

## ACTITUDES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA<sup>1</sup>

### ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS. A VIEW FROM PEDAGOGY

Elena López-Luján<sup>a</sup>, Roberto Sanz-Ponce<sup>b</sup> y Aurelio González Bertolín<sup>c</sup>

Fecha de recepción y de aceptación: 11 de octubre de 2024 y 14 de diciembre de 2024

**Resumen:** El profesorado es elemento clave del proceso educativo. De sus competencias profesionales depende el rendimiento académico del alumnado, su desarrollo socio-personal, su motivación, interés por el aprendizaje, .... Por ello, el objetivo del artículo es analizar las Actitudes del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia, en función de diferentes variables sociodemográficas. Para ello, se emplea una metodología plural -cuantitativa, cualitativa y comparada- mediante el uso del Cuestionario sobre Competencias docentes del profesorado. La muestra la componen 371 docentes. En cuanto a los resultados se observa cierta homogeneidad en las respuestas, presentando una actitud muy positiva hacia los alumnos, la Comunidad educativa -compañeros, familias y equipo directivo- y hacia su labor profesional. Destacan las diferencias en función del sexo en la gestión de la disciplina y según el tipo de centro en lo relativo a la disciplina y la atención a la diversidad.

**Palabras clave:** Competencias docentes, Actitudes del profesorado, Educación Primaria, Teoría de la Acción Planificada, Formación docente.

**Abstract:** Teachers are a key element in the educational process. The academic performance of students, their socio-personal development, motivation, interest in learning, .... depend on their professional skills. Therefore, the aim of this article is to analyze the Attitudes of Primary Education teachers in the city of Valencia, according to different sociodemographic variables. For this purpose, a plural methodology -quantitative, qualitative and comparative- is used by means of the Questionnaire on Teachers' Teaching Competences. The sample was made up of 371 teachers. The results show a certain homogeneity in the answers, with a very positive attitude towards students, the educational community -colleagues, families and management team- and towards their professional work. The differences in the management of discipline according to gender and according to the type of center in terms of discipline and attention to diversity stand out.

**Keywords:** Teaching Competencies, Teacher Attitudes, Primary Education, Theory of Planned Action, Teacher training.

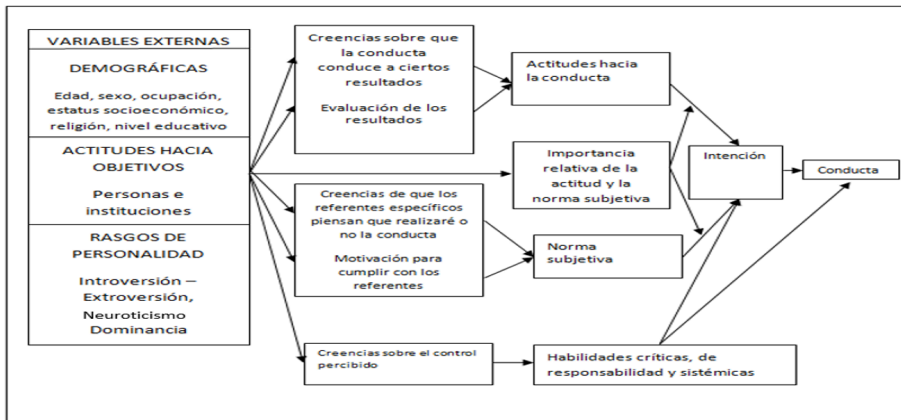
<sup>a,b,c</sup> Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

<sup>1</sup> Esta publicación es parte del proyecto «Diagnóstico de las competencias docentes del profesorado no universitario de la provincia de Valencia e identificación de las nuevas necesidades post-pandemia COVID-19. Propuestas de formación docente», de I+D+i CIGE/2021/014, financiado por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital (GE/2022).

## 1. INTRODUCCIÓN

Las actitudes, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, se pueden definir como la postura del cuerpo, especialmente cuando expresa un estado de ánimo, o como la disposición de ánimo manifestada de algún modo. En ambas acepciones, las actitudes expresan una predisposición aprendida para la acción, sustentada bajo un estado de ánimo, es decir, con un marcado carácter emocional y sentimental. El profesor Pring (2005) afirmaba que los sentimientos (componente afectivo) guían las decisiones (componente comportamental), trabajando mano a mano con la mente racional (componente cognoscitivo) y capacitando o incapacitando al pensamiento mismo. Por ello, es tan importante analizar las actitudes del profesorado, pues estas pueden determinar sus comportamientos con los alumnos, con los compañeros, con los familiares, con el aprendizaje y con la materia a enseñar. En ese sentido, la Teoría de la Acción Planificada de Ajzen y Fishbein (Ajzen, 2010; Ajzen y Fishbein, 1980) sitúa las actitudes en un lugar preferente a la hora de determinar la conducta de la persona (Figura 1), pudiéndose, bajo esta Teoría, predecir los posibles comportamientos y, por tanto, poder detectar las posibles carencias y/o necesidades formativas del profesorado. Estas actitudes condicionan la intención, junto con la influencia de la sociedad -las normas subjetivas, las normas sociales, lo que los demás esperan o piensan de ti, del colectivo al que representas, tus propias expectativas o la visión que uno mismo tiene de su propia profesión ....-, y ambas -intención y normas subjetivas- influyen en la conducta definitiva (Steinmetz et al., 2016).

Figura 1: Teoría de la Acción Planificada



Fuente: Escámez-Marsilla (2018), a partir de Steinmetz et al. (2016)

Las actitudes del profesorado forman parte de su Competencia profesional, como un elemento fundamental, que determina su quehacer docente. Además, es importante remarcar que las actitudes pueden ser modificadas -aprendidas-, a través de la formación, por lo que su diagnóstico puede ayudar a configurar las políticas educativas y los planes de estudio, tanto de la formación inicial como de la formación continua, del profesorado. En ese sentido, los docentes son la figura clave del proceso de enseñanza-aprendizaje (OCDE, 2018; Day, 2019), el elemento con mayor impacto en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, por encima de elementos como los recursos, la inversión, las tecnologías, la ratio, ... (Hattie, 2017). Su competencia profesional predice los resultados académicos de los estudiantes, su desarrollo personal y social, su motivación por el aprendizaje, el clima del aula o la gestión de los conflictos (Day, 2011; Sammons et al, 2017; Hattie y Yates, 2018). Meirieu (2019), en esa

línea, define a un docente competente como aquel que es capaz de resolver los problemas derivados del proceso de enseñanza-aprendizaje en una situación concreta, pero al mismo tiempo, también, es capaz de enfrentarse a situaciones nuevas y diferentes con la misma pericia. Para ello, pone en funcionamiento recursos intelectuales, metodológicos y emocionales (Perrenoud, 2012). Se trata de “esa batería de conocimientos, habilidades y actitudes que nos capacitarán para el buen desempeño de la profesión docente” (Zabalza y Zabalza, 2012: 91) o como lo definen Cantón y Tardiff (2018: 38), se trata del “uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo las funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos.” Por todo ello, es muy importante y necesario conocer las actitudes del profesorado de Educación Primaria, como parte esencial de la competencia docente, que determina sus comportamientos y conductas en la escuela, en relación con el aprendizaje y con el trato con el alumnado y la Comunidad educativa. Además, este análisis ayuda a mostrar las fortalezas, las debilidades, las amenazas y las oportunidades de la formación, tanto inicial como continua, del profesorado y, de esta manera, poder implementar programas de mejora y de actualización docente.

## 2. MÉTODO

Esta investigación sigue un enfoque metodológico plural, que combina los enfoques cuantitativo, cualitativo y comparado. Desde la perspectiva empírico-analítica analiza las Actitudes del profesorado de Educación Primaria. Desde la perspectiva hermenéutico-interpretativa desentraña los significados e intenciones de las acciones, comportamientos o decisiones de las personas, a través de la interpretación de sus discursos. Y, por último, desde el método comparado establece perfiles del profesorado en función del sexo, edad, experiencia profesional, tipo de centro en el que trabaja o si tiene hijos. Toda esta información permite detectar posibles carencias y/o deficiencias formativas que presenta el profesorado de Educación Primaria, pudiéndose implementar, posteriormente, Programas de formación continua.

### 2.1. Objetivo

Este artículo analiza las Actitudes del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia y realiza una comparativa entre dichas Actitudes y las diferentes variables analizadas: Sexo, Edad, Experiencia profesional, Tipo de centro y Si tiene hijos. De esta comparativa obtendremos una radiografía de las Actitudes del profesorado.

### 2.2. Instrumento

Se ha utilizado el Cuestionario-escala sobre Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria (López-Luján y Sanz, 2021), realizado, ad hoc, bajo los principios del Modelo de la Acción Planificada (Steinmetz, et al., 2016). Este Modelo nos permite predecir los comportamientos del profesorado en base a sus Creencias, Actitudes, Habilidades, Normas subjetivas e Intenciones de conducta.

Para la formulación de los ítems se partió de un Grupo de Discusión y de una Comisión de Expertos en Educación Primaria, que valoraron y discutieron todas las proposiciones. Posteriormente, se realizó un estudio piloto para validar el Cuestionario y depurar los ítems que presentasen problemas (n=154). Durante este proceso se pasó de las 97 proposiciones iniciales a un Cuestionario piloto conformado por 65 ítems, para acabar con un Cuestionario definitivo de 60 ítems. El Cuestionario se divide en 6 Factores, siguiendo el Modelo de la Acción Planificada y su fiabilidad (alfa de Cronbach=0,917) y validez (KMO=0.757) son excelentes. Los ítems que conforman el Factor Actitudes del profesorado son:

**Cuadro 1:** Ítems Factor Actitudes del profesorado de Educación Primaria

|   |
|---|
| 12. La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado no están en mis funciones como docente |
| 15. Reflexiono y me evalúo a partir de la propia práctica docente   |
| 24. Me corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en el aula                                    |
| 28. Me es difícil la relación con los compañeros, los alumnos y las familias de los alumnos/as                        |
| 34. No estoy comprometido con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos/as                       |
| 35. Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros profesores/as  |
| 37. No me siento comprometido en la colaboración con el Equipo Directivo del Centro                                   |
| 42. Respeto al alumno/a   |
| 44. La diversidad cultural del alumnado distorsiona el funcionamiento del aula  |
| 58. Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado                        |

### 2.3. Características de la muestra

La muestra está compuesta por docentes de Educación Primaria, tanto de centros públicos como concertados, de la ciudad de Valencia. Para que la muestra fuese representativa se utilizó la fórmula para determinar poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación de un 5%. La muestra mínima necesaria es de n=354 docentes del total de 4440 maestros de la ciudad de Valencia, según los datos de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana para el curso 2019-2020. De estos 354 maestros, 160 deben ser de centros públicos (45%) y 194 de centros concertados (55%).

La muestra definitiva fue n=371 docentes, distribuida de la siguiente manera: el 74,4% son mujeres (276 maestras), por el 25,6% que son hombres (95 maestros). Estos datos son similares a la realidad docente a nivel internacional, donde las mujeres son claramente mayoría en la Educación Primaria (Teaching and Learning Internacional Survey, en adelante, TALIS, 2018). También coinciden con la realidad de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, donde las mujeres son un 75% del profesorado y con la realidad nacional, donde ocupan el 78% de los puestos. Si atendemos a la Titularidad del centro, observamos que el 43,9% trabaja en centros públicos (163 docentes), mientras que el 56,1% lo hace en centros concertados (208 docentes). Por último, el 60,4% tiene hijos (224 docentes), mientras que los docentes sin hijos son 147 (39,6%). En cuanto a la edad del profesorado participante, el 24,3% se encuentra en la franja de edad comprendida entre los 20 y 30 años (90 docentes); el 23,5% entre los 31 y 40 años (87 docentes); el 24,3% entre los 41 y 50 años (90 docentes); y, por último, los docentes con más de

50 años son el 28% (104 docentes). La media de edad de los docentes que participan en este estudio se sitúa en torno a los 44 años, en línea de lo que ocurre en la Comunidad Valenciana y en España con los docentes de Educación Primaria (43 años) (TALIS, 2018). En cuanto a la experiencia docente, el 36,9% tiene menos de 10 años de experiencia profesional (137 docentes); el 27,8% tiene una experiencia profesional de entre 11 y 20 años (103 docentes); el 25,6% una experiencia entre 21 y 35 años (95 docentes); y, por último, el 9,7% tiene una experiencia superior a los 35 años de ejercicio (36 docentes). Estos datos también son similares, aunque un poco inferiores (en torno a los 13-15 años de media) a los obtenidos a nivel Comunidad Valenciana (16 años de media) y España (15 años de media) (TALIS, 2018).

#### 2.4. Estadísticos realizados

Los estadísticos utilizados para el análisis descriptivo de las respuestas del Cuestionario han sido la Media, la Moda, la Desviación estándar y la varianza de cada uno de los ítems en función de las Actitudes del profesorado. Para el estudio comparado se ha utilizado el estadístico Chi-cuadrado, que nos permite comprobar si dos variables están relacionadas entre sí, es decir, si son independientes entre ellas, así como el análisis de los porcentajes de respuesta para observar gráficamente las diferencias encontradas.

### 3. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como se puede observar en la siguiente Tabla (Tabla 2), en la que se muestran diferentes descriptivos, vemos como la moda para cada uno de los diferentes ítems: 12, 28, 34, 37, 44 y 58, es Valor 1, aunque, debemos tener en cuenta que todos estos ítems están formulados de manera negativa; los ítems: 15, 24, 35 y 42, Valor 5.

Cuadro 2: Estadísticos Dimensión Actitudes del profesorado

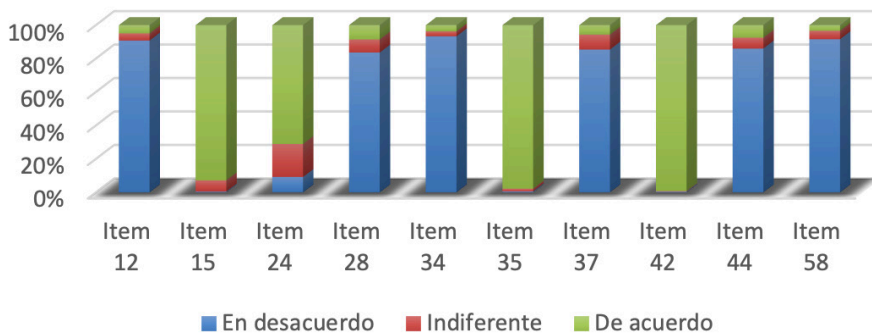
|                  |          | 12.      | 15.      | 24.      | 28.      | 34.      | 35.      | 37.      | 42.      | 44.      | 58.      |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N                | Válido   | 371      | 371      | 371      | 371      | 371      | 371      | 371      | 371      | 371      | 371      |
|                  | Perdidos | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        |
| Media            |          | 1,40     | 1,057    | 1,057    | 1,057    | 1,057    | 1,057    | 1,057    | 1,057    | 1,057    | 1,057    |
| <b>Moda</b>      |          | <b>1</b> | <b>5</b> | <b>5</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>5</b> | <b>1</b> | <b>5</b> | <b>1</b> | <b>1</b> |
| Desv. Desviación |          | ,883     | ,646     | 1,094    | 1,057    | ,770     | ,494     | ,940     | ,355     | 1,001    | ,945     |
| Varianza         |          | ,780     | ,418     | 1,197    | 1,118    | ,592     | ,244     | ,883     | ,126     | 1,003    | ,892     |

#### Análisis de los datos

Los datos referentes a las actitudes del profesorado de Educación Primaria que ha participado en esta investigación muestran una gran homogeneidad en el sentido de sus respuestas. En todos los ítems, excepto el ítem 24, coinciden en su respuesta más del 80% de los docentes. En el ítem 24, también coinciden en su respuesta el 71%. Por ello, existe un gran acuerdo entre todo el profesorado investigado en que: “La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado están entre sus funciones” (90,8%); “Reflexionan y se evalúan a partir de la propia práctica docente” (92,8%); “Establecen las normas de funcionamiento y disciplina en el aula” (71,1%); “No les es difícil la relación con los compañeros, los alumnos y las familias de los alumnos/as” (83,6%); “Están comprometidos con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos/as” (93,3%); “Están dispuestos a trabajar en equipo con otros profesores/as (97,8%) y Colaboran con el Equipo directivo” (85,4%); “Respetan al alumno” (99,2%); y “Creen que la diversidad cultural del alumnado no distorsiona el funcionamiento

del aula (86%) y que sus Comportamientos como docente influyen en la orientación de las conductas del alumnado” (88,9%). El único dato discordante es el porcentaje de Indiferentes (19,7%) que no tienen claro a quién corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en el aula (Figura 2).

Figura 2: Actitudes del profesorado de Educación Primaria del cuadro



Fuente: Elaboración propia

### Comentario y discusión de los resultados

Para comentar y discutir los resultados obtenidos en el Factor Actitudes del Profesorado de Educación Primaria vamos a dividir los resultados en tres bloques. Por un lado, un bloque que contiene aquellos ítems que hacen referencia a las actitudes de los docentes hacia los alumnos. Por otro lado, otro bloque que recoge los ítems de las actitudes de los docentes hacia la Comunidad Educativa y, por último, el tercer bloque los ítems de las actitudes de los docentes hacia ellos mismos.

En cuanto a las actitudes de los docentes hacia los alumnos vemos diferentes tendencias en función de los ítems. El primero de los ítems, ítem 42, de carácter muy general, mide las actitudes de los docentes hacia los alumnos en cuanto al respeto. De manera abrumadora, los docentes tienen una actitud de respeto absoluto hacia sus estudiantes (99,2%). No cabe duda, de que los docentes respetan a sus alumnos, como parte fundamental de su quehacer profesional. Ese respeto hace que la preocupación por los alumnos sea la virtud más valorada por los docentes acerca de su trabajo (Marchesi y Díaz, 2008). En esa línea, el respeto entra dentro del conjunto de cualidades del “tacto pedagógico” que van Manen (2010) reconocía como necesarias para ejercer la docencia. Dos ítems, los ítems 34 y 44, evalúan las actitudes de los docentes hacia sus alumnos con diversidad cultural. La mayoría de los docentes tienen una excelente actitud de compromiso hacia la gestión de la diversidad cultural (93,3%), y también una mayoría muy significativa (86%) tiene una actitud abierta hacia su participación en el aula, no creyendo que distorsionen el funcionamiento normal de la clase. En ese sentido, los docentes investigados parecen haber adquirido lo que el profesor García-Llamas (2008: 100) reclama para conseguir aulas inclusivas: “actitudes de aceptación de la diversidad y de la experiencia necesaria para saber responder a la misma, así como la adquisición de un conjunto de estrategias de trabajo relacionadas con la organización, la planificación y la metodología que hagan factible la posesión de un amplio repertorio pedagógico que les capacite para afrontar el reto de la diversidad.” A pesar de estos buenos datos, a nivel nacional nos encontramos aún lejos de países como Finlandia y Singapur en cuanto a la percepción de una necesidad de desarrollo profesional para la enseñanza de la diversidad cultural. El 19% de docentes españoles afirman tener esta necesidad frente al 6% de los docentes de Finlandia y el

5% de los docentes singapurenses (OCDE, 2019). Dentro de estas actitudes para organizar la gestión de la diversidad podemos encuadrar los ítems 24 y 12. Ante la actitud de dotar a los alumnos de cierta coresponsabilidad para establecer las normas de clase, el 71,1% afirma que es su responsabilidad como docente, no permitiendo a los alumnos que participen en estas decisiones. Por tanto, demuestran actitudes no democráticas en la gestión del aula. A nivel general, observamos como en los últimos años los docentes se han ido empoderando en torno a la capacidad para establecer las normas para un buen funcionamiento del aula. En 2017 (OCDE, 2017b) un 52% de los docentes percibían su autoeficacia en este sentido y en 2019 (TALIS, 2019) este porcentaje aumentó sensiblemente (91%). Sin embargo, llama la atención que el profesorado afirme dedicar un 23% del tiempo escolar a mantener el orden en clase (OCDE, 2017a). Por el contrario, aunque parezca paradójico, ya que no cuentan con los alumnos para el establecimiento de las normas de clase, tienen una actitud muy favorable hacia la formación de la libertad personal y el pensamiento crítico de sus estudiantes (90,8%). Estos datos coinciden con los del Programa Teaching in Focus, nº 13. Creencias y prácticas pedagógicas (OCDE, 2016) en el que los docentes afirman tener una actitud muy positiva hacia: la ayuda a los alumnos para emprender sus propias investigaciones (94% de los docentes); dar oportunidades a los estudiantes de resolver los problemas de clase con la guía y orientación del maestro (92% de los docentes); y valorar los procesos de reflexión por encima de los contenidos curriculares (84% de los docentes). En ese sentido, el 81% de los maestros se sienten capacitados y tienen una actitud favorable hacia el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes (TALIS, 2019).

En cuanto a las actitudes de los docentes hacia los miembros de la Comunidad Educativa observamos una tendencia similar en todas las respuestas. Por un lado, la relación de los docentes hacia los compañeros, los alumnos y las familias, ítem 28, muestra una tendencia positiva (83,6%), aunque denota las tensiones que en muchas ocasiones se genera en estas relaciones (16,5%). Algunas veces, la mayor dificultad de los docentes radica en la relación con las familias, los compañeros y el equipo directivo. En esa línea, los datos de los docentes cántabros nos dan alguna pista. El 11% de los maestros de esta Comunidad Autónoma han recibido formación para la relación y la participación de las familias y el 40% la han solicitado y están a la espera de recibirla (García-Ruiz y Castro, 2012). Por otro lado, el informe de Marchesi y Díaz (2008) refleja las relaciones entre profesores, en términos similares, donde un 77,3% de los docentes las valoran como muy positivas. En cuanto a la relación con los compañeros, que se traduce en la actitud hacia el trabajo en equipo docente (ítem 35), vemos una actitud muy positiva (97,8%), al igual que en el informe de Marchesi y Díaz (2008), donde los docentes investigados miden su satisfacción por el trabajo en equipo con los compañeros en un 89,9%. A pesar de estos datos, los resultados de un estudio similar en la Comunidad de Madrid muestran como los docentes afirman tener carencias y dificultades para el trabajo en equipo con compañeros y para la puesta en funcionamiento de Proyectos de centro (Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz, 2016). En otro nivel, la actitud de colaboración y compromiso con el equipo directivo (ítem 37) desciende un poco (85,4%), aunque se encuentra por encima de los datos del estudio de Álvarez (2008), que rondaba el 73%. En esa línea, muchos estudios denuncian la falta de compromiso y de colaboración de los docentes con los equipos directivos (Bolívar, 2019; Moral y Amores, 2014; Tejero y Fernández, 2007).

En el último de los bloques, el referente a las actitudes de los docentes hacia sí mismos, también se observa una tendencia muy positiva (Sanz y Hirsch, 2016). El ítem 15 mide la actitud reflexiva del docente hacia su quehacer profesional. El 92,8% afirma tener una actitud reflexiva sobre y en su práctica docente, lo que puede ayudarles a reconocer sus debilidades y fortalezas como profesional y, de esta manera, poder mejorar. En cuanto a sus actitudes hacia los comportamientos y conductas de los alumnos (ítem 58), también podemos ver como el 88,9% de los docentes tiene una preocupación por cuidar sus propios comportamientos, ya que son conscientes de que estos tienen un fuerte impacto

entre los estudiantes (Hattie, 2017). En sentido radicalmente opuesto, el trabajo de Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz (2016: 96) en la Comunidad de Madrid, señala como una de las carencias de los docentes, reconocida por ellos mismos, el dar “ejemplo capaz de generar en el alumnado actitudes basadas en la interiorización de valores positivo, en vez de generar una cultura del miedo.”

Como comentario de conclusión, a modo de debate, podemos analizar como unas actitudes tan positivas hacia los alumnos, hacia la Comunidad Educativa –compañeros, equipos directivos y familias– y hacia uno mismo, generan tantas situaciones conflictivas en el aula y en el proceso educativo. Son muchas las investigaciones que nos plantean problemas de relación con los alumnos y que generan un alto malestar entre los propios docentes. Los equipos directivos señalan como un factor fundamental de “arquitectura resistente” (Moral y Amores, 2014) a sus propios compañeros de Claustro, que en algunos casos provocan situaciones de “micropolítica” dentro del propio centro. Y, por último, comienza a reivindicarse entre el colectivo docente el mal uso que hacen las familias del WhatsApp de clase, que provoca unas relaciones complicadas y tensas entre familias y entre familias y docentes. En cuanto a su relación con ellos mismos, muestran una actitud muy positiva hacia la práctica reflexiva, pero en otros foros y auditorios se quejan de la falta de tiempo para llevar a cabo tareas de reflexión acerca de su propio trabajo. Por tanto, son muchas las dudas que podemos encontrar tras estos resultados.

### **3.1. Actitudes del profesorado de Educación Primaria en función del Sexo, Tipo de centro, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos**

Las diferencias encontradas en cuanto a las Actitudes del profesorado de Educación Primaria son escasas. En la mayoría de los ítems no encontramos ninguna diferencia significativa. A continuación, pasamos a presentar las diferencias estadísticamente significativas que hemos encontrado.

#### **Análisis de los datos. Comentario y discusión de los resultados**

El primer ítem en el que hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las Actitudes ha sido el 24, el cual nos habla de las actitudes de los docentes de Educación Primaria en referencia al establecimiento de las normas de funcionamiento y de disciplina en el aula. Tal y como se observa en las Tablas 3 y 4 son las mujeres, las maestras y, fundamentalmente de centros concertados las que tienen una actitud más positiva, más asertiva en cuanto al establecimiento de normas y de disciplina. Son ellas las que tienen una actitud más proactiva, tal vez dejando menos margen a que sean los estudiantes los encargados de decidir las normas de funcionamiento de clase. Las diferencias entre maestras y maestros son de 15 puntos porcentuales, los que es una diferencia muy notable, y entre centros públicos y concertados de más de 10 puntos. Esta primera diferencia, que sean las maestras las que más apuestan por ser las que dictan las normas, nos parece sorprendente, porque siempre se ha creído que las maestras eran más tolerantes y con un estilo docente más democrático. Por otro lado, que sean los centros concertados los que más demuestran una actitud proactiva en el establecimiento de las normas y de la disciplina puede entrar dentro de lo esperado, ya que, en muchas ocasiones, estos asuntos entran dentro de una política compartida y común de centro, que afecta a todos sus docentes. Se trate, por tanto, de una política de centro.

Estas respuestas, en principio, no permiten el aprendizaje de normas en el aula mediante una participación democrática, tal y como nos sugiere el profesor Cruz Pérez (1996). Es curioso el bajo porcentaje de docentes que tienen una actitud negativa hacia el establecimiento de las normas y de la disciplina, en torno a un 10% tanto en maestros como en maestras.



**Cuadro 3:** Relación ítem 24 con la variable Sexo de los docentes

|      |          | 1    | 2    | 3     | 4     | 5     |
|------|----------|------|------|-------|-------|-------|
| SEXO | Hombre % | 4,2% | 6,3% | 16,8% | 42,1% | 30,5% |
|      | Mujer %  | 4,3% | 4,3% | 20,7% | 25,4% | 45,3% |

**Pruebas de chi-cuadrado**

|                              | Valor               | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 11,482 <sup>a</sup> |    | ,022                                 |
| Razón de verosimilitud       | 11,233              | 4  | ,024                                 |
| Asociación lineal por lineal | 1,237               | 1  | ,266                                 |
| N de casos válidos           | 371                 |    |                                      |

a. 2 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,10.

**Cuadro 4:** Relación ítem 24 con la variable Tipo de centro

| TIPO DE CENTRO | Público %    | 6,8% | 5,6% | 27,2% | 25,9% | 34,6% |
|----------------|--------------|------|------|-------|-------|-------|
|                | Concertado % | 2,4% | 4,3% | 13,9% | 32,5% | 46,9% |

**Pruebas de chi-cuadrado**

|                              | Valor               | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 17,255 <sup>a</sup> | 4  | ,002                                 |
| Razón de verosimilitud       | 17,245              | 4  | ,002                                 |
| Asociación lineal por lineal | 13,001              | 1  | ,000                                 |
| N de casos válidos           | 371                 |    |                                      |

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,99.

El segundo ítem que muestra diferencias estadísticamente significativas es el 34. Este ítem presenta diferencias en cuanto al Sexo de los docentes, su Experiencia profesional y Si tiene o no hijos, por lo que se trata de una cuestión al menos polémica o controvertida. Este ítem pregunta sobre la actitud de los docentes frente a la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos. Son las maestras las que muestran un porcentaje significativamente superior a sus compañeros maestros, en torno a 17 puntos porcentuales (Tabla 5). Nuevamente encontramos una preocupación mayor en las maestras por el cuidado de sus alumnos, ya sea tanto en aspectos personales como en aspectos que hacen referencia a la atención a la diversidad, en este caso cultural.

**Cuadro 5:** Relación ítem 34 con la variable Sexo de los docentes

|      |          |       |       |      |      |      |
|------|----------|-------|-------|------|------|------|
| SEXO | Hombre % | 65,3% | 26,3% | 4,2% | 2,1% | 2,1% |
|      | Mujer %  | 82,2% | 11,6% | 2,5% | 2,5% | 1,1% |

**Pruebas de chi-cuadrado**

|                              | Valor               | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 13,852 <sup>a</sup> | 4  | ,008                                 |
| Razón de verosimilitud       | 12,779              | 4  | ,012                                 |
| Asociación lineal por lineal | 5,186               | 1  | ,023                                 |
| N de casos válidos           | 371                 |    |                                      |

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,28.

La segunda variable que presenta diferencias con respecto a este ítem es la Experiencia profesional. Observamos como los docentes con menos experiencia –menos de 10 años- tienen una actitud más de acogida y de preocupación con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos (Tabla 6). También los docentes con más experiencia muestran un alto porcentaje en este ítem. Seguramente los profesores más jóvenes presentan esa ilusión por cambiar el mundo propio de la juventud y del momento de emprender una nueva carrera profesional. Los docentes con más experiencia, tal vez, demuestren esa visión de ayuda a las personas que más dificultades pueden presentar, propias de la experiencia, de la visión de conjunto de lo que es importante o no a trabajar en la educación de las personas.

**Cuadro 6:** Relación ítem 34 con la variable Experiencia docente

|                     |                      |       |       |      |      |      |
|---------------------|----------------------|-------|-------|------|------|------|
| EXPERIENCIA DOCENTE | Menos de 10 años %   | 86,9% | 10,9% | 0,7% | 0,7% | 0,7% |
|                     | Entre 11 y 20 años % | 67,0% | 22,3% | 3,9% | 2,9% | 3,9% |
|                     | Entre 21 y 35 años % | 75,8% | 13,7% | 5,3% | 5,3% | 0,0% |
|                     | Más de 35 años %     | 80,6% | 16,7% | 2,8% | 0,0% | 0,0% |

**Pruebas de chi-cuadrado**

|                              | Valor               | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 25,395 <sup>a</sup> | 12 | ,013                                 |
| Razón de verosimilitud       | 26,749              | 12 | ,008                                 |
| Asociación lineal por lineal | 1,773               | 1  | ,183                                 |
| N de casos válidos           | 371                 |    |                                      |

a. 12 casillas (60,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,49.

Por último, la variable Tener hijos también muestra diferencias significativas con respecto a este ítem. Realmente nos ha sorprendido que sean los docentes sin hijos los que presentan una mayor preocupación por gestionar las diferencias (Tabla 7). Cabría pensar que los docentes con hijos tienen una

actitud más comprometida por el cuidado de aquellos que puedan presentar dificultades, pero esta realidad no se ha podido constatar si tomamos como ejemplo los resultados obtenidos.

**Cuadro 7:** Relación ítem 34 con la variable Tienes hijos

|              |      |       |       |      |      |      |
|--------------|------|-------|-------|------|------|------|
| TIENES HIJOS | Sí % | 73,7% | 17,9% | 4,0% | 3,6% | 0,9% |
|              | No % | 84,4% | 11,6% | 1,4% | 0,7% | 2,0% |

**Pruebas de chi-cuadrado**

|                              | Valor              | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 9,630 <sup>a</sup> | 4  | ,047                                 |
| Razón de verosimilitud       | 10,506             | 4  | ,033                                 |
| Asociación lineal por lineal | 3,687              | 1  | ,055                                 |
| N de casos válidos           | 371                |    |                                      |

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,98.

Muy en relación con el ítem presentado –Compromiso por la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos– encontramos el ítem 44, que también muestra diferencias significativas. Este ítem pregunta acerca de la actitud de los docentes hacia la diversidad cultural y si ésta distorsiona el clima del aula. Las diferencias encontradas giran en torno al Tipo de centro, siendo los docentes de centros públicos los que tienen una actitud más abierta, es decir, los que no vinculan la diversidad cultural con los problemas de gestión del aula (Tabla 8). Nuevamente encontramos resultados sorprendentes, ya que en un principio podríamos pensar que en los centros públicos hay mayor cantidad y variedad de diversidad cultural, por lo que se podría deducir que sus docentes tienen más dificultad para gestionar su aula y, por tanto, tuviesen una respuesta más negativa a este ítem. Pero no es así.

**Cuadro 8:** Relación ítem 44 con la variable Tipo de centro

|                |              |       |       |      |      |      |
|----------------|--------------|-------|-------|------|------|------|
| TIPO DE CENTRO | Público %    | 66,7% | 16,0% | 6,2% | 7,4% | 3,7% |
|                | Concertado % | 62,7% | 25,8% | 6,7% | 2,4% | 2,4% |

**Pruebas de chi-cuadrado**

|                              | Valor              | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 9,857 <sup>a</sup> | 4  | ,043                                 |
| Razón de verosimilitud       | 9,988              | 4  | ,041                                 |
| Asociación lineal por lineal | ,813               | 1  | ,367                                 |
| N de casos válidos           | 371                |    |                                      |

a. 1 casillas (10,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,80.

El ítem 58 plantea la actitud de los docentes hacia sus propios comportamientos y si estos influyen en las conductas de sus estudiantes. Las diferencias encontradas son en función de la Edad de los docentes, observándose como el profesorado que se encuentra en el momento del inicio a la madurez

personal y profesional es el que más se preocupa por cómo pueden influir sus comportamientos en la conducta de sus alumnos (entre 31 y 40 años). En esa línea, también los más mayores (más de 51 años) presentan esta preocupación, frente a los más jóvenes y a los docentes de edad comprendida entre los 41 y los 50 años (Tabla 9). Sobre este ítem, otros estudios habían encontrado diferencias en función del Tipo de centro y de la Experiencia profesional (Marchesi y Díaz, 2008). En cuanto al Tipo de centro eran los docentes de centros concertados los que mayor preocupación presentaban por este asunto y en referencia a la Experiencia profesional los docentes con más años trabajados, aquellos que tenían entre 21 y 30 años de ejercicio o más de 30.

**Cuadro 9:** Relación ítem 58 con la variable Edad de los docentes

|      |                   | 1     | 2     | 3    | 4    | 5    |
|------|-------------------|-------|-------|------|------|------|
| EDAD | De 20 a 30 años % | 70,3% | 11,0% | 7,7% | 3,3% | 7,7% |
|      | De 31 a 40 años % | 88,5% | 4,6%  | 3,4% | 3,4% | 0,0% |
|      | De 41 a 50 años % | 75,3% | 14,6% | 5,6% | 4,5% | 0,0% |
|      | Más de 51 años %  | 80,8% | 10,6% | 2,9% | 1,9% | 3,8% |

**Pruebas de chi-cuadrado**

|                              | Valor               | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 22,641 <sup>a</sup> | 12 | ,031                                 |
| Razón de verosimilitud       | 26,215              | 12 | ,010                                 |
| Asociación lineal por lineal | 2,613               | 1  | ,106                                 |
| N de casos válidos           | 371                 |    |                                      |

a. 11 casillas (55,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,58.

Para acabar con las diferencias en cuanto a las actitudes del profesorado de Educación Primaria, observamos como la actitud frente a la práctica reflexiva también muestra algunas diferencias interesantes. Los resultados nos presentan una mayor actitud reflexiva y evaluativa en cuanto a su quehacer profesional (ítem 15) en los docentes de centros concertados, frente a los maestros de centros públicos (Tabla 10). La diferencia es de 10 puntos porcentuales. Tampoco encontramos una interpretación a estos resultados, ya que partimos de la idea de que la preocupación, es decir, la actitud frente a la práctica reflexiva no gira en torno al tipo de centro, si no al tipo de maestro, al estilo docente, a la forma de ser como persona. Creemos que el tipo de centro no determina el estilo docente ni personal de los maestros, a pesar de las diferencias encontradas.

**Cuadro 10:** Relación ítem 15 con la variable Tipo de centro

| TIPO DE CENTRO | Público %    | 1,2% | 6,8% | 38,9% | 53,1% |
|----------------|--------------|------|------|-------|-------|
|                | Concertado % | 0,0% | 6,7% | 28,7% | 64,6% |

## Pruebas de chi-cuadrado

|                              | Valor              | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 7,463 <sup>a</sup> | 3  | ,059                                 |
| Razón de verosimilitud       | 8,191              | 3  | ,042                                 |
| Asociación lineal por lineal | 4,321              | 1  | ,038                                 |
| N de casos válidos           | 371                |    |                                      |

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,87.

#### 4. CONCLUSIONES

Las actitudes del profesorado influyen, condicionan y predicen los comportamientos profesionales de los docentes. En ese sentido, Ajzen y Fishbein, en sus primeros escritos sobre la Teoría de la Acción Planificada, establecían una serie de relaciones entre las Creencias, las Habilidades y las Destrezas con las Actitudes y las Normas subjetivas que, a su vez, se relacionaban con las Intenciones de conducta y estas con las Conductas del profesorado. Estas relaciones provocaban una dependencia, casi directa, entre los diferentes elementos que conforman la Competencia docente del profesorado. De ahí, de la importancia de analizar las Actitudes del profesorado para poder intuir sus comportamientos y, de esta manera, establecer políticas y/o medidas de formación inicial y/o continua.

El profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia presenta una actitud muy positiva hacia la educación, tanto en lo referente a su relación con los alumnos como con los compañeros del Claustro, las familias y los equipos directivos. También presentan resultados muy buenos en relación con su actitud hacia la tarea docente, es decir, hacia su profesionalidad. Se muestran muy respetuosos con los alumnos, se preocupan por ellos y los orientan pedagógica y personalmente. Muestran una actitud inclusiva, apoyan el trabajo de los compañeros y trabajan en equipo, valoran las relaciones con las familias, aunque enumeran ciertas tensiones y su actitud frente al equipo directivo es buena, aunque con porcentajes sensiblemente inferiores. Por último, las maestras tienen un talante más asertivo a la hora de establecer las medidas de disciplina en el aula, al igual que los docentes de centros concertados. Maestras, docentes sin hijos y profesorado novel presentan una actitud más positiva hacia la atención a la diversidad del alumnado en el aula y son los docentes de los centros públicos los que más tienen una actitud más tolerante, abierta y comprensiva con todos los alumnos.

En cuanto a las dificultades y necesidades formativas, los docentes de la ciudad de Valencia presentan, en este apartado, pocas dificultades. Únicamente llama la atención la actitud frente a la gestión de la disciplina en el aula, mediante el establecimiento de las normas de clase. En términos generales, se observa una actitud poco democrática en este sentido, siendo los docentes los que mayoritariamente afirman que imponen las normas que deben guiar el funcionamiento diario. Tal vez, cierta formación en cuanto a estilos docentes democráticos podría paliar esta actitud y favorecer un clima más dialógico y democrático en el aula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (2012), The theory of planned behavior. En P. Lange, A. Kruglanski & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 438–459). Sage.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980), *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Álvarez, N. (2008), *La situación de los profesores noveles 2008*. OEI.
- Bolívar, A. (2019), Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: contexto, desarrollo e implicaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (114), pp. 1-41.
- Cantón, I. y Tardiff, M. (2018), *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Day, Christopher (2011), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, C. (2019), *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que realmente importa*. Narcea.
- Escámez-Marsilla, J.I. (2018), *Las percepciones de las capacidades para la gestión de la sostenibilidad del estudiantado del Grado de ADE de la UPV y la UCV: Análisis comparado*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Politécnica de Valencia.
- Fernández-Díaz, M.J., Rodríguez-Mantilla, J.M. y Fernández-Cruz, F.J. (2016), Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón*, 68 (2), 85-101.
- García-Llamas, J.L. (2008), Aulas inclusivas. *Bordón*, 60 (4), pp. 89-105.
- García-Ruiz, R. y Castro, A. (2012), La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), pp. 297-322.
- Hattie, J. (2017), *“Aprendizaje visible” para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Paraninfo.
- Hattie, J. y Yates, G. (2018), *El aprendizaje visible y el estudio de sus procesos*. Paraninfo.
- López-Luján, E. y Sanz, R. (2021), Construcción y validación del cuestionario de autopercepción sobre las Competencias docentes del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 157–186. <https://doi.org/10.6018/educatio.427461>
- Marchesi, Á. y Díaz, T. (2008), *Las emociones y valores del profesorado*. SM.
- Meirieu, P. (2019), Riquezas y límites del enfoque por “competencias” del ejercicio de la profesión docente hoy. *Pedagogía y Saberes*, 50, 97-108.
- Moral, C. y Amores, F.J. (2014), Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Educación Secundaria. *Bordón*, 66 (2), pp. 121-138.
- OCDE (2016), *Teaching in Focus, nº 13. Creencias y prácticas pedagógicas*. OECD Publishing.
- OCDE (2017a), *Teaching in Focus, nº 16. ¿Cómo puede el desarrollo profesional mejorar las prácticas docentes en el aula?* OECD Publishing.
- OCDE (2017b), *Teaching in Focus, nº 19. ¿De qué manera los profesores adquieren conocimientos y seguridad en la gestión del aula? Percepciones de un estudio piloto*. OECD Publishing.
- OCDE (2018), *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. OCDE Publishing. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/Políticas-docentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>. <http://doi.org/10.1787/9789264301603-en>

- OCDE (2019), *Teaching in Focus, n° 25. ¿Cómo responden los sistemas educativos a la diversidad cultural en los centros? Nuevas medidas en TALIS 2018*. OECD Publishing.
- Pérez, C. (1996), *Las normas en el currículum escolar. Técnicas para el aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática*. EOS.
- Perrenoud, P. (2012), *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.
- Pring, R. (2005), El arte y la finalidad moral de la educación. En Varios. *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación* (pp. 149-164). Dykinson.
- Sammons, P., Kington, A., Lindorff-Vijayendran, A. & Ortega, L. (2017), *Inspiring teachers: perspectives and practices*. University of Oxford.
- Sanz, R. y Hirsch, A. (2016), Ética profesional en el profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (151), pp. 139-156.
- Steinmetz, H., Knappstein, M., Ajzen, I., Schmidt, P. & Kabst, R. (2016), How Effective are Behavior Change Interventions Based on the Theory of Planned Behavior? A Three-Level Meta-Analysis. *Zeitschrift für Psychologie*, 224, (3), 216-233.
- TALIS (2018), *Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- TALIS (2019), *Guía del profesorado TALIS 2018*. Volumen I. OCDE Publishing.
- Tejero, C.M. y Fernández, M.J. (2007), El síndrome de burnout en la dirección escolar: conceptos, sintomatología y antecedentes. *Bordón*, 59 (4), pp. 685-694.
- van Manen, M. (2010), *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad*. Paidós.
- Zabalza, M.Á. y Zabalza, M.A. (2012), *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar.”* Narcea.

## ANEXO

### Como profesor...

- 1 Domino los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento
- 2 Utilizo las estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza de las diferentes áreas
- 3 Utilizo estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje
- 4 Utilizo métodos para implicar al alumnado en los procesos de su aprendizaje y trabajo
- 5 No estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro
- 6 No necesito conocer técnicas novedosas de evaluación para conocer los aprendizajes del alumnado
- 7 Es necesario que todo el profesorado conozca el Proyecto Educativo del Centro en el que trabaja
- 8 Cumplo los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa
- 9 Son innecesarios los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) que el Centro tiene en funcionamiento para evitar el fracaso escolar
- 10 Las características psicoevolutivas y del desarrollo de su identidad del alumnado son necesarias en el proceso educativo
- 11 Mis compañeros creen que es necesario atender a las diferencias en los ritmos de aprendizaje
- 12 La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado no están en mis funciones como docente
- 13 Soy consciente de que la convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales
- 14 Explico con claridad los contenidos de las áreas que imparto
- 15 Reflexiono y me evalúo a partir de la propia práctica docente
- 16 No tengo habilidades para argumentar y debatir
- 17 Escucho las preguntas e interrogantes que me formulan los estudiantes
- 18 Analizo críticamente los contenidos de las diferentes áreas
- 19 No pierdo el tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad
- 20 Las habilidades para conducir el diálogo de los estudiantes en el aula son una necesidad docente
- 21 Gestionar adecuadamente el tiempo y los recursos del aula mejoran los resultados académicos
- 22 No organizo a los estudiantes para que trabajen en grupo
- 23 No sé anticiparme a los problemas de aprendizaje y prevenirlos
- 24 Me corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en el aula
- 25 Considero a mis estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje
- 26 Genero un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo
- 27 Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes
- 28 Me es difícil la relación con los compañeros, los alumnos y las familias de los alumnos/as
- 29 No es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adicciones, maltrato, ...)



- 30 Sé motivar a los alumnos/as para el aprendizaje
- 31 Me siento responsable del aprendizaje del alumnado
- 32 Busco formación permanente en las diferentes áreas que imparto
- 33 Me implico en los aspectos de innovación de la enseñanza
- 34 No estoy comprometido con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos/as
- 35 Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros profesores/as
- 36 Estoy dispuesto a adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as
- 37 No me siento comprometido en la colaboración con el Equipo Directivo del Centro
- 38 Considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente
- 39 La democracia es un valor que hay que salvaguardar
- 40 No es función mía promover en los estudiantes los valores de la ética civil: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz
- 41 No considero necesaria la enseñanza de los Derechos Humanos
- 42 Respeto al alumno/a
- 43 Fomento la autoestima del alumnado
- 44 La diversidad cultural del alumnado distorsiona el funcionamiento del aula
- 45 Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación
- 46 Creo que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil
- 47 No veo necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente
- 48 Es una pérdida de tiempo la educación para la sostenibilidad
- 49 Estimo el desarrollo de los conocimientos de las diferentes áreas y su investigación
- 50 No me gusta la profesión docente
- 51 La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos
- 52 Asisto a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos
- 53 No creo necesario el uso habitual de recursos TIC y apps con fines pedagógicos
- 54 Informo a los padres/madres y hago lo posible por implicarles en el aprendizaje de sus hijas/os
- 55 Coopero y trabajo en equipo con los compañeros para poner en marcha proyectos y programas del Centro
- 56 Gestiono los conflictos según lo establecido en el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI
- 57 Preparo las actividades como profesor atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes
- 58 Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado
- 59 Considero fundamental tener iniciativa como profesional de la docencia
- 60 No es asunto mío que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo