



Construcción y validación del cuestionario de autopercepción sobre las Competencias docentes del profesorado¹

Design and validation of the self-perception questionnaire on the teaching competences of teachers

ELENA LÓPEZ LUJÁN

Universidad Católica de Valencia, España
elena.lopez@ucv.es

<https://orcid.org/0000-0002-2196-658X>

ROBERTO SANZ PONCE²

Universidad Católica de Valencia, España
roberto.sanz@ucv.es

<https://orcid.org/0000-0003-1147-743X>

Resumen:

El análisis de las competencias docentes del profesorado es una tarea preferente dentro de las políticas educativas de los diferentes países. Los docentes son una pieza clave en el éxito educativo. El objetivo de esta investigación es construir y validar un *Cuestionario de autopercepción acerca de las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria*, sustentado en el Modelo de la Acción Planificada (Ajzen y Fishbein). Para ello, partimos de un grupo de discusión y de expertos, posteriormente, realizamos los estadísticos *Alfa de Cronbach*, Prueba de

Abstract:

The analysis of the teaching competences of the teaching staff is a preferred task within the educational policies of countries worldwide as teachers are a key piece in educational success. The objective of this research is to design and validate a self-perception questionnaire about the teaching competencies of primary education teachers, based on the Planned Action Model (Ajzen and Fishbein). To do this, we started from a group of discussion and a group of experts. Then, we performed the *Cronbach Alpha* test, the *Kaiser-Meyer-Olkin* test and the *Bartlett* test of sphericity.

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

López Luján, E., & Sanz Ponce, 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>

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Roberto Sanz Ponce. Departamento de Didáctica General, Teoría de la Educación e Innovación Tecnológica. Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. C/ Sagrao Corazón, 5. 46110, Godella, Valencia (España).

Kaiser-Meyer-Olkin y Prueba de esfericidad de *Bartlett*. Tras estos resultados se ha construido y validado el cuestionario definitivo, con una fiabilidad 0.917, dividido 60 ítems, con 6 factores, que responden al Modelo teórico propuesto.

Palabras clave:

Competencias docentes; Educación Primaria; Acción Planificada; Actitudes docentes.

Following the conduction of these tests, the definitive questionnaire was designed and validated, with a reliability of .917. It comprised 60 items, divided within 6 factors which respond to the proposed theoretical model.

Keywords:

Teaching competences; Primary Education; Planned Action; Teaching attitudes.

Résumé:

L'analyse des compétences pédagogiques des enseignants est une tâche prioritaire dans les politiques éducatives des enseignants du primaire, basé sur le modèle de l'action planifiée (Ajzen et Fishbein). Pour ce faire, nous avons commencé par un groupe de discussion et des experts, puis nous avons effectué les statistiques de l'alpha des différents pays. Les enseignants sont un élément clé de la réussite éducative. L'objectif de cette recherche est de construire et de valider un questionnaire d'auto-perception des compétences d'enseignement de Cronbach, du test de Kaiser-Meyer-Olkin et du test de sphéricité de Bartlett. Suite à ces résultats, le questionnaire final a été construit et validé, avec une fiabilité de 0,917, divisé en 60 items, avec 6 facteurs, qui répondent au modèle théorique proposé.

Mots clés:

Compétences d'enseignement; Enseignement primaire; Action planifiée; Attitudes d'enseignement.

Fecha de recepción: 11-05-2020

Fecha de aceptación: 05-10-2020

Introducción

La calidad de un sistema educativo depende, en gran medida, de la calidad de sus docentes (Mourshed, Chijioke y Barber, 2012) y de la capacidad de estos para gestionar el aprendizaje, el aula y las relaciones personales y emocionales que se generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Day, 2019; Hattie, 2017). Pese a esta afirmación, tanto a nivel internacional como nacional, se tiene la percepción de que los docentes se encuentran poco preparados, en términos generales, para hacer frente a los desafíos educativos (Prats, 2016). Además, se ha instalado en la práctica pedagógica una política de rendición de cuentas -obsesión por los resultados- que limita la autonomía y la capacidad decisoria de los docentes y los convierte en meros dispensadores de curriculum (Hargreaves y Fullan, 2014). Por último, en los últimos años se han multipli-

cado las demandas sociales y educativas a la escuela, lo que hace más compleja la tarea profesional del profesorado.

Por ello, en la actualidad las políticas educativas, tanto mundiales (OCDE, 2015) como nacionales (MECD, 2015), establecen entre sus líneas de actuación preferente las siguientes medidas: 1.- Determinar un perfil de competencias profesionales del profesorado; 2.- Adaptar la formación a dicho perfil; y 3.- Establecer una carrera profesional docente. Entre las líneas citadas destacan, por un lado, la necesidad de evaluar las competencias del profesorado, entendidas como el conjunto integrado de cualidades personales, cognitivas, pedagógicas y actitudinales necesarias para el desempeño eficaz en contextos concretos (Meirieu, 2019) y, por otro, la urgencia de diagnosticar las posibles carencias y/o necesidades docentes para elaborar planes específicos de formación inicial y continua. La formación inicial del profesorado se presenta, en este sentido, como un factor decisivo en la conformación de las competencias docentes del futuro maestro en ejercicio. La Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre en la que se establecen las Competencias genéricas que debe alcanzar todo alumno de Magisterio para convertirse en maestro, da fe de ello. Sus doce competencias de carácter general describen entre otros aspectos: la necesidad de formar docentes que conozcan el currículum de Educación Primaria y los criterios de evaluación, la necesidad de formar docentes que sean capaces de diseñar situaciones de aprendizaje pedagógicas que atiendan a la diversidad del alumnado dentro de la normalidad, la necesidad de formar docentes que sean capaces de fomentar la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos, así como la capacidad de trabajar de manera cooperativa.

Aunque se trata de un tema no exento de polémica (Bolívar, 2019; Meirieu, 2019; Prats, 2016). Por un lado, Gairín (2011, p. 94) denuncia que en ocasiones las reformas educativas “enfatan lo laboral, desatendiendo la parte formativa orientada a la formación de competencias personales.” Por otro lado, “se detecta demasiada practicidad en las nuevas orientaciones de planes de estudio, que parecen obviar los procesos reflexivos personales o despreciar la cultura general.” A esta dificultad se añade el gran número de clasificaciones sobre competencias docentes existentes (Tabla 1) que hace difícil establecer un único perfil docente y dificulta poder enumerar las cualidades necesarias para el correcto desempeño de su quehacer profesional.

Tabla 1
Clasificaciones Competencias docentes

Galvis (2007)	1.- Competencias intelectuales		
	2.- Competencias profesionales		
	3.- Competencias sociales		
	4.- Competencias interpersonales		
	5.- Competencias intrapersonales		
Perrenoud (2010)	1.- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.		
	2.- Gestionar la progresión de los aprendizajes.		
	3.- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.		
	4.- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.		
	5.- Trabajar en equipo.		
	6.- Participar en la gestión de la escuela.		
	7.- Informar e implicar a los padres.		
	8.- Utilizar las nuevas tecnologías.		
	9.- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.		
	10.- Organizar la propia formación continua.		
Armengol, Castro, Jariot, Massot y Sala (2011)	Instrumentales	Dominio de los conocimientos Herramientas necesarias para desarrollar el ejercicio de la práctica educativa	
	Emocionales	Saber gestionar y regular constructivamente la dimensión socioafectiva personal y grupal	
	Sociales	Saber colaborar con otros profesionales Mostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal	
Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2012)	Saber	Competencia científica	
	Saber Ser	Competencia intrapersonal Competencia interpersonal	
	Saber Hacer qué	Competencia didáctica Competencia organizativa y de gestión del centro Competencia en gestión de la convivencia	
	Saber Hacer cómo	Competencia en trabajo en equipo Competencia en innovación y mejora Competencia comunicativa y lingüística Competencia digital (TIC)	
	Saber Estar	Competencia social-relacional	
	Valdemoros y Lucas (2014)	Competencias para Saber Hacer	Competencias instrumentales Espíritu formativo
		Competencias del Saber Ser	Competencias afectivo-emocionales Personalidad docente

	A) Conocimiento y metodología Dominio de los temas; planificación; Comunicación; Búsqueda de dinamización de los grupos; Uso de recursos didácticos variados; Atención individualizada de las dificultades
Competencias instrumentales	B) Evaluativa Uso de técnicas variadas para la evaluación: Coherencia y justicia en las correcciones y calificaciones
Fernández, Rodríguez y Fernández (2016)	A) Individual Actitud activa y entusiasta; Actitud motivadora y de ánimo con los alumnos
Competencias interpersonales	B) Social Fomento de un clima de confianza en el aula; Corrección en el trato; Mantenimiento de la disciplina

Por ello, el objetivo de esta investigación es construir y validar un *Cuestionario de autopercepción sobre las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria*, sustentado bajo el Modelo teórico de la Acción Planificada de Ajzen y Fishbein (1985), que nos permita diagnosticar las competencias del profesorado -Creencias, Habilidades, Actitudes, Normas subjetivas-, al mismo tiempo que nos ayude a predecir futuros comportamientos y conductas docentes -Intención de conducta y Conducta. Este último aspecto es fundamental para conocer no solo los valores y habilidades del profesorado, sino las intenciones de conducta que derivan en comportamientos. Según el Modelo de la Acción Planificada los programas de formación docente deben hacer hincapié en la modificación de las intenciones de conductas y en las conductas y no solo en los valores y las actitudes.

Método

La construcción y validación del cuestionario se ha fundamentado teóricamente sobre el Modelo de la Acción Planificada (Ajzen y Fishbein, 1985; Steinmetz, Knapstein, Ajzen, Schmidt & Kabst, 2016). Este Modelo posibilita estudiar, de forma holística, la génesis del comportamiento de los individuos y de los grupos, medir la influencia de los diversos elementos en el comportamiento, detectar si los ítems están bien formu-

lados y proponer orientaciones para producir cambios de conducta a nivel personal o grupal.

El procedimiento para la construcción de cuestionarios, según Ajzen y Fishbein, es el siguiente (Tabla 2).

Tabla 2

Procedimiento de construcción de cuestionarios, según Ajzen y Fishbein

FASE	RESULTADOS
Fase 1. Grupos de discusión	Identifican los aspectos fundamentales en torno a la problemática estudiada
Fase 2. Formulación de proposiciones	Se redactan las proposiciones en función de los comentarios del grupo de discusión
Fase 3. Valoración de las proposiciones por expertos	Valoran las proposiciones de 1 a 10 según su idoneidad, pertinencia y redacción. Añaden comentarios cualitativos para perfilar las proposiciones
Fase 4. Construcción del Cuestionario-piloto	Se elabora un cuestionario piloto y se pasa a una muestra representativa
Fase 5. Análisis de Fiabilidad y de Validez	Evalúa la precisión de la prueba (fiabilidad) y si mide lo que pretende medir (validez)
Fase 6. Descripción de los factores según el Modelo de la Acción Planificada	Se establecen los factores -Creencias, Habilidades, Actitudes, Normas subjetivas, Intención de conducta y Conducta- mediante un Análisis Factorial
Fase 7. Construcción del Cuestionario definitivo	Se construye el Cuestionario definitivo

Identificación de los factores que definen las Competencias docentes del profesorado

Para identificar los factores que definen las Competencias docentes del profesorado se organizó un grupo de discusión (Barbour, 2013) compuesto por 10 docentes. Este grupo reflexionó sobre el tema estudiado dando sentido y significado a las proposiciones (Escámez-Marsilla, 2018). Para ello, definió el significado de Competencia docente y describió, de manera genérica, qué competencias debía tener un buen docente. Para orientar el debate se les planteó previamente la siguiente cuestión: qué conocimientos, destrezas, valores, actitudes y comportamientos debe poseer un buen docente.

Redacción y formulación de proposiciones

La redacción y formulación de proposiciones se realizó tomando como referencia el listado de declaraciones agrupadas realizado por el grupo de discusión. Tras la redacción y formulación de proposiciones se configuró un documento compuesto por 97 ítems, divididos en 5 bloques: Conocimientos, Destrezas, Actitudes, Valores y Comportamientos.

Valoración de las proposiciones por expertos

Este documento fue valorado por un grupo de expertos, formado por 7 personas, seleccionadas por su formación académica y por su experiencia docente. Era una muestra paritaria, con diferentes perfiles ideológicos y de distintas edades. Los 7 especialistas son maestros en activo con experiencia docente amplia y sensibilizados con los temas relacionados con la formación del profesorado.

Las proposiciones debían ser valoradas entre 0 y 5 en función de tres criterios: grado de claridad e idoneidad, pertinencia de los ítems y en qué medida cada ítem medía lo que decía medir. Además, se adjuntaba un cuadro para posibles comentarios. A través de los datos obtenidos en los análisis estadísticos y de las conclusiones alcanzadas a partir de los comentarios de los expertos, valoramos la univocidad y validez de las proposiciones. Para ello realizamos un análisis descriptivo de las proposiciones -media y desviación típica- y obtuvimos el coeficiente de variación de cada una de ellas (desviación típica/media*100) (Tablas 3 y 4).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de cada proposición según valoración de los expertos

ÍTEMS	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
1	7	4	5	4,57	,535
2	7	4	5	4,86	,378
3	7	3	5	4,29	,756
4	7	4	5	4,71	,488
5	7	4	5	4,57	,535
6	7	4	5	4,71	,488
7	7	4	5	4,86	,378
8	7	4	5	4,86	,378
9	7	4	5	4,86	,378

ÍTEMS	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
10	7	3	5	4,57	,787
11	7	4	5	4,57	,535
12	7	4	5	4,57	,535
13	7	4	5	4,71	,488
14	7	3	5	4,00	,577
15	7	1	5	3,57	1,272
16	7	4	5	4,57	,535
17	7	1	5	3,71	1,380
18	7	4	5	4,57	,535
19	7	3	5	4,14	,900
20	7	4	5	4,86	,378
21	7	4	5	4,71	,488
22	7	4	5	4,71	,488
23	7	4	5	4,86	,378
24	7	4	5	4,86	,378
25	7	3	5	4,14	,900
26	7	3	5	4,43	,787
27	7	2	5	3,86	,900
28	7	3	5	3,86	,690
29	7	4	5	4,71	,488
30	7	2	5	4,14	1,215
31	7	5	5	5,00	,000
32	7	5	5	5,00	,000
33	7	4	5	4,71	,488
34	7	4	5	4,71	,488
35	7	3	5	4,29	,756
36	7	4	5	4,29	,488
37	7	5	5	5,00	,000
38	7	4	5	4,86	,378
39	7	4	5	4,71	,488
40	7	4	5	4,86	,378
41	7	4	5	4,29	,488
42	7	4	5	4,86	,378
43	7	3	5	4,29	,756
44	7	4	5	4,86	,378
45	7	4	5	4,71	,488

ÍTEMS	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
46	7	4	5	4,86	,378
47	7	5	5	5,00	,000
48	7	5	5	5,00	,000
49	7	4	5	4,71	,488
50	7	4	5	4,71	,488
51	7	5	5	5,00	,000
52	7	4	5	4,86	,378
53	7	2	5	4,00	1,155
54	7	4	5	4,57	,535
55	7	4	5	4,57	,535
56	7	1	5	3,57	1,902
57	7	1	5	3,57	1,397
58	7	0	5	4,29	1,890
59	7	0	5	4,00	1,826
60	7	4	5	4,43	,535
61	7	4	5	4,86	,378
62	7	3	5	4,14	,900
63	7	1	5	4,14	1,574
64	7	3	5	4,29	,951
65	7	1	5	4,00	1,528
66	7	3	5	4,57	,787
67	7	5	5	5,00	,000
68	7	5	5	5,00	,000
69	7	5	5	5,00	,000
70	7	5	5	5,00	,000
71	7	5	5	5,00	,000
72	7	5	5	5,00	,000
73	7	5	5	5,00	,000
74	7	1	5	4,43	1,512
75	7	5	5	5,00	,000
76	7	4	5	4,71	,488
77	7	4	5	4,86	,378
78	7	4	5	4,71	,488
79	7	3	5	4,43	,787
80	7	1	5	3,71	1,890
81	7	4	5	4,71	,488

ÍTEMS	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
82	7	1	5	4,14	1,464
83	7	1	5	3,29	1,380
84	7	4	5	4,43	,535
85	7	1	5	4,00	1,414
86	7	3	5	4,43	,787
87	7	4	5	4,71	,488
88	7	2	5	3,71	,951
89	7	3	5	4,14	,900
90	7	2	5	3,71	1,380
91	7	3	5	4,71	,756
92	7	3	5	4,00	1,000
93	7	0	5	4,00	1,826
94	7	0	5	4,00	1,826
95	7	4	5	4,86	,378
96	7	4	5	4,57	,535
97	7	4	5	4,86	,378
Valid N (listwise)	7				

Tabla 4

Coeficiente de variación de cada proposición según valoración de los expertos

Nº ÍTEM	Coef. Variación	Nº ÍTEM	Coef. Variación	Nº ÍTEM	Coef. Variación
1	0,117067834	34	0,103609342	67	0
2	0,077777778	35	0,176223776	68	0
3	0,176223776	36	0,113752914	69	0
4	0,103609342	37	0	70	0
5	0,117067834	38	0,077777778	71	0
6	0,103609342	39	0,103609342	72	0
7	0,077777778	40	0,077777778	73	0
8	0,077777778	41	0,113752914	74	0,341309255
9	0,077777778	42	0,077777778	75	0
10	0,172210066	43	0,176223776	76	0,103609342
11	0,117067834	44	0,077777778	77	0,077777778
12	0,117067834	45	0,103609342	78	0,103609342
13	0,103609342	46	0,077777778	79	0,17765237
14	0,14425	47	0	80	0,509433962
15	0,356302521	48	0	81	0,103609342

Nº ÍTEM	Coef. Variación	Nº ÍTEM	Coef. Variación	Nº ÍTEM	Coef. Variación
16	0,117067834	49	0,103609342	82	0,353623188
17	0,371967655	50	0,103609342	83	0,419452888
18	0,117067834	51	0	84	0,120767494
19	0,217391304	52	0,077777778	85	0,3535
20	0,077777778	53	0,28875	86	0,17765237
21	0,103609342	54	0,117067834	87	0,103609342
22	0,103609342	55	0,117067834	88	0,256334232
23	0,077777778	56	0,532773109	89	0,217391304
24	0,077777778	57	0,391316527	90	0,371967655
25	0,217391304	58	0,440559441	91	0,160509554
26	0,17765237	59	0,4565	92	0,25
27	0,233160622	60	0,120767494	93	0,4565
28	0,178756477	61	0,077777778	94	0,4565
29	0,103609342	62	0,217391304	95	0,077777778
30	0,293478261	63	0,380193237	96	0,117067834
31	0	64	0,221678322	97	0,077777778
32	0	65	0,382		
33	0,103609342	66	0,172210066		

Por otro lado, también se tuvieron en cuenta los cometarios realizados por los expertos:

1) *Bloque de Conocimientos*

El experto 1 señala la necesidad de agrupar los ítems 2-5, 6-7, 10-11 y 21-22. El experto 4 pide incluir ítems que predigan la capacidad del trabajo en equipo, la identificación de las necesidades del aula y la capacidad para crear entornos inclusivos. El experto 7 solicita incluir aspectos relacionados con el descubrimiento de los niños de su identidad personal y social.

2) *Bloque de Destrezas*

El experto 1 recomienda agrupar los ítems 37-38 y 40-45 y el experto 7 los ítems 42-49-50 y 40-45.

3) *Bloque de Actitudes*

El experto 1 recomienda agrupar los ítems 58-59 y 62-64 y el experto 7, el 57-62.

4) *Bloque de Valores*

El experto 1 recomienda agrupar los ítems 65-66 y el experto 7 reformula el ítem 80: "Cree que el aprendizaje se adquiere con el

esfuerzo del alumnado, profesorado y las familias o tutores legales”.

5) *Bloque de Comportamientos*

El experto 7 recomienda agrupar los ítems 83-84 y añadir la palabra: “familias” en el ítem 87 y “mediación” en el 91.

Tras el análisis cuantitativo y cualitativo de las proposiciones procedimos a la eliminación o reformulación de algunos de los enunciados. El criterio de eliminación fue que tuvieran una media inferior a 4 o que el coeficiente de variación tuviera altos niveles de discrepancia, es decir, una variación superior a 25%. Se eliminaron los ítems: 3, 4, 14, 15, 17, 27, 28, 30, 53, 56, 57, 58, 65, 74, 80, 83, 85, 88, 90, 92 y 93. Se agruparon los ítems: 2, 5, 6, 7, 10, 11, 21, 22, 25, 29, 37, 38, 40, 42, 45, 49, 50, 62, 64. Se reformularon los ítems: 86 y 91. Y se decidió mantener los ítems: 59, 63, 82 y 94.

Construcción del Cuestionario: prueba piloto

A partir de las valoraciones de los expertos se elaboró un cuestionario-piloto. Este cuestionario-piloto quedó confeccionado por un total de 65 ítems, todos ellos de respuesta tipo Likert. Se aplicó a una muestra de 154 docentes de centros públicos y concertados de Valencia, se analizaron las respuestas con el programa SPSS-23 y se depuró el cuestionario.

Resultados

Análisis de Fiabilidad

Un cuestionario es fiable si es capaz de obtener respuestas semejantes ante circunstancias y momentos semejantes o, por el contrario, cuando es capaz de producir respuestas diferentes en personas con distintas circunstancias.

La fiabilidad nos da información sobre la precisión de la prueba como instrumento de medida independientemente de lo que pretenda medir. La fiabilidad perfecta es $R_{xx}=1$, por ello, cuanto más se aproxima a 1 el valor que obtengamos mayor será su fiabilidad. En nuestro caso, la consistencia interna se midió a través del *Alfa de Cronbach*. Este Coeficiente,

para que se considere aceptable, debe estar por encima de 0,60, siendo recomendable que sea mayor de 0,75 (Morales, Urosa y Blanco, 2003).

En nuestro estudio, se hizo un primer acercamiento a la fiabilidad del cuestionario-piloto obteniendo un resultado muy alto (Tabla 5). A pesar de ello, se procedió a la eliminación de aquellos ítems que presentaban un resultado bajo o negativo (Tabla 6).

Tabla 5
Estadísticas de fiabilidad. Fuente: SPSS-23

Alfa de Cronbach	N de elementos
,894	65

Tabla 6
Estadísticas de total de elemento. Fuente: SPSS-23

Ítem	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	,331	,892
2	,274	,893
3	,295	,893
4	,303	,892
5	,606	,888
6	,635	,889
7	-,513	,902
8	-,519	,904
9	,342	,892
10	,301	,892
11	,026	,897
12	,255	,893
13	,271	,893
14	,400	,892
15	,522	,890
16	,313	,892
17	,334	,892
18	,421	,891
19	,512	,890
20	,322	,892
21	,393	,892
22	,310	,892
23	,434	,891
24	,471	,891
25	,497	,891

Ítem	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
26	,315	,892
27	,159	,894
28	,337	,892
29	,388	,892
30	,390	,892
31	,623	,889
32	,272	,893
33	,340	,892
34	,256	,893
35	,359	,892
36	,462	,891
37	,603	,888
38	,252	,893
39	,380	,892
40	,614	,888
41	,485	,891
42	,332	,892
43	,264	,893
44	,241	,893
45	,181	,894
46	,341	,893
47	,627	,888
48	,104	,897
49	,064	,894
50	-,104	,896
51	,347	,892
52	,352	,892
53	,352	,892
54	,419	,891
55	,227	,893
56	,070	,897
57	,509	,890
58	,519	,890
59	,438	,891
60	,445	,891
61	,408	,891
62	,349	,892
63	,620	,888
64	,345	,892
65	,459	,891

Tras los análisis realizados se encontraron ítems con una correlación baja o negativa: 7, 8, 11, 49 y 50. Tras eliminar estos ítems, el *Alfa de Cronbach* subió hasta un .917.

Análisis de validez

La validez analiza si la prueba mide lo que pretende medir. Para comprobar la validez del cuestionario se utilizó el análisis factorial, que nos permite conocer las interrelaciones entre un conjunto de variables, agrupando aquellos ítems que miden el mismo rasgo. Antes de acometer el análisis factorial se realizaron las pruebas de esfericidad de *Barlett* y de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) (Tabla 7).

Tabla 7
Prueba de KMO y Bartlett. Fuente: SPSS-23

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,757
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	7844,043
	Gl	1770
	Sig.	,000

El valor *KMO* de nuestro cuestionario es 0,757, por lo que es posible llevar a cabo un análisis factorial (Tabla 8).

Tabla 8
Matriz de componentes principales. ^a Fuente: SPSS-23

ÍTEMS	Componente					
	1	2	3	4	5	6
6.	,733	-,487	,293	,191	,085	-,056
5.	,715	-,519	,228	,207	,144	-,008
63.	,705	-,331	-,258	-,084	-,130	-,225
31.	,705	-,335	-,329	-,210	-,205	-,076
47.	,694	-,260	-,377	-,087	-,205	-,101
37.	,690	-,289	-,334	-,311	-,230	-,085
40.	,689	-,292	-,378	-,059	-,182	-,107
15.	,629	-,403	-,086	-,363	-,180	-,038
58.	,604	-,428	,096	,313	,191	-,096
25.	,598	-,442	,082	-,376	,112	,069
65.	,567	-,456	,453	,019	,190	-,010
19.	,558	-,220	-,415	,231	,114	-,130
57.	,504	,361	-,182	-,017	-,080	-,094

ÍTEMS	Componente					
	1	2	3	4	5	6
41.	,500	,297	-,093	,169	-,121	,143
36.	,472	,307	,061	-,029	-,306	-,112
23.	,439	,313	-,104	-,227	,385	,153
59.	,432	,397	,067	,116	-,047	-,211
18.	,413	,314	-,088	-,183	,006	-,379
30.	,412	,339	-,052	-,282	-,091	-,052
54.	,397	,328	,312	,273	-,006	-,094
39.	,389	,295	-,175	-,128	-,167	,263
42.	,362	,089	-,118	-,140	,292	,132
35.	,359	,342	-,012	-,137	-,272	-,096
64.	,357	,291	,031	,073	-,113	,224
20.	,349	,040	,047	-,036	,237	-,241
51.	,347	,250	-,107	,129	-,103	,147
9.	,345	,232	,107	,046	,161	-,053
4.	,320	,152	,267	-,061	,153	-,090
16.	,308	,159	-,175	,039	,164	,074
21.	,359	,563	,026	-,102	-,105	-,160
61.	,399	,539	,162	,081	-,227	,103
43.	,378	-,526	,512	,045	-,165	,166
32.	,383	-,516	,514	,040	-,162	,167
53.	,476	-,514	,447	-,095	-,135	,279
52.	,476	-,502	,440	-,104	-,143	,284
1.	,303	,494	,326	,258	,037	-,058
2.	,241	,489	,249	,128	,166	-,093
62.	,340	,472	,029	-,113	-,064	,282
33.	,326	,465	,130	-,073	,075	,351
17.	,305	,452	,145	,051	,317	-,268
60.	,434	,437	,073	,191	-,180	,085
29.	,398	,436	,145	,107	-,109	,079
28.	,352	,420	,125	-,181	-,234	,202
10.	,283	,405	,246	,325	,123	-,109
46.	,354	,391	,054	-,066	-,044	,226
3.	,280	,365	,274	,192	,130	-,213
56.	,087	-,038	-,467	,404	,082	,245
44.	,311	-,270	,408	,220	,195	-,265
55.	,279	-,123	,293	,140	,204	-,256
26.	,342	-,052	-,387	,603	,066	,249
22.	,341	-,227	-,475	,589	,052	,051
12.	,299	-,226	-,536	,548	,046	,071

ÍTEMS	Componente					
	1	2	3	4	5	6
24.	,486	,219	-,157	-,359	,490	,006
14.	,424	,006	-,385	-,317	,454	,157
48.	,137	-,101	-,189	-,271	,391	-,214
13.	,282	,158	-,064	-,251	,387	,263
38.	,257	,172	-,215	,147	-,294	-,122
34.	,259	,147	,048	,043	,172	,526
27.	,165	,267	,057	-,049	-,247	-,315

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 6 components extracted.

Posteriormente se realizó una rotación varimax para obtener los factores que subyacen de la estructura del cuestionario. Como procedimiento se deben eliminar aquellos ítems con saturaciones bajas en algún factor o aquellos otros que saturan en más de uno, consiguiendo una estructura factorial limpia, donde cada ítem satura únicamente en un factor y siempre por encima de 0,300 (Tabla 9).

Tabla 9

Matriz de componente rotado de 60 ítems.^a Fuente: SPSS-23

ÍTEMS	Componente					
	1	2	3	4	5	6
53.	,872	,119	,047	-,122	-,069	,004
52.	,862	,132	,052	-,129	-,073	,006
43.	,843	,025	,012	-,022	-,049	-,158
32.	,840	,034	,012	-,017	-,054	-,151
6.	,832	-,010	,252	,277	,254	,104
5.	,817	-,042	,216	,233	,318	,157
65.	,816	-,067	,079	,254	,012	,171
25.	,635	-,001	,337	-,106	-,067	,431
58.	,614	-,110	,203	,289	,414	,129
44.	,492	-,200	,033	,456	,039	-,030
61.	-,016	,673	,083	,285	-,026	-,055
28.	,031	,628	,108	,051	-,173	,068
62.	-,044	,621	-,003	,070	-,046	,200
33.	,020	,602	-,158	,131	-,043	,261
60.	,016	,589	,108	,286	,134	-,047
29.	,032	,550	,058	,302	,030	,012
46.	,015	,544	,015	,110	-,015	,175

ÍTEMS	Componente					
	1	2	3	4	5	6
39.	-,020	,544	,183	-,100	,081	,190
41.	,059	,522	,173	,163	,268	,076
64.	,071	,502	,030	,090	,109	,058
21.	-,189	,487	,263	,350	-,137	,101
36.	,066	,477	,374	,226	-,045	-,060
35.	-,054	,438	,349	,138	-,113	,002
57.	-,084	,429	,371	,231	,129	,184
51.	,002	,417	,109	,083	,217	,057
30.	-,043	,412	,330	,122	-,153	,241
34.	,179	,409	-,292	-,067	,171	,285
37.	,339	,154	,744	-,202	,135	,280
31.	,382	,126	,711	-,171	,224	,251
63.	,385	,031	,701	,019	,259	,201
47.	,300	,150	,695	-,104	,321	,203
40.	,315	,115	,684	-,096	,349	,202
15.	,520	,080	,595	-,191	-,021	,252
18.	-,119	,197	,466	,356	-,106	,216
38.	-,108	,256	,346	,073	,204	-,146
27.	-,116	,189	,323	,247	-,162	-,152
45.	,031	,031	,321	,096	,010	-,052
17.	-,114	,190	,043	,611	-,051	,259
3.	,017	,228	-,001	,577	-,022	,013
10.	,004	,304	-,086	,571	,105	-,025
1.	,013	,434	-,093	,560	,000	-,056
54.	,152	,370	,014	,526	,060	-,076
2.	-,070	,333	-,091	,525	-,059	,094
59.	-,034	,368	,248	,456	,047	,034
55.	,321	-,129	,058	,425	,012	,047
4.	,189	,166	,038	,345	-,132	,175
20.	,120	-,016	,197	,344	,015	,261
9.	,075	,228	,051	,341	,036	,194
22.	,085	-,031	,173	,028	,840	-,001
12.	,034	-,043	,178	-,038	,836	,020
26.	,066	,179	-,006	,030	,813	,025
56.	-,123	,059	-,053	-,138	,643	,066
19.	,176	-,028	,432	,108	,570	,245
14.	,025	,078	,170	-,078	,172	,767
24.	,011	,175	,167	,200	-,029	,761
23.	-,007	,326	,035	,173	,027	,621

ÍTEMS	Componente					
	1	2	3	4	5	6
13.	,055	,212	-,097	,013	-,005	,577
48.	-,030	-,264	,188	,082	-,036	,473
42.	,086	,170	,056	,069	,101	,469

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Por último, obtuvimos un Análisis Factorial que identifica 6 factores, que explican una varianza de 50,911% (Tabla 10).

Tabla 10

Varianza total explicada. Fuente: SPSS-23

ÍTEMS	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de Varianza	% acumulado	Total	% de Varianza	% acumulado	Total	% de Varianza	% acumulado
1	11,398	18,997	18,997	11,398	18,997	18,997	7,245	12,075	12,075
2	7,317	12,195	31,192	7,317	12,195	31,192	6,242	10,403	22,478
3	4,189	6,981	38,174	4,189	6,981	38,174	4,973	8,289	30,766
4	3,037	5,061	43,235	3,037	5,061	43,235	4,241	7,068	37,834
5	2,433	4,055	47,290	2,433	4,055	47,290	4,026	6,710	44,544
6	2,172	3,621	50,911	2,172	3,621	50,911	3,820	6,367	50,911
7	2,031	3,384	54,295						
8	1,754	2,924	57,219						
9	1,607	2,678	59,897						
10	1,569	2,615	62,512						
11	1,402	2,337	64,850						
12	1,346	2,244	67,093						
13	1,216	2,027	69,120						
14	1,137	1,895	71,015						
15	1,071	1,785	72,800						
16	1,023	1,704	74,505						
17	,968	1,613	76,118						
18	,919	1,532	77,650						
19	,868	1,447	79,097						
20	,841	1,402	80,500						
21	,809	1,348	81,848						

ÍTEMS	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de Varianza	% acumulado	Total	% de Varianza	% acumulado	Total	% de Varianza	% acumulado
22	,766	1,276	83,124						
23	,735	1,225	84,349						
24	,647	1,079	85,428						
25	,627	1,045	86,473						
26	,593	,989	87,462						
27	,579	,965	88,427						
28	,535	,891	89,318						
29	,518	,863	90,181						
30	,492	,820	91,000						
31	,423	,705	91,706						
32	,403	,671	92,377						
33	,382	,636	93,013						
34	,361	,601	93,614						
35	,347	,578	94,192						
36	,321	,535	94,727						
37	,300	,499	95,226						
38	,276	,460	95,687						
39	,271	,452	96,139						
40	,260	,433	96,572						
41	,247	,412	96,984						
42	,212	,353	97,336						
43	,203	,339	97,676						
44	,184	,306	97,982						
45	,170	,283	98,265						
46	,154	,257	98,522						
47	,148	,247	98,769						
48	,128	,213	98,982						
49	,109	,182	99,164						
50	,104	,173	99,337						
51	,077	,129	99,466						
52	,068	,113	99,578						
53	,062	,103	99,681						
54	,057	,095	99,776						
55	,054	,091	99,867						
56	,039	,065	99,932						

ÍTEMS	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de Varianza	% acumulado	Total	% de Varianza	% acumulado	Total	% de Varianza	% acumulado
57	,021	,034	99,966						
58	,013	,021	99,987						
59	,005	,009	99,996						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Descripción de los factores en función de la Teoría de la Acción Planificada

La representación gráfica de los seis factores y su relación con la Teoría de la Acción Planificada (Steinmetz et al., 2016, p. 220) quedan reflejadas en la siguiente Figura, que valida el cuestionario y su contenido (Figura 1).

Esta Figura presenta, por un lado, la configuración de las variables externas del sujeto de las que depende su conducta. Estas variables -demográficas, de expectativas profesionales y de rasgos de personalidad- afectan a cómo el sujeto procesa la información de la que dispone para elaborar juicios y tomar decisiones, es decir, para actuar. Asimismo, estas variables influyen en las Creencias/convicciones de un sujeto. La segunda columna hace referencia a las Creencias/convicciones del sujeto, que engloban sus ideas, valores, opiniones, estereotipos, ... Toda esta información es fundamental porque determina lo que el sujeto cree acerca de sus acciones -si serán o no beneficiosas-, si están a la altura de lo que esperan sus referentes sociales o de si posee las habilidades necesarias para poder llevarlas a cabo a través de sus comportamientos. Es decir, las Creencias/convicciones de un sujeto influyen en las Actitudes, Normas subjetivas y Habilidades de un sujeto determinado. La tercera columna representa las Actitudes, Normas subjetivas y Habilidades de los sujetos. Las Actitudes son la predisposición a actuar de una determinada manera. Las Normas subjetivas hacen referencia a la percepción que tiene el sujeto de lo que otras personas esperan de él. Y las habilidades son las competencias/capacidades que posee para realizar alguna acción. Estos tres aspectos explican la Intención de conducta de una persona e influ-

yen en sus decisiones sobre si llevar a cabo o no una Conducta. La cuarta columna hace referencia a la Intención de conducta, entendida como la decisión de un sujeto para realizar o no una determinada conducta y, por tanto, influye directamente en la Conducta. Por último, la quinta columna representa la propia Conducta del sujeto, es decir, la realización efectiva de un determinado acto. Por ello, conocer las Creencias/convicciones, las Actitudes, las Normas subjetivas, las Habilidades y las Intenciones de conducta de un sujeto nos pueden ayudar a determinar sus Conductas futuras.

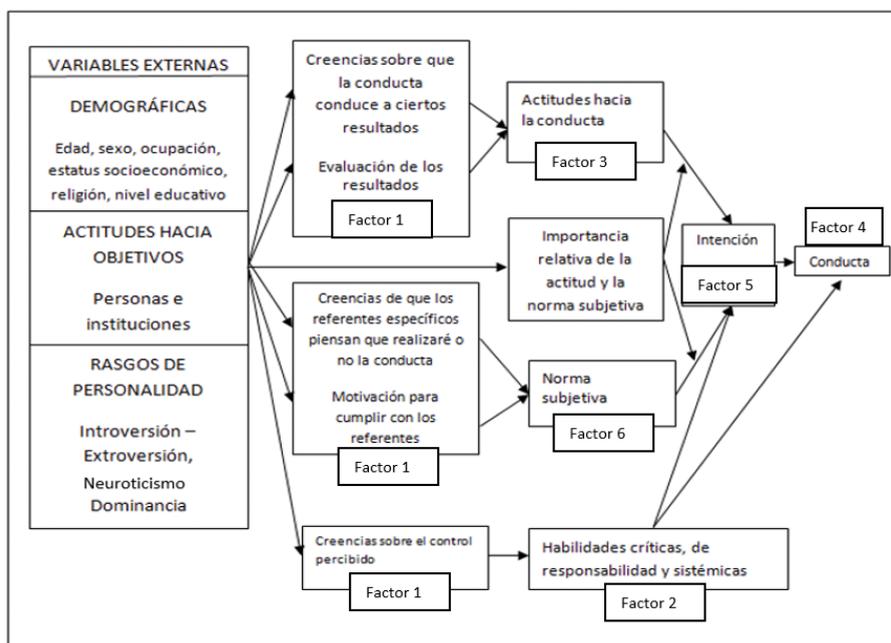


Figura 1. Factores en función de la Teoría de la Acción Planificada.

FACTOR 1: *Creencias del profesorado de Educación Primaria* (ítems: 53, 52, 43, 32, 6, 5, 65, 25, 58 y 44).

FACTOR 2: *Habilidades del profesorado* (ítems: 61, 28, 62, 33, 60, 29, 46, 39, 41, 64, 21, 36, 35, 57, 51, 30 y 34).

FACTOR 3: *Actitudes del profesorado* (ítems: 37, 31, 63, 47, 40, 15, 18, 38, 27 y 45).

FACTOR 4: *Conductas del profesorado* (ítems: 17, 3, 10, 1, 54, 2, 59, 55, 4, 20 y 9).

FACTOR 5: *Intenciones de conducta del profesorado* (ítems: 22, 12, 26, 56 y 19).

FACTOR 6: *Normas subjetivas del profesorado* (ítems: 14, 24, 23, 13, 48, 42 y 16).

Discusión

Las competencias docentes del profesorado determinan la calidad del sistema educativo. Por ello, el análisis de cuáles de estas competencias posee –o cree poseer– el profesorado de Educación Primaria debe ser un primer paso para detectar posibles deficiencias formativas y así poder implementar programas de formación continua o modificar los planes de estudio del Título de Maestro.

Para analizar las Competencias docentes existen diferentes cuestionarios. El cuestionario de Fernández-Berruero y Sánchez-Tarazaga (2014) divide las competencias en función de los 4 pilares del Informe Delors: competencias científicas (Saber), competencias metodológicas (Saber hacer), competencias sociales (Saber estar) y competencias personales (Saber ser). El cuestionario de Mena y García-Sanz (2017) se centra en la labor del docente en la atención a la diversidad y se divide en las siguientes competencias: Académicas, Didácticas, Organizativas, Comunicativas, Integradoras y Evaluadoras. El cuestionario de Bujanda (2017) pone su foco de atención en la Formación Profesional y presenta la siguiente clasificación competencial: Científica, Intra e Interpersonal, Didáctica, Organizativas y de Gestión del centro, Gestión de grupos de alumnos y Trabajo en equipo. El cuestionario de Fernández et al. (2016) evalúa las carencias del profesorado en las siguientes competencias: Instrumentales, Conocimiento y metodológicas, Evaluativas e Interpersonales. Y, por último, el cuestionario de Valdemoros y Lucas (2014) define el perfil competencial del profesorado de Educación Primaria en función de la opinión del alumnado y clasifica las competencias en: Saber hacer, Afectivo-emocionales, Instrumentales y espíritu formativo y Personalidad docente.

Todos ellos presentan resultados muy interesantes pero no nos ayudan a predecir las intenciones de conductas ni las conductas del profesorado, quedándose simplemente en el diagnóstico de actitudes y creencias, es decir, en el aspecto axiológico. Por el contrario, el Mode-

Lo de Acción Planificada nos permite dar un paso más allá y conocer las intenciones que llevan a los docentes a actuar de una determinada manera. Desde este punto de vista, el *Cuestionario de autopercepción sobre las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria* tiene la virtualidad de evaluar las expectativas del propio docente sobre su intención de conducta y su conducta concreta, por lo que nos permite evaluar los comportamientos en función de sus creencias, habilidades, actitudes y normas subjetivas, es decir, lo que los demás esperan de ellos. Todo ello, nos permite tener una visión de conjunto que nos ayuda a comprender la tarea docente y a diagnosticar las posibles carencias formativas y/o malas praxis pedagógicas. Por ello, pensamos que puede aportar un valor añadido a la investigación sobre las competencias del profesorado.

Conclusiones

El cuestionario validado puede ayudar a conocer el perfil competencial del profesorado de Educación Primaria y orientar las políticas de formación docente. A través de sus preguntas se evalúa la autopercepción del profesorado acerca de sus competencias profesionales, atendiendo a las Creencias, Actitudes y Habilidades del profesorado. Además, tiene en cuenta la influencia de los compañeros y/o de la sociedad (Normas subjetivas) e intenta predecir las Intenciones de conducta y las Conductas de los docentes en su quehacer profesional. De esta manera, se da respuesta a las demandas de las políticas educativas de la OCDE (2015) y del MECD (2015) donde se reclama definir el perfil competencial del profesorado para, posteriormente, adaptar sus procesos de formación inicial y continua.

Referencias

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M. y Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

- López Luján, E. y Sanz Ponce, R. (2021). Construcción y validación del cuestionario de autopercepción sobre las Competencias docentes del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 157-186.
- Bolívar, R.M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51, 9-22.
- Bujanda, E. (2017). Diseño de un cuestionario de competencias docentes del profesorado de Formación Profesional de la familia Servicios Socioculturales y a la Comunidad. *RES: Revista de Educación Social*, 24, 1163-1178.
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2012). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Castilla y León: Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.
- Day, C. (2019). What is teaching about? Professionalism and the limitations of standards and competences. *European Journal of Education*, 54(3), 315-318.
- 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, España.
- Fernández, M^ªJ., Rodríguez, J.M. y Fernández, F.J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón*, 68(2), 85-101.
- Fernández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en Secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, v. 20(1), 1-20.
- Galvis, R.V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible" para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid: Paraninfo.
- MECD (2015). *Informe 2015 sobre el estado del Sistema Educativo. Curso 2013_2014*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Meirieu, P. (2019). Riquezas y límites del enfoque por "competencias" del ejercicio de la profesión docente hoy. *Pedagogía y Saberes*, 50, 97-108.
- Mena, R. y García-Sanz, M^a.P. (2017). *Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Morales, P., Urosa, B., y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Chile: McKinsey.
- OCDE (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posible las reformas*. España: Santillana.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, BOE, n^o 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53735-53738.
- Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33.
- Steinmetz, H., Knappstein, M., Ajzen, I., Schmidt, P. & Kabst, R. (2016). How Effecti-

ve are Behavior Change Interventions Based on the Theory of Planned Behavior? A Three-Level Meta-Analysis. *Zeitschrift für Psychologie*, 224, (3), 216–233.

Valdemoros, M.A. y Lucas, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria: análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42 (1), 53-60.

ANEXO: Cuestionario Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria

Edad: ____ **Sexo:** ____ **Tienes Hijos:** ____ **Años de experiencia** **Tipo de centro**
 Menor de 5 años Público
 Entre 6 y 15 años Concertado
 Entre 16 y 25 años
 Más de 26 años

Como profesor...						
1	Domino los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento	1	2	3	4	5
2	Utilizo las estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza de las diferentes áreas	1	2	3	4	5
3	Utilizo estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje	1	2	3	4	5
4	Utilizo métodos para implicar al alumnado en los procesos de su aprendizaje y trabajo	1	2	3	4	5
5	No estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro	1	2	3	4	5
6	No necesito conocer técnicas novedosas de evaluación para conocer los aprendizajes del alumnado	1	2	3	4	5
7	Es necesario que todo el profesorado conozca el Proyecto Educativo del Centro en el que trabaja	1	2	3	4	5
8	Cumplo los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
10	Las características psicoevolutivas y del desarrollo de la identidad del alumno son necesarias en el proceso educativo	1	2	3	4	5
11	Mis compañeros creen que es necesario atender a las diferencias en los ritmos de aprendizaje	1	2	3	4	5

Como profesor...					
12	La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado no están en mis funciones como docente	1	2	3	4 5
13	Soy consciente de que la convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales	1	2	3	4 5
14	Explico con claridad los contenidos de las áreas que imparto	1	2	3	4 5
15	Reflexiono y me evalúo a partir de la propia práctica docente	1	2	3	4 5
16	No utilizo las habilidades para argumentar y debatir	1	2	3	4 5
17	Escucho las preguntas e interrogantes que me formulan los estudiantes	1	2	3	4 5
18	Analizo críticamente los contenidos de las diferentes áreas	1	2	3	4 5
19	No pierdo el tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad	1	2	3	4 5
20	Las habilidades para conducir el diálogo de los estudiantes en el aula son una necesidad docente	1	2	3	4 5
21	Gestionar adecuadamente el tiempo y los recursos del aula mejoran los resultados académicos	1	2	3	4 5
22	No organizo a los estudiantes para que trabajen en grupo	1	2	3	4 5
23	No me anticipo a los problemas de aprendizaje y prevenirlos	1	2	3	4 5
24	Me corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en el aula	1	2	3	4 5
25	Identifico a mis estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje	1	2	3	4 5
26	Genero un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo	1	2	3	4 5
27	Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes	1	2	3	4 5
28	Me es difícil la relación con los compañeros, los alumnos y las familias de los alumnos/as	1	2	3	4 5
29	No es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adicciones, maltrato, ...)	1	2	3	4 5
30	Sé motivar a los alumnos/as para el aprendizaje	1	2	3	4 5
31	Me responsabilizo del aprendizaje del alumnado	1	2	3	4 5

Como profesor...					
32	Busco formación permanente en las diferentes áreas que imparto	1	2	3	4 5
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	1	2	3	4 5
35	Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros profesores/as	1	2	3	4 5
36	Estoy dispuesto a adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as	1	2	3	4 5
37	No me siento comprometido en la colaboración con el Equipo Directivo del Centro	1	2	3	4 5
38	Defino la dimensión educativa como tarea de mi labor docente	1	2	3	4 5
39	La democracia es un valor que hay que salvaguardar	1	2	3	4 5
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	1	2	3	4 5
41	No considero necesaria la enseñanza de los Derechos Humanos	1	2	3	4 5
42	Respeto al alumno/a	1	2	3	4 5
43	Fomento la autoestima del alumnado	1	2	3	4 5
44	La diversidad cultural del alumnado distorsiona el funcionamiento del aula	1	2	3	4 5
45	Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación	1	2	3	4 5
46	Identifico la participación del alumnado en el centro escolar como un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil	1	2	3	4 5
47	No veo necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente	1	2	3	4 5
48	Es una pérdida de tiempo la educación para la sostenibilidad	1	2	3	4 5
49	Estimo el desarrollo de los conocimientos de las diferentes áreas y su investigación	1	2	3	4 5
50	No me gusta la profesión docente	1	2	3	4 5
51	La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos	1	2	3	4 5
52	Busco a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos	1	2	3	4 5
53	No creo necesario el uso habitual de recursos TIC y apps con fines pedagógicos	1	2	3	4 5

Como profesor...

54	Informo a los padres/madres y hago lo posible por implicarles en el aprendizaje de sus hijas/os	1	2	3	4	5
55	Coopero y trabajo en equipo con los compañeros para poner en marcha proyectos y programas del Centro	1	2	3	4	5
56	Gestiono los conflictos según lo establecido en el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI	1	2	3	4	5
57	Preparo las actividades como profesor atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes	1	2	3	4	5
58	Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado	1	2	3	4	5
59	Considero fundamental tener iniciativa como profesional de la docencia	1	2	3	4	5
60	No es asunto mío que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo	1	2	3	4	5
