valoración un poco más alta. Sin embargo, se da una excepción en una de las preguntas pues obtiene una media notablemente inferior con respecto a las demás. Es el caso de la referida al hecho de ser estricto.

Prácticamente, el grupo de los cursos 3º y 4º presenta una media algo más alta que 5.º y 6.º. Sin embargo, se dan casos como es en la cuestión “ser simpático” y “escuchar a los alumnos” en que la situación se invierte. En estos son los alumnos de cursos más elevados los que otorgan mayor importancia para ser un buen docente por lo que se sigue manteniendo la idea recogida anteriormente con relación a la edad. Es decir, a medida que los estudiantes van siendo mayores, prefieren que sus opiniones sean tomadas en cuenta.



Con respecto a la gráfica anterior de la edad existe una diferencia. En esta la media es más equitativa para ambos grupos y, en líneas generales, tiende a tener una más elevada los cursos inferiores. Sin embargo, en el gráfico de la media de la edad (figura 38), había alguna diferencia más notable y eran los estudiantes de mayor edad quienes presentaban medias más altas. Este cambio se debe a que, como se ha comentado, los resultados en función de la variable edad y curso no serán los mismos pues las agrupaciones varían.

Se va a analizar ahora si existen diferencias significativas para estos dos grupos a partir de la tabla ANOVA (tabla 30).

Tabla 30.

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 educativo en el que se encuentra	Entre grupos (Combinado)	,644	1	,644	,299	,585
	Dentro de grupos	647,144	300	2,157		
	Total	647,788	301			
Entender las emociones de los niños, cuándo estamos enfadados,	Entre grupos (Combinado)	,161	1	,161	,055	,815
	Dentro de grupos	890,257	302	2,948		



tristes, alegres... * Curso educativo en el que se encuentra	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 les 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			

En este caso, las preguntas que han obtenido un valor más bajo que el nivel de confianza y que, por tanto, presentan esa diferencia son “ser muy alegre”, “ser sincero, decir siempre la verdad” y “ser cariñoso”.

Si se toman estas preguntas y se observa la figura 22, se comprueba que en todas ellas en las que existe dicha divergencia presenta una media superior en los cursos más bajos. Así, a menor edad, los niños señalan de forma más clara la importancia de que un buen docente sea alegre, sincero y cariñoso.

6.3 ALUMNADO DE UNIVERSIDAD

Por último, se analizan los resultados generados en las encuestas de los estudiantes universitarios que han participado. Para ello se comienza exponiendo la media de las respuestas para cada una de las preguntas.



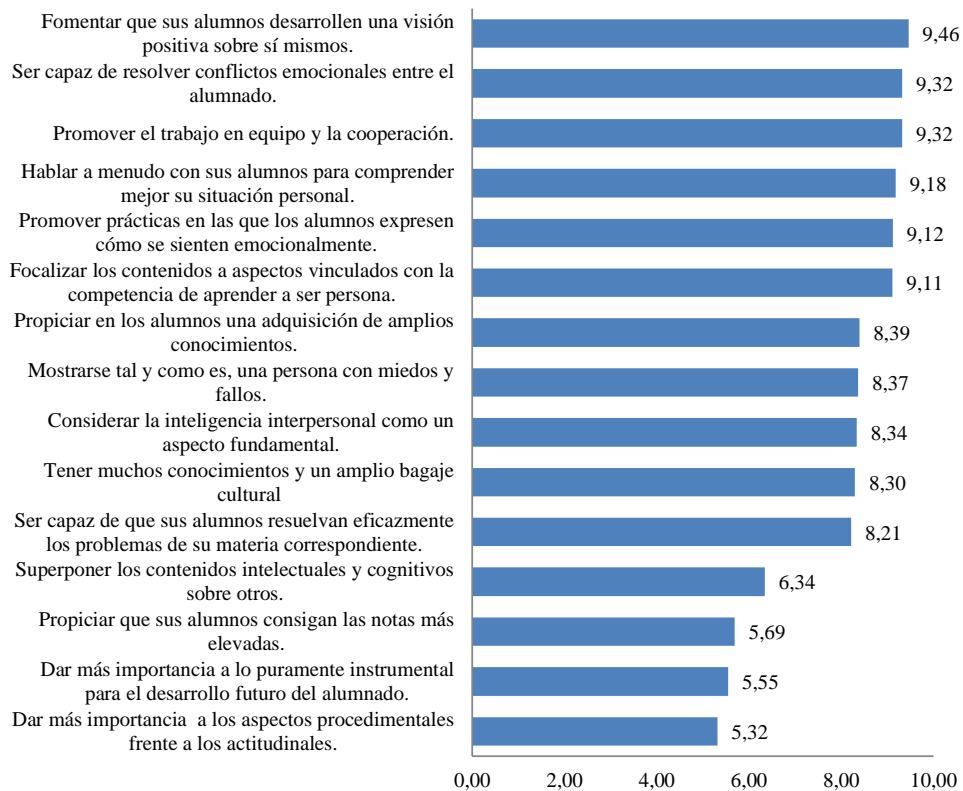


Figura 23. Media para las preguntas de los estudiantes universitarios.

La media de resultados de esta gráfica es alta pues únicamente se dan cuatro casos en los que la pregunta muestra un valor en torno a los cinco y seis puntos. El resto de ellos supera el rango de los ocho. Esto hace pensar que, de las cualidades recogidas en las encuestas, los participantes han considerado que eran importantes dentro del perfil de un buen docente.

Para esta muestra de universitarios la cualidad más importante que ha de tener un buen docente es que este fomente entre su alumnado una visión positiva de ellos mismos frente al hecho de priorizar los aspectos procedimentales frente a los actitudinales.

6.3.1 Diferencias debidas al sexo de los alumnos universitarios entrevistados

Con el fin de conocer si existen diferencias y aspectos reseñables dentro de estos datos recogidos, se analizan cada uno de ellos en función de las distintas variables. Se comienza con el “sexo”.



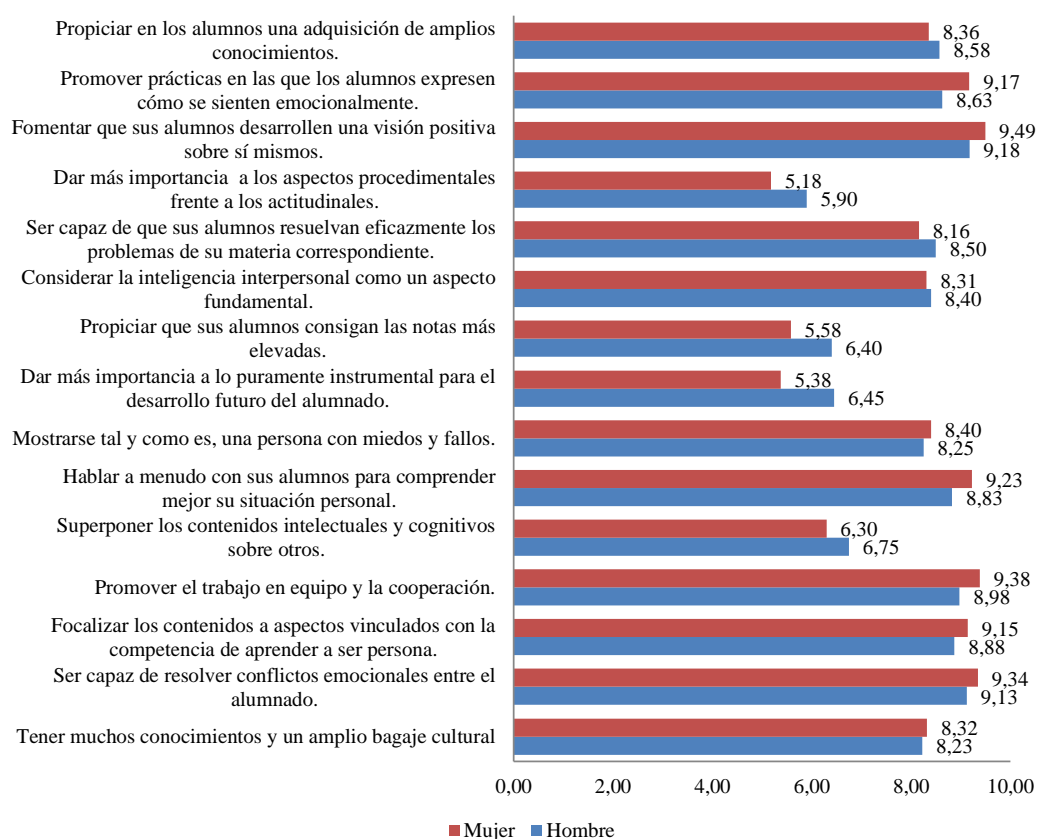


Figura 24. Media para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del sexo.

La media de las preguntas, en rasgos generales, tiende a ser elevada superando en prácticamente todas las preguntas el valor 8. Sin embargo, existen algunos casos en que esto no sucede así y la media en ellas ronda los 5-6 puntos. En estas preguntas con una media más baja, son los hombres quienes otorgan mayor puntuación con respecto a las mujeres.

En el resto, las mujeres tienden a presentar una mayor valoración final en sus respuestas pues son únicamente tres preguntas en las que los hombres presentan unos valores por encima, aunque con un rango a priori no significativo.

Con el fin de indagar en estas posibles diferencias notables para ambos grupos, se hace referencia a la tabla ANOVA (tabla 31).



Tabla 31.

Tabla ANOVA para las preguntas de los estudiantes universitarios 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)	,330	1	,330	,213	,644
	Dentro de grupos	387,623	251	1,544		
	Total	387,953	252			
Ser capaz de resolver conflictos emocionales entre el alumnado. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	1,596	1	1,596	1,399	,238
	Dentro de grupos	286,356	251	1,141		
	Total	287,953	252			
Focalizar los contenidos a aspectos vinculados con la competencia de aprender a ser persona. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	2,465	1	2,465	2,112	,147
	Dentro de grupos	292,863	251	1,167		
	Total	295,328	252			
Promover el trabajo en equipo y la cooperación. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	5,660	1	5,660	5,934	,016
	Dentro de grupos	239,407	251	,954		
	Total	245,067	252			
Superponer los contenidos intelectuales y cognitivos sobre otros. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	6,805	1	6,805	1,160	,282
	Dentro de grupos	1472,270	251	5,866		
	Total	1479,075	252			
Hablar a menudo con sus alumnos para comprender mejor su situación personal. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	5,525	1	5,525	3,879	,050
	Dentro de grupos	357,503	251	1,424		
	Total	363,028	252			
Mostrarse tal y como es, una persona con miedos y fallos. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,748	1	,748	,215	,643
	Dentro de grupos	874,580	251	3,484		
	Total	875,328	252			
Dar más importancia a lo puramente instrumental para el desarrollo futuro del alumnado. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	38,535	1	38,535	6,248	,013
	Dentro de grupos	1548,097	251	6,168		
	Total	1586,632	252			
Propiciar que sus alumnos consigan las notas más elevadas. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	22,525	1	22,525	4,810	,029
	Dentro de grupos	1175,412	251	4,683		
	Total	1197,937	252			
Considerar la inteligencia interpersonal como un aspecto fundamental. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	,246	1	,246	,080	,778
	Dentro de grupos	775,525	251	3,090		
	Total	775,771	252			
Ser capaz de que sus alumnos resuelvan eficazmente los problemas de su materia correspondiente. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	3,902	1	3,902	1,406	,237
	Dentro de grupos	696,573	251	2,775		
	Total	700,474	252			
Dar más importancia a los aspectos procedimentales frente a los actitudinales. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	17,308	1	17,308	3,598	,059
	Dentro de grupos	1207,459	251	4,811		
	Total	1224,767	252			



Fomentar que sus alumnos desarrollen una visión positiva sobre sí mismos. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	3,405	1	3,405	4,883	,028
	Dentro de grupos	175,014	251	,697		
	Total	178,419	252			
Promover prácticas en las que los alumnos expresen cómo se sienten emocionalmente. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	10,139	1	10,139	5,090	,025
	Dentro de grupos	499,948	251	1,992		
	Total	510,087	252			
Propiciar en los alumnos una adquisición de amplios conocimientos. * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	1,603	1	1,603	,713	,399
	Dentro de grupos	564,658	251	2,250		
	Total	566,261	252			

De ella se resaltan las cuestiones “promover el trabajo en equipo y la cooperación”, “dar más importancia a lo puramente instrumental para el desarrollo futuro del alumnado”, “propiciar que sus alumnos consigan las notas más elevadas”, “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”.

El motivo de haber destacados estas preguntas se debe a que presentan un valor de significatividad inferior al nivel de confianza establecido (5%) por lo que, respecto a ellas, se podría argumentar que existen diferencias significativas estadísticas con respecto al sexo. De todas ellas, tres se refieren a ámbitos emocionales y, las dos restantes, a aspectos más cognitivos. En este primer análisis en relación al sexo, las mujeres presentan un mayor grado de acuerdo significativo con respecto a los contenidos emocionales frente a los hombres, que su mayor grado de acuerdo se refleja en las cognitivas.

A continuación, se analiza la media de resultados en función del sexo según se consideren las preguntas de naturaleza afectivas o cognitivas, de igual forma que se hizo con el grupo de docentes.



Tabla 32.

Media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función del sexo de los estudiantes universitarios encuestados.

Sexo del sujeto		Afectivo_media	Cognitivo_media
Hombre	Media	8,7812	7,2571
	N	40	40
	Desviación estándar	,93830	,87299
Mujer	Media	9,0604	6,7552
	N	213	213
	Desviación estándar	,79629	1,23841
Total	Media	9,0163	6,8346
	N	253	253
	Desviación estándar	,82468	1,20076

A partir de esta tabla se genera la reflexión de que son las mujeres universitarias quienes consideran que los contenidos afectivos y emocionales han de estar más presentes entre las competencias de un buen docente frente a los cognitivos. Mientras que los hombres universitarios encuestados opinan lo contrario. Además, estas ideas se certifican tomando como base la tabla ANOVA que recoge los siguientes datos.

Tabla 33.

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

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Afectivo_media * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	2,625	1	2,625	3,904	,049
	Dentro de grupos	168,761	251	,672		
	Total	171,386	252			
Cognitivo_media * Sexo del sujeto	Entre grupos (Combinado)	8,485	1	8,485	6,001	,015
	Dentro de grupos	354,856	251	1,414		
	Total	363,340	252			

Si se atiende al valor de la significatividad se observa que, para las agrupaciones de ambas preguntas, este es inferior con respecto al nivel de confianza. Aspecto que deriva en el hecho de que existen diferencias notables entre los estudiantes universitarios encuestados en función del sexo de los mismos, recogiendo la idea de que las mujeres otorgan más relevancia a lo afectivo mientras que, los hombres, se lo dan a lo cognitivo.

6.3.2 Diferencias debidas a la edad de los alumnos universitarios entrevistados

Una vez abordado los análisis relativos al sexo, se procede a realizar lo mismo con la variable de la edad. Así pues, se comienzan exponiendo los datos de la media en función



de esta variable. Para ello, se establecen dos grupos, el primero de ellos engloba los sujetos de 22 a 30 años y, el segundo, de los 31 a los 55 (figura 25).

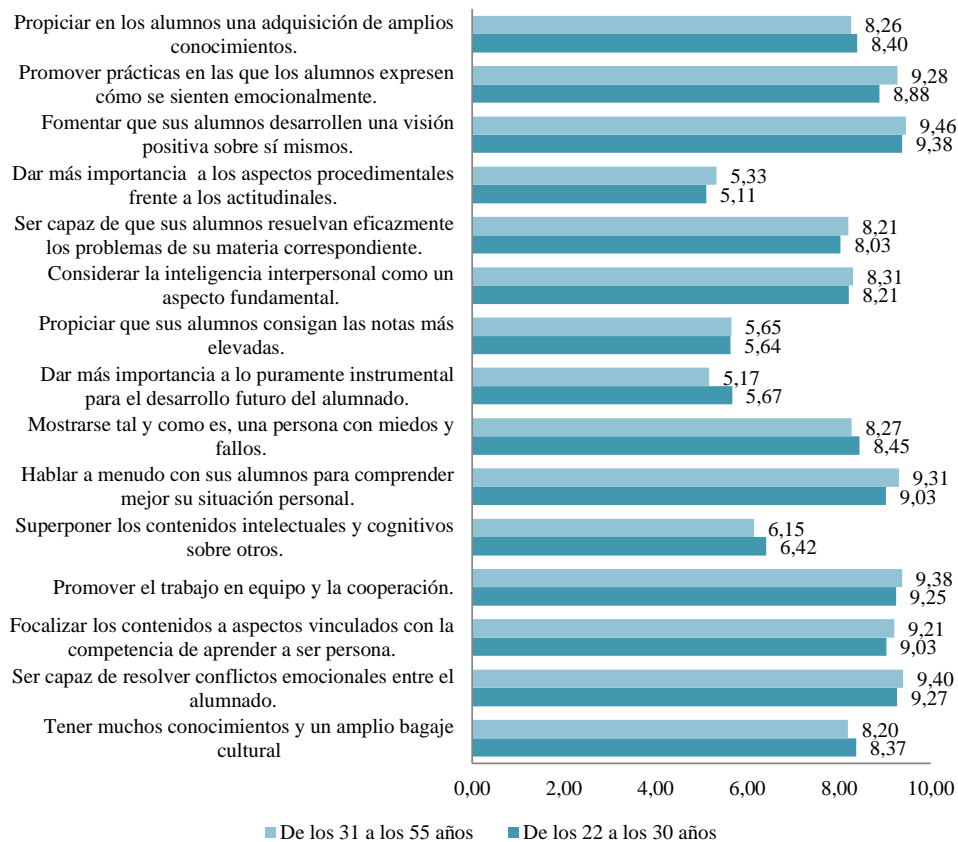


Figura 25. Media para las preguntas de los estudiantes universitarios en función de la edad.

Se observa cómo, ambos grupos tienden a dar una media de respuestas más o menos similares en todas las preguntas. De igual forma que sucedía por medio de la variable del sexo, la mayor parte de estas presentan un valor elevado.

Para conocer si existen diferencias significativas entre las distintas agrupaciones se hace toma como referencia la tabla ANOVA (tabla 34).

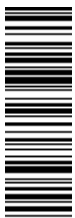


Tabla 34.

Tabla ANOVA para las preguntas de los estudiantes universitarios 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)	1,826	1	1,826	1,182	,278
	Dentro de grupos	360,072	233	1,545		
	Total	361,898	234			
Ser capaz de resolver conflictos emocionales entre el alumnado. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	1,001	1	1,001	1,016	,314
	Dentro de grupos	229,442	233	,985		
	Total	230,443	234			
Focalizar los contenidos a aspectos vinculados con la competencia de aprender a ser persona. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	1,722	1	1,722	1,538	,216
	Dentro de grupos	260,941	233	1,120		
	Total	262,664	234			
Promover el trabajo en equipo y la cooperación. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	,998	1	,998	1,005	,317
	Dentro de grupos	231,326	233	,993		
	Total	232,323	234			
Superponer los contenidos intelectuales y cognitivos sobre otros. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	4,015	1	4,015	,679	,411
	Dentro de grupos	1377,883	233	5,914		
	Total	1381,898	234			
Hablar a menudo con sus alumnos para comprender mejor su situación personal. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	4,681	1	4,681	3,431	,065
	Dentro de grupos	317,847	233	1,364		
	Total	322,528	234			
Mostrarse tal y como es, una persona con miedos y fallos. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	1,813	1	1,813	,543	,462
	Dentro de grupos	778,443	233	3,341		
	Total	780,255	234			
Dar más importancia a lo puramente instrumental para el desarrollo futuro del alumnado. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	14,602	1	14,602	2,433	,120
	Dentro de grupos	1398,691	233	6,003		
	Total	1413,294	234			
Propiciar que sus alumnos consigan las notas más elevadas. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	,011	1	,011	,003	,960
	Dentro de grupos	1035,963	233	4,446		
	Total	1035,974	234			
Considerar la inteligencia interpersonal como un aspecto fundamental. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	,539	1	,539	,173	,678
	Dentro de grupos	728,626	233	3,127		
	Total	729,166	234			
Ser capaz de que sus alumnos resuelvan eficazmente los problemas de su materia correspondiente. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	1,722	1	1,722	,613	,435
	Dentro de grupos	654,941	233	2,811		
	Total	656,664	234			
Dar más importancia a los aspectos procedimentales frente a los actitudinales. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	2,926	1	2,926	,637	,425
	Dentro de grupos	1069,568	233	4,590		
	Total	1072,494	234			
Fomentar que sus alumnos desarrollen una visión positiva	Entre grupos (Combinado)	,378	1	,378	,521	,471
	Dentro de grupos	168,916	233	,725		
	Total	169,294	234			



sobre sí mismos. * Edad (en años)	Total	169,294	234			
Promover prácticas en las que los alumnos expresen cómo se sienten emocionalmente. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	9,433	1	9,433	5,111	,025
	Dentro de grupos	430,031	233	1,846		
	Total	439,464	234			
Propiciar en los alumnos una adquisición de amplios conocimientos. * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	1,045	1	1,045	,455	,501
	Dentro de grupos	535,066	233	2,296		
	Total	536,111	234			

En ella aparece únicamente una sola pregunta en la que su valor de significación es inferior al nivel de confianza. Es la que hace referencia a que un buen docente debe “promover prácticas en las que los alumnos se expresen cómo se sienten emocionalmente”.

Dicha pregunta, como se menciona, presenta una diferencia significativa entre ambos grupos de edad de manera que, en relación a ella, el grupo de edad de los 31 a los 55 años considera que esta cualidad la ha de presentar un buen docente con una dispersión notable con respecto al grupo de edad más joven.

Por último, referido a la variable de la edad, se establecen los análisis de las medias para cada uno de los grupos en las preguntas afectivas y cognitivas de igual forma que se realizó con la variable del sexo.

Tabla 35.
Media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función de la edad de los estudiantes universitarios encuestados.

Edad (en años)		Afectivo_media	Cognitivo_media
De los 22 a los 30 años	Media	8,9375	6,8051
	N	118	118
	Desviación estándar	,91342	1,09319
De los 31 a los 55 años	Media	9,0769	6,7106
	N	117	117
	Desviación estándar	,67591	1,22797
Total	Media	9,0069	6,7581
	N	235	235
	Desviación estándar	,80531	1,16072

Tanto para los estudiantes más jóvenes como los de mayor edad, tiene mayor importancia el hecho de que un buen docente reúna competencias ligadas a lo emocional frente a las vinculadas con los conocimientos teóricos e instrumentales.



Comparando estos grupos por edad, apenas existe diferencia entre las medias generadas para ambas agrupaciones lo cual, unido a la tabla ANOVA (tabla 36) se acaba concluyendo que no se dan diferencias significativas entre este tipo de preguntas en relación a la edad de los universitarios que han participado en la investigación.

Tabla 36.

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

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Afectivo_media * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	1,142	1	1,142	1,767	,185
	Dentro de grupos	150,612	233	,646		
	Total	151,754	234			
Cognitivo_media * Edad (en años)	Entre grupos (Combinado)	,524	1	,524	,388	,534
	Dentro de grupos	314,740	233	1,351		
	Total	315,264	234			

6.3.3 Diferencias debidas al nivel de estudios de los alumnos universitarios entrevistados

Para finalizar, se analizan los resultados obtenidos en base la variable del nivel de estudios universitarios que están realizando los participantes. Primeramente, se aborda las reflexiones oportunas en base al gráfico que recoge la media para cada una de las preguntas.



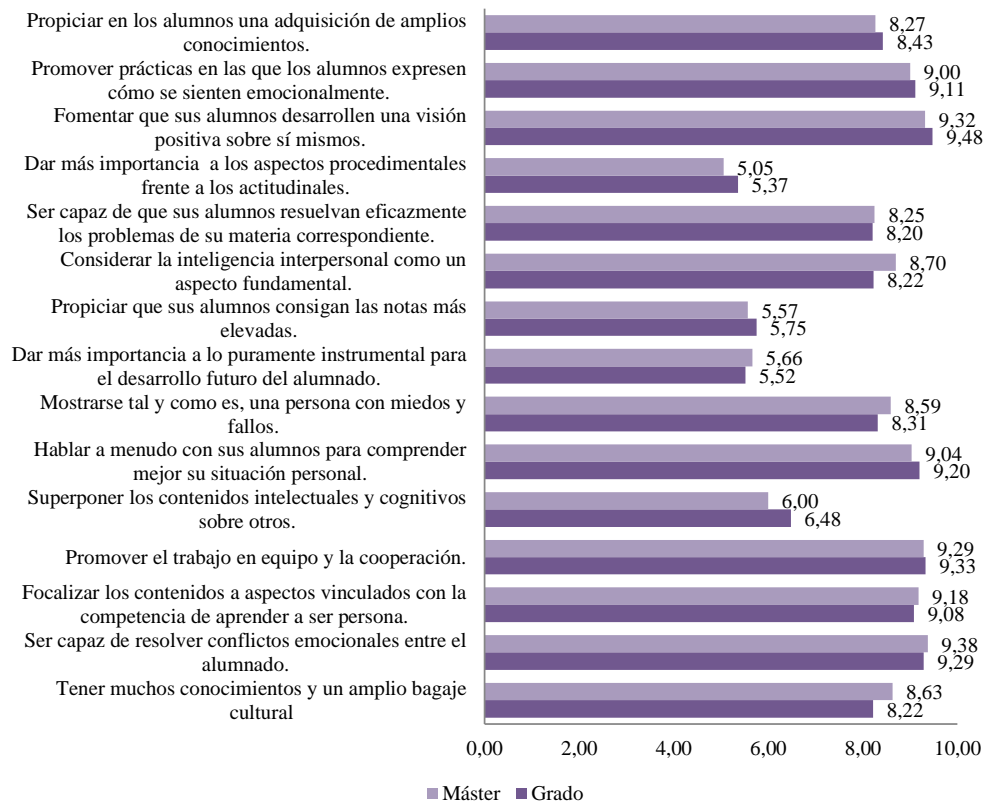


Figura 26. Media para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del nivel de estudios.

Al igual que con el resto de gráficos de resultados, en este caso son en su mayoría elevados a excepción de las cuatro cuestiones ya comentadas antes. Con ello se puede concluir que, entre los estudiantes universitarios no hay grandes variaciones en relación a la distribución de los resultados finales.

Sin embargo, conviene analizar las posibles diferencias significativas para esta variable al igual que se ha realizado con las anteriores en base a la tabla ANOVA (tabla 37).

Tabla 37.

Tabla ANOVA para las preguntas de los estudiantes universitarios en función del nivel de estudios.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Tener muchos conocimientos y un amplio bagaje cultural *	Entre grupos (Combinado)	7,213	1	7,213	4,755	,030
	Dentro de grupos	380,739	251	1,517		
Estudios que está cursando	Total	387,953	252			



Ser capaz de resolver conflictos emocionales entre el alumnado. * Estudios que está cursando	Entre grupos (Combinado)	,320	1	,320	,279	,598
	Dentro de grupos	287,633	251	1,146		
	Total	287,953	252			
Focalizar los contenidos a aspectos vinculados con la competencia de aprender a ser persona. * Estudios que está cursando	Entre grupos (Combinado)	,413	1	,413	,352	,554
	Dentro de grupos	294,915	251	1,175		
	Total	295,328	252			
Promover el trabajo en equipo y la cooperación. * Estudios que está cursando	Entre grupos (Combinado)	,085	1	,085	,087	,768
	Dentro de grupos	244,982	251	,976		
	Total	245,067	252			
Superponer los contenidos intelectuales y cognitivos sobre otros. * Estudios que está cursando	Entre grupos (Combinado)	9,928	1	9,928	1,696	,194
	Dentro de grupos	1469,147	251	5,853		
	Total	1479,075	252			
Hablar a menudo con sus alumnos para comprender mejor su situación personal. * Estudios que está cursando	Entre grupos (Combinado)	1,221	1	1,221	,847	,358
	Dentro de grupos	361,807	251	1,441		
	Total	363,028	252			
Mostrarse tal y como es, una persona con miedos y fallos. * Estudios que está cursando	Entre grupos (Combinado)	3,287	1	3,287	,946	,332
	Dentro de grupos	872,041	251	3,474		
	Total	875,328	252			
Dar más importancia a lo puramente instrumental para el desarrollo futuro del alumnado. * Estudios que está cursando	Entre grupos (Combinado)	,891	1	,891	,141	,708
	Dentro de grupos	1585,741	251	6,318		
	Total	1586,632	252			
Propiciar que sus alumnos consigan las notas más elevadas. * Estudios que está cursando	Entre grupos (Combinado)	1,410	1	1,410	,296	,587
	Dentro de grupos	1196,526	251	4,767		
	Total	1197,937	252			
Considerar la inteligencia interpersonal como un aspecto fundamental. * Estudios que está cursando	Entre grupos (Combinado)	9,759	1	9,759	3,198	,075
	Dentro de grupos	766,012	251	3,052		
	Total	775,771	252			
Ser capaz de que sus alumnos resuelvan eficazmente los problemas de su materia correspondiente. * Estudios que está cursando	Entre grupos (Combinado)	,096	1	,096	,034	,853
	Dentro de grupos	700,378	251	2,790		
	Total	700,474	252			
Dar más importancia a los aspectos procedimentales frente a	Entre grupos (Combinado)	4,242	1	4,242	,872	,351
	Dentro de grupos	1220,525	251	4,863		



los actitudinales. * Estudios que está cursando	Total	1224,767	252			
Fomentar que sus alumnos desarrollen una visión positiva sobre sí mismos. * Estudios que está cursando	Entre grupos (Combinado)	1,057	1	1,057	1,497	,222
	Dentro de grupos	177,361	251	,707		
	Total	178,419	252			
Promover prácticas en las que los alumnos expresen cómo se sienten emocionalmente. * Estudios que está cursando	Entre grupos (Combinado)	,544	1	,544	,268	,605
	Dentro de grupos	509,543	251	2,030		
	Total	510,087	252			
Propiciar en los alumnos una adquisición de amplios conocimientos. * Estudios que está cursando	Entre grupos (Combinado)	1,096	1	1,096	,487	,486
	Dentro de grupos	565,165	251	2,252		
	Total	566,261	252			

De esa manera, se aprecia que el valor de significatividad es inferior al nivel de confianza en la cuestión “tener muchos conocimientos y un amplio bagaje cultural” por lo que en ella existe una dispersión notable entre los dos grupos establecidos. Si observamos esta pregunta en el gráfico anterior, son los estudiantes de Máster quienes otorgan mayor relevancia a la adquisición de conocimientos culturales en la figura del buen docente.

Esta significatividad es algo que llama la atención pues, hasta el momento, en todas las comparativas con las distintas variables cada grupo otorgaba una importancia elevada, pero sin establecer diferencias reseñables entre ellos. Se concluye que, a medida que se avanza en estudios universitarios, estos valoran más que un buen docente presente entre sus cualidades la competencia un saber cultural y social elevado. La exigencia de los estudiantes según van avanzando en niveles educativos tiende a ser más alta para poder suplir y dar respuesta a las habilidades y destrezas que estos han de reunir para poder promocionar.

Para concluir el apartado de análisis, se pretende reflexionar sobre el papel que dan a las competencias afectivas y cognitivas dentro de la figura de un buen profesor.

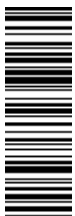


Tabla 38.

Media aritmética para las preguntas afectivas y cognitivas en función del nivel de estudios de los estudiantes universitarios encuestados.

Estudios que está cursando		Afectivo_media	Cognitivo_media
Grado	Media	9,0038	6,8513
	N	197	197
	Desviación estándar	,80436	1,18348
Máster	Media	9,0603	6,7755
	N	56	56
	Desviación estándar	,89886	1,26897
Total	Media	9,0163	6,8346
	N	253	253
	Desviación estándar	,82468	1,20076

Una vez más, se comprueba que, para ambos grupos, tanto estudiantes de Grado como de Máster, los componentes emocionales en la personalidad de un buen docente cobran un papel destacable en comparación con los cognitivos. Por su parte, la diferencia entre los valores para ambas medias apenas es perceptible lo que deriva, apoyándose en la tabla ANOVA (tabla 39), en la idea de que no existen diferencias significativas para las agrupaciones en función del nivel de estudios en relación a la tipología de las preguntas.

Tabla 39.

Tabla ANOVA de las medias aritméticas para las preguntas afectivas y cognitivas en función del nivel de estudios de los estudiantes universitarios encuestados.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Afectivo_media * Estudios que está cursando	Entre grupos (Combinado)	,139	1	,139	,204	,652
	Dentro de grupos	171,247	251	,682		
	Total	171,386	252			
Cognitivo_media * Estudios que está cursando	Entre grupos (Combinado)	,251	1	,251	,173	,678
	Dentro de grupos	363,090	251	1,447		
	Total	363,340	252			



7. CONCLUSIONES

Una vez llevado a cabo toda la exposición de los datos y sus respectivos análisis, se recogen las conclusiones que se pueden extraer de ello en base a los objetivos planteados inicialmente.

Por medio de esta investigación se ha podido establecer unas primeras pinceladas de la concepción que tienen algunos estudiantes y docentes en relación a las competencias y cualidades que este último ha de presentar.

Tras la exposición de los datos y resultados se puede concluir que, para esta muestra de participación, se tiende a dar más importancia a los contenidos afectivos frente a los cognitivos o intelectuales. Sin embargo, estos datos muestran variaciones en función de los grupos generados y de las variables con las que se comparan.

Para los distintos grupos, en relación al sexo y en rasgos generales, son las mujeres las que consideran que las emociones son más relevantes a la hora de hablar de un buen docente. Pero si se analiza cada una de las agrupaciones participantes los resultados varían en el resto de variables.

Otra idea que se deriva como conclusión de todo este análisis es el hecho de que la figura del buen docente para un individuo u otro depende en gran medida de la etapa educativa en la que se encuentre, ya sea ejerciendo como docente o siendo estudiante. Así, como se ha comprobado, los universitarios acaban demandando unas destrezas que para otras etapas como es Primaria no son tan importantes. Esto se debe, fundamentalmente, a los objetivos educativos y las exigencias que cada estudio supone.

Tras esa primera obtención de datos y su posterior análisis realizado de manera gradual en función de cada uno de los grupos de sujetos, se han realizado comparaciones entre ellos con el fin de atisbar esa diferencia de opiniones. Proceso cuyo fin era dar respuesta al objetivo general recogido al comienzo del trabajo como es el conocer el perfil que ha de tener un buen docente.

En este apartado cabe hacer mención de posibles dificultades que han podido encontrarse a la hora de realizar la presente investigación. Una de ellas ha sido la incapacidad de



realizar las encuestas a estudiantes de Secundaria, como en un principio se tenía previsto, debido a la situación social vivida actualmente en la sociedad.

Por último, para concluir el trabajo se recogen algunas ideas de cara a futuras investigaciones en relación a todo este proceso con el fin de un posible enriquecimiento de los análisis derivados.

Una de esas mejoras se vincula con los sujetos a los que hacer llegar la encuesta. De esa manera, se considera que el hecho de incluir a otros estudiantes como son los de Secundaria podría enriquecer las opiniones en torno al perfil de un buen docente. Esto permitiría a su vez establecer comparaciones entre las concepciones de los estudiantes y los docentes para cada una de las etapas educativas.

Siguiendo esta línea de los sujetos a incluir en la investigación podría ser interesante realizar una encuesta a los padres para conocer su punto de vista. Como bien es sabido, en todo proceso educativo influyen diversos agentes más allá del profesorado y de los estudiantes. Conocer opiniones desde otras perspectivas permitiría analizar qué esperan y demandan los progenitores de esta educación tan cambiante.

Por otro lado, haciendo referencia a las preguntas recogidas en las encuestas, resultaría enriquecedor incluir otras que engloben otras competencias que se encuentren en consonancia con la realidad como puede ser el conocimiento y manejo de idiomas extranjeros, así como las destrezas vinculadas con las tecnologías de la información y la comunicación.

Con ello se ampliaría el campo de análisis en torno a las competencias que ha de reunir un buen docente y se enfocaría más a la realidad actual en la que encontramos opiniones que reflejan la necesidad de abordar una extensa gama de contenidos con el fin de fomentar el desarrollo integral entre el alumnado.



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.
- Alguacil, J. (2011). *Cómo se hace un trabajo de investigación en sociología*. Madrid: Catarata.
- Alvira, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Centro de Investigaciones Sociológicas (Madrid).
- Antecol, H., Eren, O. y Ozbeklik, S. (2012). The effect of teacher gender on student achievement in primary school: Evidence from a randomized experiment, *IZA Discussion Papers*, 6453. Recuperado de <http://ftp.iza.org/dp6453.pdf>
- Ayala, F. (2008) *El modelo de formación por competencias*. Recuperado de <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>
- 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/educacionXXI/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/delegade/content/39e5fa35-716b-4330-b56b-743d45010db2>



- Cea, M. J. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- 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>
- Costa, M. (2002). Una asignatura pendiente en el perfil y curricular de los profesionales: la competencia social. *Ponencia Presentada en las Jornadas de Habilidades sociales*. Comunidad de Castilla. Valladolid.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Fourth Edition. California: SAGE Publications.
- 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://e-spacio.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.
- Fernández, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Los Angeles: SAGE.
- Fuster, J. (2014). *Cerebro y libertad: los cimientos cerebrales de nuestra capacidad para elegir*. Barcelona: Ariel.
- García, M. (2000). La encuesta. En García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, pp. 167-201. Madrid: Alianza Editorial.



- García de Yébenes, M. J., Rodríguez, F. y Carmona, L. (2009). Validación de cuestionarios. *Reumatología clínica*, 5(4), 171-177. Recuperado de <https://www.reumatologiaclinica.org/es-pdf-S1699258X09000497>
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2004). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-165. Madrid: Akal. Recuperado de <https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Guba.pdf>
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Derman, y J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, pp. 113-145. La Sonora: El Colegio Sonora. Recuperado de http://www.ustatunja.edu.co/cong/images/cursos/guba_y_lincoln_2002.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mcgraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Holmlund, H. y Sund, K. (2008). Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? *Labour Economics*, 15 (1), 37-53. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2006.12.002>
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/fuente/12/art_1.pdf
- 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/>
- Khun, T. (1986): *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México.



- 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>
- López, A. Y. (s. f). ¿Quién es un buen docente en la universidad? La perspectiva de los estudiantes de pedagogía del sistema de universidad abierta y a distancia de la UNAM. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ponencia*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0685.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.uil.es/xmlui/handle/915/11662>
- MEFP (2019). *Igualdad en cifras*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:957c29bb-ebd1-4e5b-9417-3d163cc32def/cifrasweb.pdf>
- OECD (2017). *Panorama de la educación, indicadores de la OECD*. Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-es.pdf?expires=1589022418&id=id&accname=guest&checksum=9071834CA93091575C6746AFBABB84EC>
- Ortiz, E. (2011). Comunidad educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*, pp. 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>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- 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>
- Santos, Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte? *Revista electrónica Ciencia e innovación tecnológica en el deporte*, 11. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es > descarga > articulo>
- 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>
- Sureda, I. y Colom, J. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1034545.pdf>



- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.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
- Traveset, M. (2003). Educación emocional: estrategias de intervención. *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*, pp. 95-110. Barcelona: Graó.
- 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). *Educar 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 ENCUESTA ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

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.

[Siguiente](#)

Datos

Recordamos que es totalmente anónimo y confidencial.

Estudios que está cursando *

Grado

Máster

Nombre del grado o máster que está realizando *

Tu respuesta _____

Curso en el que se encuentra *

1º

2º

3º

4º

5º

Curso único (estudios de Máster)



En el caso de estar cursando un máster, indicar qué estudios de grado (nombre) han dado acceso al mismo

Tu respuesta _____

Edad (en años) *

Tu respuesta _____

Sexo *

Masculino

Femenino

[Atrás](#) [Siguiente](#)

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

9.4 ENLACE A LA PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

