



Diseño de un cuestionario para la Evaluación de las competencias de los Docentes de Educación Secundaria (SEVADES). Aplicación a los centros de Educación Secundaria de Santander¹

Design of an assessment questionnaire for the competences of Secondary School Teachers (SEVADES). Application to the Secondary Schools of Santander

JOSÉ MANUEL DIAZ-SARACHAGA²

Universidad de Oviedo, España

diazsjose@uniovi.es

<https://orcid.org/0000-0002-4709-2534>

Resumen:

Si la determinación de las actitudes del buen docente es una tarea complicada, aún lo es más su evaluación, habitualmente realizada por el propio alumnado u otros colectivos ajenos a los centros educativos. Esta investigación diseñó un Sistema de Evaluación de las Competencias de los Docentes de Educación Secundaria

Abstract:

Whether the identification of attitudes and behaviors good teachers should have is a daunting task, the assessment of these aspects, which is normally undertaken by students or agencies exterior to schools, is even more so. This study devised a new rating system to appraise the competences of secondary school teachers (SEVADES)

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

Díaz-Sarachaga, J. M. (2022). Diseño de un cuestionario para la Evaluación de las competencias de los Docentes de Educación Secundaria (SEVADES). Aplicación a los centros de Educación Secundaria de Santander. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 93-116. <https://doi.org/10.6018/educatio.462111>

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

José Manuel Díaz-Sarachaga. Grupo de Estudios Jurídico-Sociales sobre Territorio y Desarrollo Urbano Sostenible. Departamento de Derecho Público de la Universidad de Oviedo. C/ Catedrático Valentín Andrés Álvarez, s/n. 33006 Oviedo (España).

Díaz-Sarachaga, J. M. (2022). Diseño de un cuestionario para la Evaluación de las competencias de los Docentes de Educación Secundaria (SEVADES). Aplicación a los centros de Educación Secundaria de Santander. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 93-116.

(SEVADES) mediante la revisión de la literatura especializada y la participación de los directivos de 22 centros educativos de Santander. La aplicación de la nueva herramienta permitió la autoevaluación de 88 docentes de centros públicos y concertados, quienes obtuvieron una puntuación media de 8.341 puntos (*Muy Bueno*). Se apreciaron pequeñas diferencias entre las valoraciones de los directivos y las de los docentes de los centros públicos. En los centros concertados, la puntuación de los directivos fue ligeramente superior a la de los docentes. El *Liderazgo* fue la actitud más valorada por los directivos y docentes, mientras la *Vocación* reflejó la nota más baja.

Palabras clave:

Actitud del docente; autoevaluación del docente; enseñanza secundaria; docencia.

through an in-depth literature review and questionnaires collected from 22 secondary education institutions in Santander (Spain). The application of the new tool aimed to self-evaluate 88 teachers from private and state schools, who obtained an average score of 8.341 points (Very good). For state secondary schools, scarce differences between the assessment of managers and teachers were reported. Regarding private institutions, managers slightly outperformed lecturers' scores. Whilst Leadership was the most appreciated attitude, Vocation was assigned the lowest rates.

Keywords:

Teacher attitudes; teacher self-assessment; secondary education; education.

Résumé:

Si déterminer les attitudes d'un bon professeur est une tâche compliquée, son évaluation l'est encore plus, généralement réalisée par les étudiants eux-mêmes ou d'autres groupes extérieurs aux centres éducatifs. Cette recherche a conçu un système d'évaluation des compétences des enseignants de l'enseignement secondaire (SEVADES) par le biais d'une revue de la littérature spécialisée et la participation des responsables de 22 écoles de Santander. L'application du nouvel outil a permis l'auto-évaluation de 88 enseignants des écoles publiques et subventionnées par l'État, qui ont obtenu un score moyen de 8,341 points (Très bien). Il y avait de petites différences entre les évaluations des managers et celles des enseignants des écoles publiques. Dans les écoles subventionnées, les scores des gestionnaires étaient légèrement supérieurs à ceux des enseignants. Le leadership est l'attitude la mieux notée par les managers et les enseignants, tandis que la vocation obtient le score le plus bas.

Mots clés:

Attitudes des enseignants/es; autoévaluation des enseignants/es; enseignement secondaire; enseignement.

Fecha de recepción: 04-01-2021

Fecha de aceptación: 23-02-2021

1. Introducción

La adecuación de las actitudes del profesorado en su interacción con los estudiantes facilita el proceso de aprendizaje (Stanovich, 2002) y el desarrollo del razonamiento abstracto, analítico e hipotético-deductivo (Evans, 2006). De esta manera, el binomio configurado por el ser intelectual y afectivo, del que se sirven los centros educativos para formar mejores individuos, se constituye como la base principal en la que se sustenta la educación propugnada por Delors (1994) referida a cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer (habilidades cognoscitivas), aprender a ser (valores humanos de cada individuo), aprender a hacer (habilidades de índole práctico) y aprender a convivir (equilibrio del individuo con su entorno social).

Uno de los elementos más importantes del sistema educativo es el profesorado (Lyng, & Blichfeldt, 2003; Bruns, & Luque, 2014) que actúa como proveedor de información (Ortega, & Álvarez, 2015) y transmisor de valores por medio de las actitudes que manifiesta en su desempeño profesional (Stedman, & Adams, 2012; Maciel de Oliveira, 2018). Las competencias del profesorado no se limitan únicamente a la simple ejecución de las tareas docentes que tiene encomendadas, sino que involucran también una serie de atributos (González, & Wagenaar, 2003) que el alumnado percibe diariamente. La metodología de enseñanza, la utilización de los sistemas de información o la disposición del alumnado en las aulas, entre otros muchos factores, concentran la atención de buena parte de los expertos docentes (Huertas, & Pantoja, 2016), quienes, a su vez, muestran un menor interés por las actitudes que el profesorado debe manifestar para promover el aprendizaje de los estudiantes (Cárdenas, 2008), desdeñando así la correlación existente entre las actitudes del docente y “*el deber ser*”, como elemento esencial para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vera, & Mazadiego, 2010). Este trabajo profundiza en su consideración, desarrollando un sistema de evaluación de las actitudes del docente de educación secundaria (SEVADES) a partir de la revisión de la literatura especializada y de las opiniones recabadas de dos cuestionarios distribuidos entre los directivos y el profesorado de los centros de educación secundaria de la ciudad de Santander. Los participantes en el estudio seleccionaron 40 actitudes en representación de las 4 Fuentes de la Educación, cuyos factores de ponderación estuvieron próximos al 25%. La configuración final del sistema

permitió la posterior autoevaluación de los docentes quienes alcanzaron un nivel de puntuación *Muy Bueno*. Esta investigación contribuye significativamente en el área de conocimiento de la Educación por utilizar un nuevo enfoque que combina la visión de la Academia y las opiniones del propio profesorado en el diseño de una herramienta para evaluar un aspecto poco tangible como es el de las actitudes que los docentes deben de mostrar ante sus estudiantes.

2. Marco teórico

Moreno (2012) afirma que todos los individuos llevan la huella del docente que más ha influido en su vida personal y académica, es por ello, que su imagen perdura con el paso del tiempo (Tuñón, & Victoria, 2009). De esta manera queda destacada la trascendencia del profesorado en el proceso de aprendizaje del alumnado (Covarrubias, & Piña, 2004; Hervás, 2005) y en su vida presente y futura (Cotnoir et al., 2014; Gallardo et al., 2020). El profesorado se erige así como un factor diferencial con respecto a otros muchos considerados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vaillant, 2006; OCDE, 2010). Sin embargo, los recuerdos de las experiencias escolares de los que antaño fueron estudiantes exigen ahondar más allá de los meros contenidos académicos (Collins, 2011) para adentrarse en el carácter emocional que representan y determinan que sean recordados de manera positiva, negativa o ambigua (Saglam, 2015). El componente cognitivo abarca los hechos, opiniones, pensamientos, valores o conocimientos de carácter evaluativo del objeto de la actitud, mientras el componente afectivo lo constituyen los procesos que avalan o contradicen nuestras creencias a través de los sentimientos, estados de ánimo y emociones que pueden manifestarse ante el objeto de la actitud (Cardoso et al., 2012). La favorable o contraria actuación mostrada hacia el objeto de la actitud forma parte del componente conductual.

Esta investigación consideró que las acciones están determinadas por las actitudes, entendidas como constructos con componentes cognitivos, afectivos y conductuales (Bendar, & Levie, 1993). A continuación, se examina la relevancia de las actitudes del profesorado de educación secundaria y las metodologías para su evaluación.

2.1. Relevancia de las actitudes del profesorado en la educación secundaria

Giner (2008) asocia el progreso de los estudiantes con las actitudes que muestran los docentes, quienes deben contribuir a mantener el bienestar personal del alumnado teniendo en cuenta sus capacidades y ayudándoles a comprender el entorno que les rodea, mientras que Jennings y Greenberg (2009) destacan la importancia de crear un clima positivo en el aula. Esteve (2009) sugiere que las actitudes del profesorado deben enfocarse principalmente desde cuatro aspectos: i) definir la propia identidad del docente a través de un estilo personal que recoja sus creencias sobre la educación y que promueva un adecuado clima en el aula, ii) comprender el aula como un lugar de interacción y comunicación donde la participación y la motivación son factores esenciales, iii) organizar el desarrollo de las clases para alcanzar un determinado nivel de aprendizaje y iv) adaptar los contenidos de las materias al grado de conocimiento que muestran los estudiantes. Considerando además, el valor positivo que representa el multiculturalismo escolar como realidad positiva, humana y educativa (González, 2020).

El alumnado de educación secundaria, compuesto de adolescentes que viven una etapa en la que deben de construir su identidad sobre sólidos principios y valores morales, precisa referentes claros en los que poder reflejarse. Sin embargo, la volatilidad actual de los valores entre los jóvenes (Bauman, 2005) y la falta de referentes con autoridad (Camps, 2008; Karami et al., 2017; Janssen et al., 2019) demanda que el docente actúe como transmisor de valores y ejemplo a seguir (Linares, 2000). En este sentido, las actitudes que los docentes manifiestan hacia sus estudiantes juegan un papel fundamental en la tarea educativa (Koth et al., 2008).

2.2. Metodologías de evaluación de las actitudes de los docentes de educación secundaria

Si el análisis de las actitudes docentes presenta múltiples dificultades, tanto en el marco teórico como en el metodológico, aún es mayor el dilema que suscita su evaluación, puesto que no es posible observarlas, medirlas o cuantificarlas directamente, requiriéndose las valoraciones que de ellas tengan los individuos. Las relaciones humanas juegan en-

tonces un papel muy importante en la configuración de dichas opiniones, que están asociadas a la propia actividad educativa en la cual el contacto entre las personas fundamenta la valoración de los comportamientos de los otros y la aparición de sentimientos que influyen en sus puntos de vista.

El análisis y la evaluación de las actitudes que los docentes de educación secundaria manifiestan durante su desempeño profesional ha sido abordado principalmente desde tres perspectivas claramente diferenciadas: 1) la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas (Regueiro et al., 2017), siendo el método más empleado en las últimas décadas (Seldin, 1999), 2) la evaluación del profesorado por el alumnado y 3) la valoración conjunta realizada por colectivos estrechamente vinculados con la educación que complementan a la de los estudiantes, como puede ser la de los propios docentes (en activo o no) y la de los estudiantes egresados (Caballero, & Sime, 2016). No obstante, también se han realizado otro tipo de estudios como el propuesto por López (2003), mediante la técnica conocida como *“la bola de nieve”*, en la que se pregunta a un individuo si conoce a un docente con determinadas actitudes para posteriormente realizar una segunda entrevista y así proceder de manera sucesiva. Los recuerdos escolares del antiguo alumnado de educación secundaria enfocados en las actitudes demostradas por sus docentes de antaño fundamentan los estudios de Collins (2011). Berk (2009) y Fajardo et al. (2017) plantearon la importancia de incorporar la retroalimentación obtenida de otros agentes diferentes: estudiantes, los mismos docentes evaluados, otros colegas docentes, expertos, orientadores, empleadores y administradores en la evaluación del profesorado. En este sentido, la evaluación por pares (otros docentes) promueve el desarrollo personal (Lomas, & Nicholls, 2005) y profesional, la colaboración entre colegas y la autovaloración (Wilkins, & Shin, 2010), la mejora de las prácticas educativas (Rhodes, & Beneicke, 2002) y la comunicación entre los docentes (Farrell, 2011). Otros investigadores han identificado otras actitudes relevantes del docente a través de la realización de autoencuestas al profesorado (Meng et al., 2016) y de las observaciones directas llevadas a cabo dentro del aula (Peng et al., 2014). Los paneles de expertos formados por miembros del sistema educativo o personas ajenas al mismo también han permitido determinar las fortalezas y las debilidades del docente (Taut, & Sun, 2014).

3. Marco metodológico

El escaso desarrollo de instrumentos que permitan valorar las actitudes de los docentes de educación secundaria en su práctica profesional motivó la realización del presente trabajo para desarrollar un sistema de evaluación, que tuviera en consideración el punto de vista de la Academia y el del sector educativo a través de la intervención de los propios docentes, con la finalidad de que contribuya a la mejora de las actitudes y los comportamientos que el profesorado exhiba en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para culminar este propósito, fue necesario alcanzar algunos objetivos específicos que favorecieran la aplicación de la metodología establecida en la investigación como la captación de la atención de los directivos para fomentar la colaboración de los centros educativos y la generación de un debate interno en el seno de los centros participantes sobre las actitudes que los docentes deben de mostrar ante sus estudiantes.

Con anterioridad al inicio de la investigación, la Dirección General de Innovación y Centros Educativos de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria emitió una resolución de fecha 11 de enero de 2019 en la que autorizaba la realización del presente estudio en los centros de educación secundaria de la ciudad de Santander, con la condición de que se cumpliera la legislación vigente sobre protección de datos y se preservara el anonimato de los participantes. Asimismo, se realizaron visitas previas a todos los centros de la ciudad para explicar el alcance y los objetivos de la investigación y fomentar así su cooperación.

3.1. Centros educativos participantes en la investigación

La elección de la ciudad de Santander como epicentro de la investigación viene motivada por la intención de analizar los centros educativos de la región de Cantabria con un mayor grado de representatividad de todos los programas educativos existentes en la educación secundaria (E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional), mayor número de estudiantes considerados como “*diversos*” o pertenecientes a otros grupos étnicos o multiculturales, y con alumnado de diferentes estratos sociales. Los centros que contribuyeron a la investigación fueron determinados a partir del censo incluido en el documento “*La Estadística de*

la Educación en Cantabria durante el curso 2017-18” (Educantabria, 2018). En el municipio de Santander existen 41 centros adscritos a educación secundaria, tanto públicos como concertados, de los cuales 9 fueron descartados por tener un número de estudiantes menor o igual a 100, con lo que el universo del estudio quedó fijado en un total de 32 centros educativos. Para considerar significativa la muestra utilizada en el estudio se estableció que al menos el 50% de los centros colaborasen en el mismo.

En la Figura 1 se refleja la distribución de todos los centros educativos de Santander según los programas educativos ofrecidos, los 22 centros (11 públicos y 11 concertados) que formaron parte de la investigación (68.75% del universo) aparecen en la Figura 1b. Hay que reseñar la alta participación de los centros públicos (91.66%) en comparación con la de los concertados (55%). Los programas educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) + Bachillerato + Formación Profesional (FP) y ESO + FP mostraron los mayores índices de colaboración. Por el contrario, los centros que imparten exclusivamente FP fueron los menos participativos, especialmente los concertados.

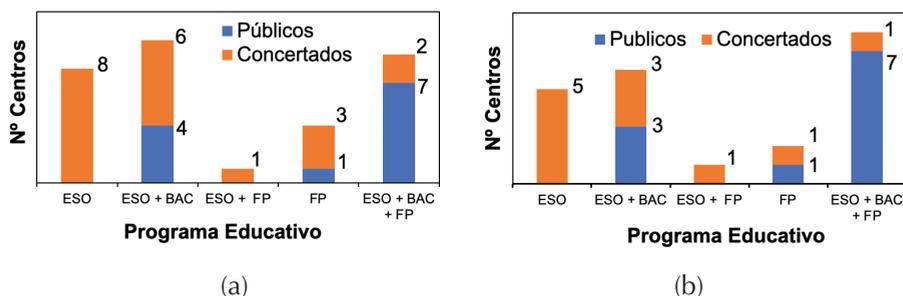


Figura 1. Distribución de centros (a) universo muestral y (b) participantes por programas educativos.

3.2. Fases establecidas para el desarrollo del sistema

La metodología propuesta en la Figura 2 considera cuatro etapas: 1) una amplia revisión de la literatura especializada sirvió para seleccionar previamente aquellas actitudes que los expertos consideraron necesarias para los docentes de educación secundaria, 2) las respuestas de los cuestionarios dirigidos a los equipos directivos de los centros de enseñanza permitieron determinar el listado final de las actitudes de la nueva herramienta de evaluación, 3) configuración total del sistema, y 4) aplica-

ción para la evaluación de los docentes de las instituciones educativas participantes.

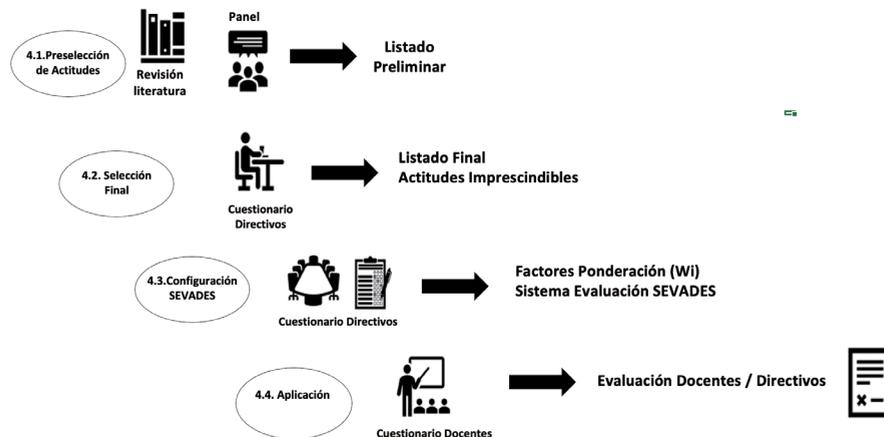


Figura 2. Metodología utilizada en la investigación.

3.2.1. PRESELECCIÓN DE LAS ACTITUDES

El uso de reconocidas herramientas de búsqueda bibliográfica permitió identificar las contribuciones relevantes de la literatura tanto en lengua española como inglesa. El análisis detallado de las mismas, sirvió para extraer las actitudes sugeridas por los académicos en el área de conocimiento de la Educación como aquellas más adecuadas para el desempeño de los docentes de educación secundaria.

Mediante varias rondas de discusión, un panel de tres personas compuesto por el autor del artículo, un docente de un centro de educación secundaria de la ciudad de Santander y un Académico de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria estableció el listado preliminar de actitudes a valorar por los directivos de los centros de la ciudad, así como su agrupación en cada una de las cuatro Fuentes de la Educación.

3.2.2. ELECCIÓN FINAL DE LAS ACTITUDES

El instrumento comúnmente empleado en la evaluación de las actitudes docentes es la "escala de actitud" que permite analizar la variabilidad afectiva de los individuos respecto a un objeto psicológico, para lo cual es necesario recabar respuestas sobre los indicadores que representan las actitudes. En esta investigación se adoptó una escala de valoración

en un rango de 0 (más baja) a 10 puntos (más alta) al estar ampliamente arraigada en la práctica habitual de los docentes con sus estudiantes.

En el formulario presentado a los directivos de los centros se solicitaba la puntuación de 0 a 10 puntos de las cuatro Fuentes de la Educación: la Epistemológica (conocimiento), la Relacional (sociológica), las Habilidades personales del docente (psicológico) y los Procesos de aula (pedagógica), según la importancia otorgada por el encuestado. Los participantes debían también determinar aquellas actitudes obtenidas de la revisión de la literatura que tendrían que ser consideradas imprescindibles para la práctica docente. Como criterio de exclusión de una actitud del sistema, se precisó que al menos un 30% de los directivos juzgara que dicha actitud no fuera esencial para la práctica docente. Igualmente, se les invitó a que sugiriesen otras actitudes adicionales a las propuestas si así lo estimaban oportuno. La relación final de las actitudes contempladas en el sistema quedó concretada a la finalización de esta fase.

3.2.3. CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA SEVADES

El sistema SEVADES se organiza en dos niveles: las Fuentes de la Educación y las actitudes de los docentes finalmente seleccionadas. Para calcular los factores de ponderación W_i de cada una de las cuatro Fuentes de la Educación i se aplicó la ecuación [1]:

$$W_i = \frac{P_i}{\sum_{i=1}^4 P_i} \quad [1]$$

Donde:

i : Fuentes de la Educación para $i= 1$ (Epistemológica), 2 (Relacional), 3 (Habilidades personales del docente) y 4 (Procesos de aula)

P_i : Puntuación en un rango de 0 a 10 puntos asignada por los directivos de los centros a la Fuente de la Educación i

Se determinó que los docentes deben obtener una calificación mínima de 8.00 puntos para aquellas actitudes especificadas como imprescindibles. Asimismo, se definieron tres niveles de desempeño de la práctica de los docentes según la puntuación total obtenida en el sistema: *Bueno* (6.25-7.50 puntos), *Muy Bueno* (7.50-8.50 puntos) y *Excelente* (> 8.50 puntos). Para calificaciones globales inferiores a 6.25 o en el caso

de que alguna de las actitudes definidas como imprescindibles tuvieran una puntuación menor a 8.00 puntos, se recomienda una capacitación específica del docente en dichas actitudes.

3.2.4. APLICACIÓN DE SEVADES PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Con la selección final de las actitudes se elaboró un cuestionario que fue distribuido entre los docentes y directivos de los centros educativos para su autoevaluación lo que sirvió como ejercicio de aplicación del nuevo sistema. Al igual que en el formulario remitido a los directivos, se solicitó información relativa al género, antigüedad en el sector de la enseñanza/ centro educativo, la titulación académica que le permitió acceder a la docencia de educación secundaria, la nacionalidad y el rango de edad de los participantes para caracterizar su perfil.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos al implementar las etapas definidas por la metodología propuesta en la investigación.

4.1. Preselección de las actitudes de los docentes

Se utilizaron las herramientas de búsqueda bibliográfica Scopus, Dialnet, Redalyc, así como los repositorios de Ucrea y Teseo para la revisión de la literatura especializada en el período 2008-2018 utilizando las claves "actitudes" AND "docente" OR "profesor" AND "Educación Secundaria" y "attitudes" AND "teacher" AND "secondary education". El proceso condujo a la identificación de 146 contribuciones en lengua española e inglesa relacionadas con las actitudes de los docentes de educación secundaria. La lectura y análisis de los resúmenes de estas referencias redujo la cantidad a 64 documentos, de los cuales 23 de ellos contribuyeron a la preselección de las 44 actitudes incluidas en los cuestionarios remitidos a los equipos directivos de los centros en enero de 2019. La Figura 3 muestra las frecuencias de aparición de las actitudes en la literatura consultada. *La creación de clima positivo* (14), *la buena comunicación y la actualización del docente* (12), así como *la adaptación a los estudiantes, la preparación y, la ejemplaridad y la referencia en el comportamiento como persona* (11) fueron las actitudes más destacadas por

los expertos. Por el contrario, *el aprendizaje cooperativo, el optimismo y la tenacidad* (1) fueron las menos sugeridas.

Las 44 actitudes preseleccionadas fueron agrupadas según su correspondencia con las cuatro Fuentes de la Educación:

- **Epistemológica** (7): *preparado, organizado, actualizado, creativo e innovador, orienta el conocimiento a la práctica, exigente y tenaz.*
- **Relacional** (10): *comprometido, calidad/fluidez afectiva, creador clima positivo, buen gestor de conflictos, eficaz gestor del orden, integrador diversidad, ejemplo y referente moral, implica a las familias en la educación, promotor de participación, colaborativo.*
- **Habilidades personales** (12): *motivador, muestra vocación, auto-crítico, gestor emocional, flexible, asertivo, justo, entusiasta, empático, paciente, humilde y respetuoso.*
- **Procesos de aula** (15): *buen comunicador, capacidad pedagógica, concededor del alumnado, claro al explicar, promotor trabajo en equipo, liderazgo, coherente en el nivel de exigencia, escucha activa, adaptable a los estudiantes, implica al alumnado en el aprendizaje, conciliador, ameno, aprendizaje cooperativo, fomenta aprendizaje autónomo, y optimista.*

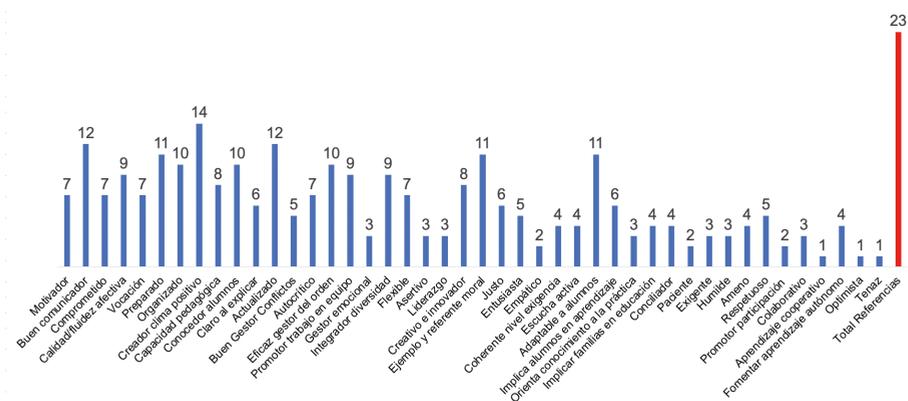


Figura 3. Frecuencias de aparición de las actitudes preseleccionadas en la literatura consultada

4.2. Selección final de las actitudes

Aunque fueron 22 los centros que participaron en la investigación, sólo 20 representantes de sus equipos directivos (11 centros públicos y 9 concertados) facilitaron las respuestas al cuestionario entregado. En las que también señalaron las actitudes extraídas de la literatura que consideraban imprescindibles para el docente. En la Tabla 1 se indican las actitudes que fueron consideradas como prescindibles por los directivos consultados. Aplicando el criterio de exclusión definido en la sección anterior, las actitudes 4 (*Aprendizaje cooperativo*), 5 (*Asertividad*), 20 (*Ejemplaridad y referencia en el comportamiento como persona*) y 24 (*Exigencia*) fueron descartadas. Es de reseñar el hecho que los académicos consideraran necesario que el docente fuera un ejemplo y referente en su comportamiento como persona, mientras que los docentes determinaron que esa actitud no era imprescindible en su desempeño laboral. Por otro lado, los directivos no sugirieron la inclusión de ninguna otra actitud que complementara a las extraídas de la literatura especializada.

Tabla 1
Actitudes prescindibles según los directivos

% Directivos	Total actitudes prescindibles	Actitudes prescindibles
0 < % < 10	12	3,9,12,14,23,25,26,34,35,37,38,40
10 < % < 20	10	6,10,18,21,22,28,30,33,41,44
20 < % < 30	2	13,39
30 < % < 40	3	5,20,24
% > 40	1	4

4.3. Configuración de SEVADES

Tras establecer las 40 actitudes consideradas en el sistema, se procedió a calcular los factores de ponderación de las Fuentes de la Educación: Epistemológica, Relacional, Habilidades personales del docente y Procesos de aula a partir de la valoración de 0 a 10 puntos otorgada por los directivos, cuya caracterización demográfica en cuanto a edad (a), titulación universitaria más alta (b) y antigüedad como docente (c) se muestra en la Figura 4. Todos los directivos consultados poseían la nacionalidad española y la distribución porcentual relativa al género (mas-

culino/femenino) y al puesto directivo que desempeñaban (director/jefe de estudios) fue del 50% en ambos casos. La distribución por grupos de edad fue similar en los rangos de 40 a más de 60 años. Los licenciados (13) predominaron en los equipos directivos, seguidos de los graduados (3) y los doctores (2). Asimismo, la mayoría de los directores y jefes de estudio ostentaban antigüedades superiores a los 15 años en el ámbito de la educación secundaria.

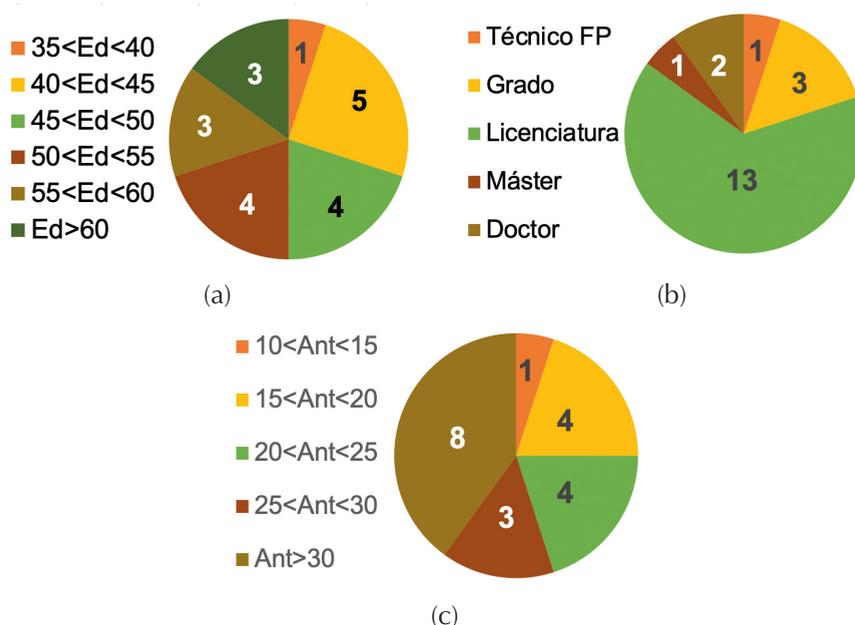


Figura 4. Caracterización de los directivos participantes (a) Edad, (b) Titulación académica más alta, (c) Antigüedad.

Los resultados de la Figura 5 reflejan que los Procesos de aula fueron los más puntuados (8.58), mientras que la Fuente Epistemológica fue la menos apreciada (8.05). La componente Relacional y las Habilidades personales tuvieron una calificación similar: 8.26 y 8.16 respectivamente. Sin embargo, esta tendencia difirió significativamente entre los centros públicos y los concertados. Los primeros reflejaron que los Procesos de Aula eran los más relevantes (8.60) seguidos de la dimensión Epistemológica (8.00), mientras que las Habilidades personales fueron las menos valoradas (7.60). Por el contrario, los centros concertados consideraron a estas últimas las más trascendentes (8.78), siendo el aspecto

Epistemológico el más irrelevante (8.11). La puntuación de los Procesos de Aula fue similar a la de los directivos públicos, pero la correspondiente a la faceta Relacional fue sensiblemente superior en los concertados (8.67 versus 7.90).

De la aplicación de la ecuación [1], los factores de ponderación W_i obtenidos para las fuentes Epistemológica, Relacional, Habilidades personales y Procesos de aula fueron de 0.243, 0.25, 0.247 y 0.26 respectivamente.

En la Tabla 2 se detalla la configuración final del sistema SEVADES en el que las 4 Fuentes de Educación agrupan las 40 actitudes que debería de mostrar el docente en el ejercicio de su práctica profesional. Cada actitud se valora en un rango de 0 a 10 puntos. Las 16 actitudes que los directivos de los centros educativos consideraron imprescindibles fueron: 1) *Actualizado*, 2) *Adaptable a los estudiantes*, 7) *Buen comunicador*, 8) *Buen gestor de conflictos*, 11) *Claro al explicar*, 15) *Conciliador*, 16) *Conocedor del alumnado*, 17) *Creador de clima positivo*, 19) *Eficaz gestor del orden*, 27) *Gestor emocional*, 29) *Implica a los estudiantes en el aprendizaje*, 31) *Integrador de la diversidad*, 32) *Justo*, 36) *Organizado*, 42) *Respetuoso* y 43) *Tenaz*.

Figura 5. Puntuación otorgada por los directivos a las Fuentes de la Educación.

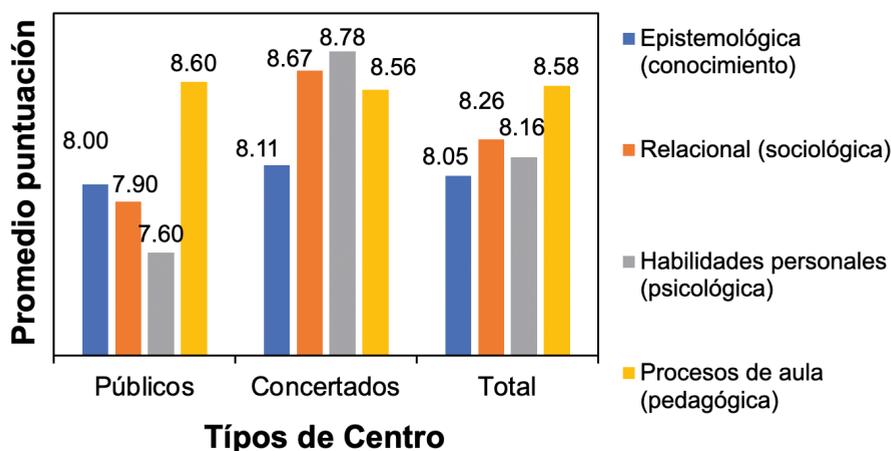


Tabla 2
Estructura de SEVADES

Fuente Educación (W _i)	Actitudes a valorar en el docente
Epistemológica (0.243)	1. Muestra actualización continua de las materias
	18. Implementa nuevas prácticas para mejorar el aprendizaje
	36. Organiza eficientemente los contenidos de las clases
	37. Orienta los contenidos de las materias para su aplicación práctica
	39. Demuestra alto conocimiento de las materias
	43. Es perseverante con el alumnado evitando dejar a ninguno atrás
Relacional (0.250)	8. Gestiona eficazmente los conflictos en el aula
	9. Muestra calidad y fluidez afectiva hacia los estudiantes
	13. Se muestra colaborador con el alumnado
	14. Comprometido en sus obligaciones
	17. Crea un clima positivo dentro del aula
	19. Establece normas eficaces de orden y convivencia
	30. Implica a las familias en el proceso de educación
	31. Integra al alumnado diverso dentro del grupo
40. Promueve la participación de los estudiantes en las clases	
Habilidades personales (0.247)	6. Muestra autocrítica con sus errores
	21. Muestra empatía hacia las circunstancias del alumnado
	22. Transmite entusiasmo durante las clases
	25. Muestra flexibilidad en sus criterios cuando se requiere
	27. Gestiona sus emociones personales sin afectar las clases
	28. Actúa con humildad hacia sus colegas y estudiantes
	32. Actúa de manera justa con todo el alumnado
	34. Motiva a sus estudiantes
	38. Se manifiesta de manera paciente
	42. Muestra respeto y consideración hacia su alumnado
44. Manifiesta fuerte vocación	
Procesos de aula (0.260)	2. Se adapta a las necesidades/circunstancias de los estudiantes
	3. Enseña los contenidos de manera atractiva y entretenida
	7. Comunica de manera eficiente y clara
	10. Implementa prácticas pedagógicas que facilitan el aprendizaje
	11. Explica los contenidos de manera clara y sencilla
	12. Adecúa el grado de exigencia al nivel del alumnado
	15. Muestra un talante conciliador con otros docentes y estudiantes

Fuente Educación (W_i)	Actitudes a valorar en el docente
	16. Conoce las fortalezas/debilidades del alumnado
	23. Escucha y considera con atención las opiniones de los estudiantes
	26. Fomenta y enseña el aprendizaje autónomo al alumnado
	29. Implica a los estudiantes en el proceso de aprendizaje
	33. Demuestra capacidad de liderazgo dentro del aula
	35. Muestra optimismo y visión positiva durante sus clases
	41. Promueve el trabajo en equipo

Actitudes imprescindibles: 1,2,7,8,11,15,16,17,19,27,29,31,32,36,42 y 43

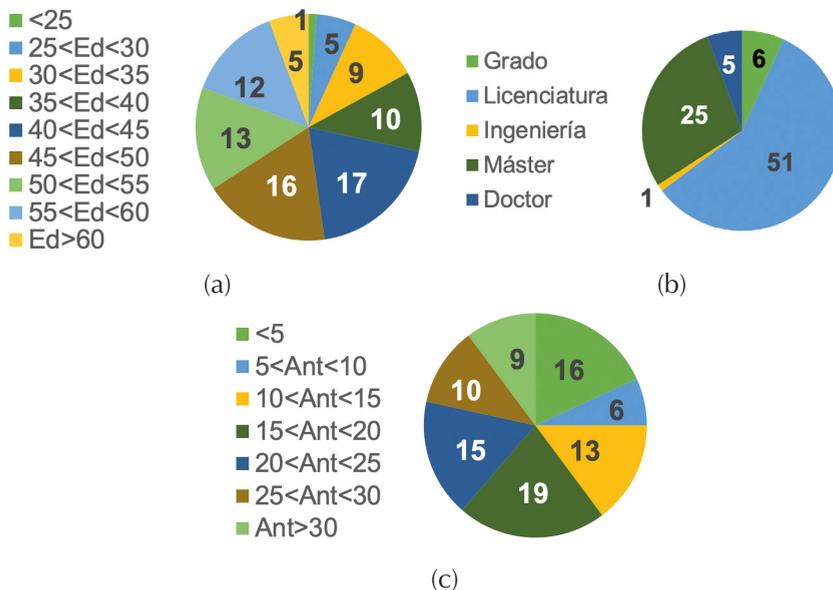
4.4. Aplicación del sistema

Para una aplicación representativa del sistema en los centros educativos se definió una participación mínima de 4 docentes para cada uno de los 22 centros participantes, es decir, que se deberían recabar 44 cuestionarios para cada tipología de centro según su régimen público o concertado. Sin embargo, el número final de cuestionarios recibidos reflejó una mayor participación de los docentes de los centros concertados (51) en relación a la de los públicos (37).

Todos los docentes que colaboraron en los cuestionarios son españoles, a excepción de un docente de nacionalidad francesa. Predominó la representación del género femenino (65.90%) sobre el masculino (34.10%), mientras que más del 50% de los docentes consultados pertenecían a la franja de edad entre 40 y 55 años. Cinco docentes superaron los 60 años y seis no rebasaron los 30 años. La licenciatura fue la titulación universitaria preferente utilizada para acceder a la docencia en educación secundaria (51) y 25 docentes concluyeron el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. La mitad de los docentes exhibieron una antigüedad en la enseñanza de entre 15 y 30 años. Del profesorado restante, 9 tienen una experiencia superior a los 30 años y 16 inferior a los 5 años (Figura 6).

Figura 6

Caracterización de los docentes participantes (a) edad, (b) titulación más alta y (c) antigüedad



El promedio de puntuación obtenido por todos los participantes, incluyendo el de los directivos y el del profesorado fue de 8.341 (*Muy Bueno*) que no difiere apenas de la alcanzada por los directivos (8.393) y los docentes (8.294), sin distinguir si pertenecen a centros públicos o concertados. Atendiendo exclusivamente a los centros concertados, sus directivos alcanzaron la puntuación máxima (8.609 *Excelente*), mientras que la de los docentes de estos centros fue la más baja (8.124). Mayores semejanzas mostraron las valoraciones en los centros públicos, sin evidenciar grandes diferencias entre los directivos (8.488) y los docentes (8.319). La actitud 33 (*Liderazgo*) fue la más distinguida por los directivos y el profesorado de los centros públicos y concertados, en contraste con la actitud 44 (*Vocación*) que resultó la menos apreciada.

Los docentes mostraron menor desempeño que los directivos en cuanto a la evaluación de las actitudes imprescindibles para la docencia. Así, el profesorado de los centros concertados no superó el umbral mínimo establecido en las actitudes 2 (*Adaptable a los estudiantes*), 7 (*Buen comunicador*), 16 (*Conocedor del alumnado*), 29 (*Implica a los estudiantes en el aprendizaje*), 36 (*Organizado*) y 43 (*Tenaz*), mientras que los

docentes de centros públicos no alcanzaron los 8.00 puntos exigidos en las actitudes 16 (*Conocedor del alumnado*), 31 (*Integrador de la diversidad*) y 36 (*Organizado*). Los directivos exhibieron mejores valoraciones, especialmente los de los centros concertados cuyas puntuaciones de las actitudes imprescindibles superó el mínimo fijado. Por el contrario, los directivos de los centros públicos no alcanzaron los umbrales requeridos en las actitudes 17 (*Creador de clima positivo*) y 29 (*Implica a los estudiantes en el aprendizaje*).

En cuanto a las puntuaciones de las Fuentes de la Educación, las Habilidades personales mostraron valores mínimos tanto para los directivos como para los docentes de los centros públicos y concertados. En cambio, la dimensión Epistemológica fue la más puntuada por los directivos de los centros públicos y concertados, mientras que los docentes mostraron su preferencia por la Relacional (concertados) y Procesos de aula (públicos).

4. Conclusiones

Esta investigación propuso un nuevo sistema de evaluación de las actitudes de los docentes de educación secundaria (SEVADES) a partir de las actitudes extraídas de la revisión de la literatura especializada, que fueron posteriormente evaluadas por directivos de 22 centros de educación secundaria de Santander. Tras determinar las 40 actitudes que debería manifestar un docente en su práctica habitual, se calcularon los factores de ponderación de las 4 Fuentes de la Educación en las que quedaron agrupadas las actitudes finalmente seleccionadas. El nuevo sistema fue utilizado para la autoevaluación de los directivos y los docentes de los centros participantes en la investigación. No se apreció una gran diferencia entre las actitudes propuestas por los expertos en la literatura y las consideradas por los directivos de los centros educativos. A excepción de la actitud 20 (*Ejemplaridad y referencia en el comportamiento como persona*) que siendo sugerida por el 48% de las referencias de la literatura fue considerada como prescindible por más del 30% de los directivos de los centros. Asimismo, se prescribieron 16 actitudes como imprescindibles para la práctica docente.

Los directivos de los centros públicos y concertados determinaron que los valores de los factores de ponderación de las 4 Fuentes de la Educación fuesen similares, alrededor del 25%. Sin embargo, los resul-

tados de la valoración realizada a las Fuentes de la Educación por los directivos de los centros fueron dispares. La importancia otorgada a los Procesos de aula por López-González y Oriol (2016) quedó también manifestada en el estudio por las altas puntuaciones recibidas, a diferencia de las Habilidades personales que reflejaron la menor calificación. Por otro lado y acorde a los trabajos de Coll-Serrano et al. (2018), los directivos de los centros concertados decidieron que las Habilidades personales y la dimensión Epistemológica fueran respectivamente las más y menos relevantes.

El promedio de las puntuaciones de todos los participantes (directivos y docentes) de los centros públicos y concertados fue semejante. No obstante, hubo una diferencia apreciable entre las valoraciones de los directivos y las del profesorado de los centros concertados. La actitud 44 (*Vocación*) fue la menos valorada por todos los grupos consultados a diferencia de la 33 (*Liderazgo*) que presentó las puntuaciones más altas. El profesorado de los centros concertados y públicos valoró con menor puntuación las actitudes declaradas como imprescindibles para la práctica docente, algunas de ellas por debajo del umbral mínimo exigido por el sistema. Por el contrario, los directivos de los centros concertados superaron dicho mínimo en todas las actitudes esenciales.

La coincidencia manifestada por los directivos de todos los centros consultados con las actitudes señaladas por la literatura especializada sugiere ampliar la investigación incorporando la opinión de otros colectivos ajenos al sector educativo con el fin de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria. Asimismo, la extensión del estudio a los restantes centros educativos situados en la Comunidad de Cantabria permitirá contrastar los resultados de la investigación con los obtenidos en entornos rurales.

Referencias

- Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bendar, A., & Levie, W.H. (1993). Attitude-change principles en M. Fleming y W.H. Levie (eds.). *Instructional message design*. Englewood Cliffs: ETP.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>

- Díaz-Sarachaga, J. M. (2022). Diseño de un cuestionario para la Evaluación de las competencias de los Docentes de Educación Secundaria (SEVADES). Aplicación a los centros de Educación Secundaria de Santander. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 93-116.
- Caballero Montañez, R., & Sime Poma, L. (2016). Buen o buena docente desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>
- Camps, V. (2008). *Creure en l'educació*. Barcelona: Edicions 62.
- Cárdenas, C.S. (2008). Identificación de tipologías de actitud hacia las matemáticas en estudiantes de séptimo y octavo grados de educación primaria. *Perfiles Educativos*, XXX(122), 94-108.
- Cardoso, E.O., Vanegas, E.A., & Cerecedo, M.T. (2012). Diagnóstico sobre las actitudes hacia las Matemáticas del estudiantado que inicia sus estudios en tres posgrados en Administración de Empresas. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 237-253. <http://doi.org/10.15359/ree.16-2.15>
- Coll-Serrano, V., Pardo-García, C., & Pérez P.J. (2018). Teaching-learning methods and their effect on professional development and the development of graduates' competencies. *Cultura y Educación*, 30(3), 556-583. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1494773>
- Collins, M. (2011). Historiography from below: How undergraduates remember learning history at School. *Teaching History*, 142, 34-37. <https://dspace.lboro.ac.uk/2134/12160>
- Cotnoir, C., Paton, S., Peters, L., Pretorius, C., & Smale, L. (2014). The Lasting Impact of Influential Teachers. *Education Resource Information Center (ERIC)*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545623.pdf>
- Covarrubias, P., & Piña, M.M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la Educación. En: La Educación encierra un tesoro. El correo de la UNESCO, 91-103.
- Educantabria, Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno Regional de Cantabria. (2018). Estadística de la Educación en Cantabria. Recuperado de https://www.educantabria.es/docs/2018/octubre-noviembre-diciembre/ESTADISTICA_DEL_ALUMNADO/Curso_2017-2018.pdf el 11 de enero de 2019.
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350.html>
- Evans, J. (2006). Dual System Theories of Cognition: Some Issues. *Proceeding of the 28th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. Lawrence Erlbaum Press, Vancouver, 202-207.
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B., & Polo del Río, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14475>
- Farrell, K. (2011). *Collegial feedback on teaching: A guide to peer review*. Centre for the Study of Higher Education. http://files.digitisation.unimelb.edu.au/playpen/PeerReview_teach_1-5-jpeg.pdf
- Gallardo Fernández, I.M., De Castro Calvo, A., & Saiz Fernández, H. (2020). Interacción

Díaz-Sarachaga, J. M. (2022). Diseño de un cuestionario para la Evaluación de las competencias de los Docentes de Educación Secundaria (SEVADES). Aplicación a los centros de Educación Secundaria de Santander. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 93-116.

- y uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(1 Marzo-Ju), 119-138. <https://doi.org/10.6018/educatio.413441>
- Giner, A. (2008). La resiliencia en tutoría como estrategia para mejorar la salud mental. *Manual de orientación y tutoría*. Tercer cuatrimestre. <http://es.scribd.com/doc/9824126/Resiliencia-Articulo>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González Álvarez, M. (2020). Algunas valoraciones del profesorado respecto a su función tutorial. *Educatio Siglo XXI*, 38(1 Marzo-Ju), 139-160. <https://doi.org/10.6018/educatio.413451>
- Hervás, R.M. (2005). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Murcia: Grupo Editorial Universitario.
- Huertas, A., & Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XX1*, 19(2), 229-250. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16464>
- Janssen, E.M., Mainhard, T., Buisman, R.S.M., Verkoeijen, P.P.J.L., Heijltjes, A.E.G., van Peppen, L. M., & van Gog, T. (2019). Training higher education teachers' critical thinking and attitudes towards teaching it. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 310-322. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.007>
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Karami, S., Shobeiri, S.M., Jafari, H., & Jafari, H. (2017). Assessment of knowledge, attitudes, and practices (KAP) towards climate change education (CCE) among lower secondary teachers in Tehran, Iran. *International Journal of Climate Change Strategies and Management*, 9(3), 402-415. <https://doi.org/10.1108/IJCCSM-04-2016-0043>
- Koth, C., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2008). A multilevel Study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Linares, J.L. (2000). *Identidad y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, L., & Nicholls, G. (2005). Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality in Higher Education*, 11(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/13538320500175118>
- López, S. (2003). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo* (Tesis de doctorado). Universidad de Valencia, España.
- López-González, L., & Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- Lyng, S.T., & Blichfeldt, J.F. (2003). Attracting, developing, and retaining effective teachers. *Country background report for Norway*. Oslo: OCDE. <http://www.oecd.org/education/school/2635707.pdf>
- Maciel de Oliveira, C. (2018). Análisis y valoración de las necesidades de formación de

Díaz-Sarachaga, J. M. (2022). Diseño de un cuestionario para la Evaluación de las competencias de los Docentes de Educación Secundaria (SEVADES). Aplicación a los centros de Educación Secundaria de Santander. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 93-116.

- profesores principiantes de Educación Secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional. *Educación XX1*, 21(1), 63-86. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20176/16712>
- Meng, L., Muñoz, M.A., & Wu, D. (2016). Teachers' perceptions of effective teaching: A theory-based exploratory study of teachers from China. *Educational Psychology*, 36(3), 461-480. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1008402>
- Moreno, M. (2012). *Docentes que dejan huella*. Málaga: Consejería de Educación. Delegación Provincial de Málaga. Junta de Andalucía. <http://www.andalucia creativa.com/docentesquedejanhuella/files/2012/10/Docentes-que-dejan-huella-LIBRO.pdf>
- OCDE. (2010). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes: Prácticas Internacionales*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079717-es>
- Ortega Palacios, I., & Álvarez Alvarez, C. (2015). Cuatro años de grupos interactivos: estudio de caso de un centro educativo pionero. *Educatio Siglo XXI*, 33(2 Julio), 105-122. <https://doi.org/10.6018/j/232711>
- Peng, W.J., McNess, E., Thomas, S., Wu, X.R., Zhang, C., Li, J.Z., & Tian, H.S. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in China. *International Journal of Educational Development*, 34(1), 77-89.
- Regueiro, B, Valle, A, Núñez, J.C., Rosario, P., Rodríguez, S., & Suárez, N. (2017). Changes in involvement in homework throughout compulsory secondary education. *Cultura y Educación*, 29(2), 254-278. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1306988>
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring, and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education*, 28(2), 297-310. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674580200200184>
- Saglam, M. (2015). Primary school students of 1980s' Turkey remembering their teachers. *Educational Research and Reviews*, 10(6), 761-768. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1915>
- Seldin, P. (1999). Current practices -good and bad- nationally. In: Seldin P (ed.). *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions*. Bolton, M.A: Anker, 1-24.
- Stanovich, K.E. (2002). Rationality, intelligence, and levels of analysis in cognitive science: Is dysrationalia possible? En R.J. Sternberg, *Why Smart people can be so stupid* (pp. 124-158). New Haven, CT: Yale University Press.
- Stedman, N., & Adams, B. (2012). Identifying Faculty's Knowledge of Critical Thinking Concepts and Perceptions of Critical Thinking Instruction in Higher Education. *Nacta Journal*, 56(2), 9-14.
- Taut, S., & Sun, Y. (2014). The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 22.
- Tuñón, M.C., & Victoria, M. (2009). Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico en *Zona Próxima*. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 11, 144-159.
- Wilkins, E.A., & Shin, E.-K. (2010). Peer feedback: Who, What, When, Why and How.

Díaz-Sarachaga, J. M. (2022). Diseño de un cuestionario para la Evaluación de las competencias de los Docentes de Educación Secundaria (SEVADES). Aplicación a los centros de Educación Secundaria de Santander. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 93-116.

Kappa Delta Pi Record, 46(3), 112-117. <https://doi.org/10.1080/00228958.2010.10516707>

Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: Políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 117-140.

Vera Pedroza, A., & Mazadiego Infante, T.J. (2010). Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14, 53-58.