

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

Representación social de los docentes de colegios de compensación educativa

Jasone Mondragón Lasagabasterⁱ

ⁱ Departamento de Comunicación y Psicología Social. Universidad de Alicante (España).
jasone.mondragon@ua.es

1. INTRODUCCIÓN

La atención al alumnado con necesidades de compensación educativa se viene realizando en los centros escolares que desarrollan actuaciones que permitan prevenir y compensar las desigualdades educativas con el fin de que el alumnado pueda hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación.

En España, y en concreto en la Comunidad Valenciana, desde 1983 la Conselleria de Educación ha venido desarrollando actuaciones de carácter compensador para el alumnado en situación de desventaja por razones de capacidad económica, nivel social o lugar de residencia, pero la aplicación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, y con la finalidad de adecuar las actuaciones de compensación educativa que venían realizándose en los centros docentes sostenidos con fondos públicos al nuevo sistema educativo, se aprobó la Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, que regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. Esta Orden es de aplicación en los centros docentes públicos y privados concertados, ubicados en la Comunidad Valenciana, que atienden alumnado con necesidades de compensación educativa de Educación Infantil (segundo ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

En la Orden se considera alumnado con necesidades de compensación educativa aquel que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales. Estas necesidades de compensación educativa pueden deberse a:

- a) incorporación tardía al sistema educativo.
- b) retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado.
- c) pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social.
- d) escolarización irregular, por itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos.
- e) residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas.
- f) dependencia de instituciones de protección social del menor.
- g) internamiento en hospitales o en hospitalización domiciliaria de larga duración por prescripción facultativa.
- h) inadaptaciones al medio escolar y al entorno educativo.

Además a efectos de las actuaciones de Compensación educativa, los centros docentes tienen la siguiente consideración:

- a) Los centros docentes ubicados en un Barrio de Acción Preferente (BAP) o que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30% del total del centro, se considerarán *Centros de Acción Educativa Singular (CAES)*. Estos centros deben realizar ajustes organizativos y adaptaciones curriculares para el conjunto de su alumnado.
- b) Los centros docentes que escolaricen entre un 20% y un 30% de este alumnado en el nivel o etapa correspondiente, desarrollarán un *Programa de Compensación Educativa*. Este Programa debe incluir actuaciones de acogida y acercamiento a las

familias, así como medidas organizativas y curriculares para el alumnado que las necesite.

c) Cuando el porcentaje sea inferior, el centro docente adoptará, de forma planificada, las *medidas educativas* adecuadas para atender las necesidades de este alumnado. Estos centros planificarán intervenciones de atención individualizada para la acogida, el acercamiento a las familias y la integración educativa del alumnado que lo requiera

Entendemos que la mejora del funcionamiento de los centros de compensación educativa no se produce únicamente por aumentar los recursos y mejorar la infraestructura de los centros, sino que también se ve influida por la concepción que el profesorado de los centros docentes tiene de la labor que desarrolla en este tipo de instituciones. Desde este posicionamiento y partiendo de los propósitos generales de la investigación, hemos establecido los siguientes objetivos para esta parte del estudio: 1. Describir cuáles son las dimensiones que, desde la perspectiva del profesorado de los centros de compensación educativa, sirven para caracterizar y diferenciar los colegios de compensación de los que no lo son; y, 2. Establecer los elementos que, en cada una de las dimensiones extraídas, configuran las características diferenciales de un colegio de compensación educativa.

2. MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

La investigación abarca a los centros educativos con compensación educativa de la provincia de Alicante, en concreto a los Centros de Acción Educativa Singular (CAES) y a los centros que desarrollan Programas de Compensación Educativa.

La población objeto de estudio está constituida por el profesorado que trabaja en los centros escolares mencionados. El número total de profesores de un colegio está en función del número de etapas educativas que acoja y del número de grupos que existan por curso. Ciñéndonos al profesorado de Primaria de los 33 centros seleccionados, la población a abordar estaría constituida por un mínimo de 198 docentes; finalmente el cuestionario dirigido al profesorado fue respondido por 309 profesores de colegios de compensación educativa de la provincia de Alicante, 140 maestros de CAES y 169 de centros con Programas.

2.2 INSTRUMENTOS

El cuestionario de profesores recoge la representación social que tiene el profesorado sobre la compensación educativa en función de la magnitud con la que percibe la intensidad con la que se dan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento escolar en su centro, en comparación con un centro ordinario. Para ello los profesores deben expresar en una escala de cinco puntos si el aspecto referido se da: 1- mucho menos, 2- algo menos, 3- igual, 4- algo más, ó, 5- mucho más, que en cualquier otro centro.

Tras la elaboración del instrumento se procedió a su examen por parte de expertos, en este sentido el cuestionario fue revisado por profesionales en construcción de test y por docentes con experiencia en colegios de Educación Primaria.

- Estructura del cuestionario:

El cuestionario está integrado por 44 preguntas, en las que se recogen dos tipos de datos:

- a) Datos demográficos: relativos al sexo, la edad, los años de servicio y los años en el centro del profesor.
- b) Datos sobre la representación social de los centros de compensación educativa.
 - En el análisis descriptivo se utilizan los 40 ítems que se redactaron inicialmente en la construcción de la escala, y donde se recogen una serie de aspectos de la organización y funcionamiento de un centro educativo, concernientes a las relaciones de convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, al proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en las aulas, a las relaciones con organizaciones e instituciones externas, y en general, a la vivencia por parte del profesorado de estos fenómenos.
 - Del análisis factorial exploratorio se obtuvo una estructura de tres factores que explican el 45,6% de la varianza. El primer factor, *Problemas académicos y de relación*, está compuesto por 14 ítems, en él se recogen las formulaciones que reflejan aspectos problemáticos o conflictivos que se dan en el ámbito académico y de la convivencia, referidos al alumnado y a los padres. El segundo factor, *Competencia e implicación docente*, aglutina 7 ítems relacionados con el profesorado en relación al ámbito académico, o al proceso de enseñanza-aprendizaje, que consideramos forman parte de las competencias docentes, así como los aspectos de implicación personal con la función formativa. Y el tercer factor, *Apoyos externos y recursos pedagógicos*, recoge 6 afirmaciones que hacen referencia a los apoyos y colaboraciones que se reciben desde instituciones externas así como a los recursos que se promueven desde la propia organización escolar para atender las necesidades educativas del alumnado.

Cuadro 1. Cuestionario de Profesorado

Representación social del profesorado de elementos diferenciales del centro		
Variables	Dimensiones	Indicadores
Demográficas	Sexo Edad Años de servicio Años en el centro	- Feminización - Madurez - Experiencia docente - Permanencia en el centro

Representación social	- Escala	- 40 aspectos
	- Factores:	
	1. Problemas académicos y de relación	
	2. Competencia e implicación docente	- 14 ítems
	3. Apoyos externos y recursos pedagógicos	- 7 ítems
		- 6 ítems

2.3 PROCEDIMIENTO

Para la selección de la muestra se utilizó un método de muestreo no probabilístico, que consiste en extraer las unidades muestrales con criterios diferentes a los de la aleatorización, como la conveniencia u otros criterios subjetivos (Cea, 1998).

La muestra necesaria para la realización de la presente investigación se pretendía obtener mediante la colaboración voluntaria de los centros escolares. Para ello, se solicitó la cooperación de algunos de los que, en investigaciones anteriores, ya nos habían prestado su ayuda, se trataba de buena parte de los centros CAES. Para completar la muestra necesaria, y mientras el diseño de los cuestionarios finalizaba, se iniciaron contactos con otros centros escolares.

En todos los centros escolares el contacto previo se estableció mediante una carta dirigida a la dirección del centro, en la que se presentaba de una manera muy breve el estudio y la necesidad de colaboración, seguida de contacto telefónico y, caso de que fuera necesario, visita personal al mismo por parte de la investigadora. Una vez recabada la autorización de la dirección, se concertaba la fecha de encuestación en función de la disponibilidad del centro escolar.

Para la codificación, tabulación y análisis de los resultados se ha utilizado el software Statistical Package for Social Sciences (SPSS versión 15.0).

3. RESULTADOS

El cuestionario fue cumplimentado por 309 profesores (N=309), muestra representativa del profesorado que ejercía como docente en los centros de compensación educativa estudiados en la provincia de Alicante en el curso académico 2005/2006. El 54,7% de los profesores encuestados trabajaban en Colegios con Programas de Compensación, y el 45,3% en Centros de Acción Educativa Singular (CAES); del total de la muestra, el 73,5% son mujeres y el 26,5% hombres, con edades comprendidas entre los 23 y 62 años (M= 38,68 y DT= 10,632), la media de años de experiencia docente es de 12,64 años (DT= 9,99), y la media de años de permanencia en el centro educativo es de 6,45 años (DT= 7,168).

En el análisis de datos se procedió a realizar un análisis estadístico descriptivo, un análisis factorial exploratorio, -dado su valor psicométrico para validar cuestionarios, así como su capacidad para estudiar las relaciones existentes entre las variables

propuestas y advertir una estructura dimensional entre ellas-, y, en tercer lugar, el contraste de hipótesis sobre medias. Se presentan los dos últimos.

3.1 ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

3.1.1 Condiciones de aplicación

Previo al desarrollo de este tipo de análisis, es imprescindible verificar la adecuación de la técnica a los datos disponibles. Uno de los requisitos que deben cumplirse para la aplicación de esta técnica es que las variables sean concomitantes. En este sentido, conviene estudiar la matriz de correlaciones entre todos los ítems de nuestro instrumento con el objetivo de decidir si es apropiado o no someterlo a un proceso de factorización. La existencia de correlaciones altas en dicha matriz nos permite deducir la existencia de una interdependencia entre las mismas, suponiendo recomendable el empleo de esta técnica. Su estudio viene determinado por diversos procedimientos estadísticos que, una vez aplicados, velarán por el empleo o no del análisis factorial. Estas técnicas son:

1. *Identificación del Determinante de la Matriz de Correlaciones:* se trata de un indicador del grado de las correlaciones entre las variables. Tal y como señalan Bisquerra (1989: 295) y García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez (2000: 99), un determinante muy bajo supone la existencia de variables con correlaciones entre sí muy elevadas, lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial. Para nuestro caso, el *determinante* ha obtenido un valor de 5,57E-010, extremadamente bajo, lo que indica la existencia de correlaciones altas entre las variables, *lo que posibilita la aplicación de esta técnica.*
2. *Prueba de esfericidad de Bartlett:* esta prueba sirve para comprobar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, matriz cuya diagonal principal está formada por unos (correlación del ítem consigo mismo) y el resto son ceros (variables nulas). Consiste en una estimación de ji cuadrado a partir de una transformación de la matriz de correlaciones. El valor obtenido es de 6260,934 que, con un valor $p=0,000$ ha resultado ser significativo a un nivel de significación (n.s.) de 0,05, proponiendo el rechazo de la hipótesis nula, lo que indica que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad, existiendo correlaciones significativas, probablemente altas, dado que el valor hallado en la prueba es estadísticamente alto. *Esto indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.*

Tabla 1. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,907
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	6260,934
	GI	780
	Sig.	,000

3. *Correlaciones anti-imagen*: indican la fuerza de las relaciones entre dos variables eliminando la influencia de otras. Los coeficientes de la matriz de correlaciones anti-imagen han de ser bajos fuera de la diagonal principal para que la muestra pueda ser sometida a análisis factorial. Un estudio de esta matriz refleja que menos del 25% de los elementos por debajo de la diagonal principal son mayores de 0,09, y menos del 5% quedan por arriba de 0,30, *lo que permite realizar el análisis factorial y resumir los 40 ítems en factores.*
4. *Medida de adecuación de la muestra KMO, de Kaiser-Meyer-Olkin*: esta prueba compara las magnitudes de los coeficientes de correlación observados en la matriz de correlaciones con las magnitudes de los coeficientes de correlación observados en la matriz de correlaciones anti-imagen. Este valor ha sido de 0,907, por lo que es un valor *meritorio o muy alto* (en función del baremo para interpretar el índice KMO, Bisquerra, 1989a: 297) *que aconseja la aplicación del análisis factorial*, puesto que las correlaciones entre pares de variables no pueden ser explicadas por las otras variables.
5. *Medida de adecuación de la Muestra MSA*: este índice queda reflejado en la diagonal principal de la matriz de correlaciones anti-imagen. Valores bajos en esta diagonal desaconsejan el uso del análisis factorial. Para nuestro estudio, las medidas de adecuación son altas, a excepción de 4 valores (de un total de 40) por debajo de 0,81 (0,799, 0,787, 0,781 y 0,779), *lo que aconseja el empleo de esta técnica.*

Como hemos podido apreciar con las pruebas realizadas a partir de la matriz de correlaciones, los datos de que disponemos son aceptables para la aplicación del análisis factorial.

3.1.2 Extracción de componentes

El objetivo principal de esta fase es determinar el número mínimo de factores comunes capaces de reproducir, de un modo satisfactorio, las correlaciones observadas entre las variables.

Realizamos este proceso a partir del método de extracción de componentes principales (desarrollado por Thurstone, 1947), cuyo objetivo es maximizar la varianza explicada. El factor que mejor explique la dimensión analizada (el que represente mayor variabilidad) se convertirá en el primer componente principal y así sucesivamente. Su aplicación supone transformar directamente un conjunto de variables correlacionadas en un conjunto de variables no correlacionadas (García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez, 2000: 27).

Dado que el principal objetivo es explicar la varianza común entre las variables (comunalidad) con el menor número de factores (parsimonia) debemos, en primer lugar, comprobar a través del estudio de las comunalidades que el total de la variabilidad de nuestra matriz será explicada por todos los componentes extraídos.

El estudio de las comunalidades representa valores superiores 0,39 lo que nos lleva a afirmar que todas las variables contenidas en el estudio son explicadas por los componentes extraídos. Esto es así ya que valores extraídos cercanos a cero indican una ausencia en la explicación de la variabilidad de la variable.

Seguidamente, se hace necesario maximizar la explicación de esa varianza con el menor número de factores, aspecto que determinará el total de elementos a extraer. Partiendo de la regla de conservar aquellos componentes cuyos autovalores son

mayores que la unidad, obtuvimos un total de 8 factores con una explicación total de la varianza de un 61,485%.

Según las ideas manifestadas por García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez (2000: 22), el número mínimo de variables que debe configurar un factor debe ser mayor de tres, dado que con un número más reducido es claro que matemáticamente encontraremos un único factor que aglutine la información de las correlaciones entre variables. Hasta llegar a un buen modelo factorial necesitaremos definir gradualmente la muestra de variables que mejor representa el dominio de un estudio eliminando los factores de menor importancia (los que menor varianza expliquen o los de contenido menos general). El análisis del gráfico de sedimentación, así como el bajo porcentaje de varianza explicada por los factores cuatro, cinco, seis, siete y ocho (inferior al 4,5%) sugería una estructura de tres factores.

Por tanto se realizó otro análisis de componentes principales con rotación varimax forzando la extracción de tres factores, que explicaban el 45,602% de la varianza total. De los resultados de este análisis observamos que ocho ítems (“Cuidado de las instalaciones”, “Prórrogas de escolarización”, “Actividades extraescolares”, “Colaboración del Centro de Salud”, “Autonomía en las decisiones”, “Contacto con la comunidad, el barrio”, “Flexibilidad en la aplicación de normas”, y “Atención del SPE”) presentaban cargas factoriales inferiores a 0,40, y al observar las puntuaciones factoriales, tres ítems (“Exigencia de los padres”, “Adaptaciones del currículo” y “Esfuerzo de los profesores”) saturaban en más de un factor. Así tras la eliminación de estos once ítems, se realizó el tercer análisis factorial ($KMO= 0,914$; $\chi < 0,000$) y se obtuvo una estructura factorial final de tres factores que explicaba un 55,29% de la varianza.

Tabla 2. Porcentaje de varianza total explicada por cada factor resultante del Análisis Factorial

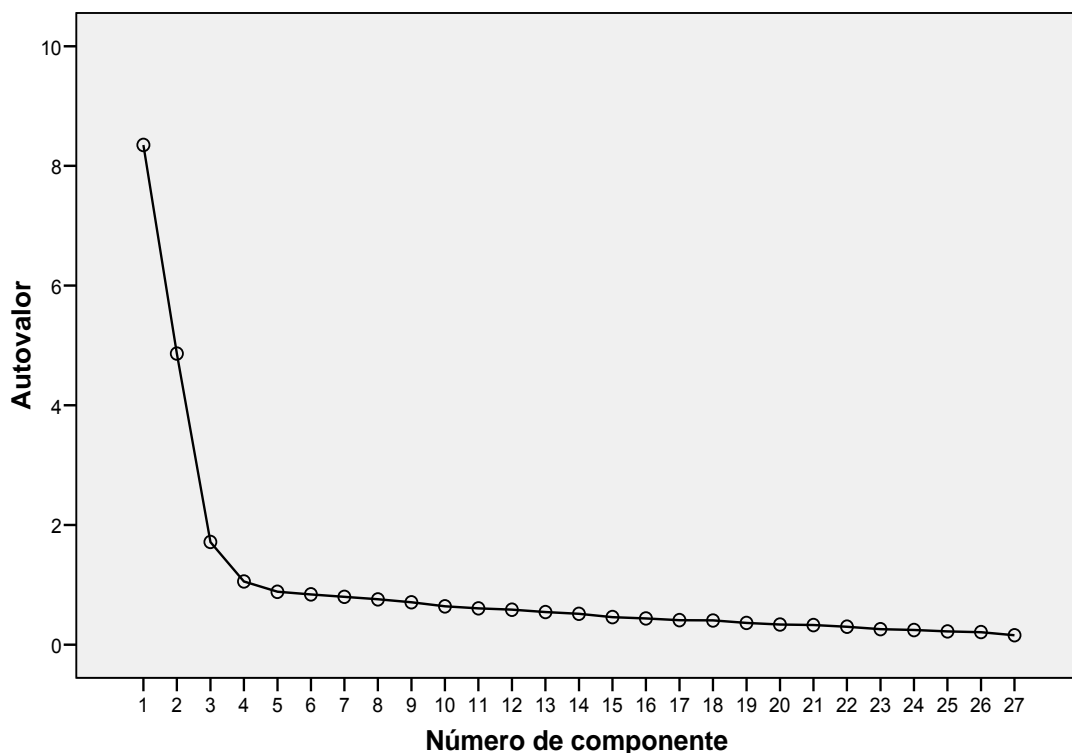
Factor	Varianza explicada	% de la varianza	% acumulado
1	8,217	30,432	30,432
2	3,578	13,252	43,683
3	3,134	11,609	55,292

Método de extracción: Componentes Principales

El gráfico de sedimentación adjunto, viene a ser un referente visual en el proceso de exposición de los resultados obtenidos tras la extracción de los factores.

Figura 1. Gráfico de sedimentación

Gráfico de sedimentación



3.1.3 Resultados de la rotación de los componentes y factores obtenidos

A partir de la rotación varimax (recomendada por Kim y Mueller, 1978), que logra extraer de forma ortogonal el valor de la correlación de la varianza en el factor (correlación cero entre los factores), trataremos de hacer más sencilla la interpretación de los componentes. Determinando las relaciones existentes entre cada factor y las variables de estudio, conoceremos el contenido de cada factor y favoreceremos su interpretación. Como resultado de la rotación hemos obtenido la matriz de componentes rotados. Dado que en esta matriz hemos obtenido tres factores, podemos afirmar que existen tres factores. Para interpretarlos, examinamos las saturaciones que en cada uno de ellos muestran cada uno de los elementos que los configuran.

Tabla 3. Matriz de componentes rotados(a)

	Componente		
	1	2	3
Conductas violentas	,855		
Indisciplina	,840		
Absentismo	,837		
Fracaso escolar	,824		

Abandono	,797		
Necesidad de vigilancia	,789		
Colaboración de los padres	-,780		
Número de dificultades	,768		
Conductas positivas del alumnado	-,764		
Desórdenes en el aula	,742		
Motivación	-,692		
Sensación de aislamiento	,656		
Valoración de los resultados académicos	-,533		
Utilidad de la enseñanza	-,526		
Compromiso de los profesores		,758	
Satisfacción que da el trabajo		,725	
Confianza en los profesores		,676	
Sentimiento de pertenencia		,666	
Coordinación de los profesores		,645	
Responsabilidad del equipo directivo		,632	
Proyectos de innovación		,534	
Colaboración de los SS.SS.			,731
Apoyo de la Admón.			,712
Importancia de la tutoría			,654
Atención a la diversidad			,633
Apoyo del CEFIRE			,592
Recursos didácticos			,569

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Nuestro análisis se ha hecho sobre la base de considerar a cada ítem del cuestionario como una variable. El primero de los factores está constituido por 14 variables cuyas saturaciones maximizan la varianza explicada por el factor. En él se recogen aquellas formulaciones que reflejan aspectos problemáticos o conflictivos en el ámbito académico y de la convivencia, referidos al alumnado y a los padres. Hemos denominado a este factor *“Problemas académicos y de relación”*.

El segundo factor, *“Competencia e implicación docente”*, aglutina 7 ítems relacionados con el profesorado en relación al ámbito académico, o al proceso de enseñanza-aprendizaje, que consideramos forman parte de las competencias docentes, así como los aspectos de implicación personal con la función formativa.

Y el tercer factor recoge 6 afirmaciones que hacen referencia a los apoyos y colaboraciones que se reciben desde instituciones externas (Administración y Servicios Sociales) así como a los recursos que se promueven desde la propia organización escolar para atender las necesidades educativas del alumnado, por ello recibe el nombre de *“Apoyos externos y recursos pedagógicos”*.

A continuación y de modo ilustrativo, mostramos en la tabla las variables ordenadas para cada factor en cuanto a su correlación con el mismo.

Tabla 4. Ítems que saturan cada factor

	1	2	3
Ítems	1	15	9
	4	16	13
	5	21	14
	6	23	17
	7	25	18
	11	37	28
	22	38	
	24		
	29		
	31		
	34		
	36		
	39		
	40		

Con todo ello, los factores que han resultado del análisis aquí realizado así como su aportación al modelo (varianza explicada por cada uno de ellos), y su denominación, se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 5. Factores obtenidos y aportación al modelo

Factor	Denominación	% de la varianza
1	Problemas académicos y de relación	30,43%
2	Competencia e implicación docente	13,25%
3	Apoyos externos y recursos pedagógicos	11,61

Los índices de consistencia interna (alfa de Cronbach) para los tres factores se situaron entre 0,784 para el factor 2, 0,818 para el factor 3, y 0,940 para el factor 1.

3.2 CONTRASTE DE MEDIAS DE LAS SUBESCALAS

La tabla 6 recoge las medias y desviaciones típicas, así como los resultados del contraste de medias de los elementos de la Subescala 1 “*Problemas académicos y de relación*”, en función del tipo de centro. En esta subescala todos los elementos señalan diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tienen los profesores de CAES y los de Programas de lo que ocurre en sus centros. Así, los profesores de los CAES perciben que los aspectos problemáticos o negativos (indisciplina, absentismo, dificultades,...) se dan con más frecuencia en sus centros que en otros, mientras que los profesores de los colegios con Programas cuando expresan que perciben esos aspectos negativos lo hacen con menos intensidad. Con respecto a los aspectos positivos (colaboración de los padres, motivación, utilidad de la enseñanza,...), los profesores de los CAES los consideran menos frecuentes que la consideración que tienen de los mismos los profesores de los colegios con Programas.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos. Prueba T para la igualdad de medias

	Actuación	N	Media	Desv. típ.	Diferencia medias	t	p																																																				
Indisciplina	CAES	140	3,95	,916	,932	7,863	,000																																																				
	Programa	169	3,02	1,167				Conductas violentas	CAES	140	3,96	,940	1,089	9,199	,000	Programa	169	2,88	1,140	Absentismo	CAES	140	4,49	,673	1,209	11,417	,000	Programa	169	3,28	1,161	Fracaso escolar	CAES	140	4,20	,883	,957	8,488	,000	Programa	169	3,24	1,099	Abandono	CAES	140	4,43	,832	1,322	11,480	,000	Programa	169	3,11	1,185	Necesidad de vigilancia	CAES	140	3,84
Conductas violentas	CAES	140	3,96	,940	1,089	9,199	,000																																																				
	Programa	169	2,88	1,140				Absentismo	CAES	140	4,49	,673	1,209	11,417	,000	Programa	169	3,28	1,161	Fracaso escolar	CAES	140	4,20	,883	,957	8,488	,000	Programa	169	3,24	1,099	Abandono	CAES	140	4,43	,832	1,322	11,480	,000	Programa	169	3,11	1,185	Necesidad de vigilancia	CAES	140	3,84	,842	,707	6,926	,000								
Absentismo	CAES	140	4,49	,673	1,209	11,417	,000																																																				
	Programa	169	3,28	1,161				Fracaso escolar	CAES	140	4,20	,883	,957	8,488	,000	Programa	169	3,24	1,099	Abandono	CAES	140	4,43	,832	1,322	11,480	,000	Programa	169	3,11	1,185	Necesidad de vigilancia	CAES	140	3,84	,842	,707	6,926	,000																				
Fracaso escolar	CAES	140	4,20	,883	,957	8,488	,000																																																				
	Programa	169	3,24	1,099				Abandono	CAES	140	4,43	,832	1,322	11,480	,000	Programa	169	3,11	1,185	Necesidad de vigilancia	CAES	140	3,84	,842	,707	6,926	,000																																
Abandono	CAES	140	4,43	,832	1,322	11,480	,000																																																				
	Programa	169	3,11	1,185				Necesidad de vigilancia	CAES	140	3,84	,842	,707	6,926	,000																																												
Necesidad de vigilancia	CAES	140	3,84	,842	,707	6,926	,000																																																				

	Programa	169	3,14	,951			
Colaboración de los padres	CAES	140	1,53	,852			
					-1,134	-10,230	,000
	Programa	169	2,66	1,096			
Número de dificultades	CAES	140	4,38	,714			
					,734	7,307	,000
	Programa	169	3,64	1,043			
Conductas positivas del alumnado	CAES	140	2,39	,871			
					-,583	-5,605	,000
	Programa	169	2,98	,957			
Desórdenes en el aula	CAES	140	3,42	,849			
					,522	4,906	,000
	Programa	169	2,90	1,021			
Motivación	CAES	140	1,96	1,124			
					-,777	-6,159	,000
	Programa	169	2,73	1,077			
Sensación de aislamiento	CAES	140	3,39	,755			
					,640	6,232	,000
	Programa	169	2,75	1,047			
Valoración de los resultados académicos	CAES	140	2,59	,944			
					-,336	-3,198	,002
	Programa	169	2,93	,890			
Utilidad de la enseñanza	CAES	140	2,81	,783			
					-,274	-3,177	,002
	Programa	169	3,09	,722			

No se han encontrado diferencias significativas en la Subescala 1 en función del sexo pero sí en función de la edad de los profesores.

En la consideración de la edad hemos distinguido dos grupos de edad, el de profesores jóvenes (menores de 40 años) y el de profesores maduros (más de 40 años), y la prueba T de contraste de muestras independientes nos indica diferencias significativas en el sentido de que los profesores jóvenes observan más indisciplina, desórdenes en el aula, absentismo, abandono, conductas violentas y menos conductas positivas, que los profesores maduros. Para el resto de elementos de la subescala no existen diferencias significativas.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos. Prueba T para la igualdad de medias

	Madurez (Edad)	N	Media	Desv. típ.	Diferencia medias	t	p
Indisciplina	Profesor joven	171	3,59	1,120	,292	2,173	,031
	Profesor maduro	124	3,30	1,155			

Desórdenes en el aula	Profesor joven	171	3,26	,960				
	Profesor maduro	124	3,00	,954	,257	2,280	,023	
Absentismo	Profesor joven	171	3,97	1,114				
	Profesor maduro	124	3,68	1,123	,293	2,222	,027	
Abandono	Profesor joven	171	3,86	1,180				
	Profesor maduro	124	3,55	1,239	,311	2,173	,031	
Motivación	Profesor joven	171	2,32	1,160				
	Profesor maduro	124	2,43	1,135	-,112	-,826	,409	
Fracaso escolar	Profesor joven	171	3,81	1,029				
	Profesor maduro	124	3,56	1,149	,248	1,913	,057	
Colaboración de los padres	Profesor joven	171	2,05	1,164				
	Profesor maduro	124	2,23	1,081	-,173	-1,315	,190	
Conductas positivas del alumnado	Profesor joven	171	2,60	,967				
	Profesor maduro	124	2,82	,920	-,220	-1,986	,048	
Número de dificultades	Profesor joven	171	4,03	,942				
	Profesor maduro	124	3,94	,990	,086	,749	,455	
Sensación de aislamiento	Profesor joven	171	3,01	,911				
	Profesor maduro	124	3,15	1,018	-,139	-1,212	,226	
Valoración de los resultados académicos	Profesor joven	171	2,72	,896				
	Profesor maduro	124	2,81	,957	-,095	-,866	,387	
Conductas violentas	Profesor joven	171	3,51	1,170				
	Profesor maduro	124	3,21	1,157	,299	2,182	,030	
Necesidad de vigilancia	Profesor joven	171	3,53	,966				
	Profesor maduro	124	3,37	,975	,155	1,356	,176	
Utilidad de la enseñanza	Profesor joven	171	2,94	,757				
	Profesor maduro	124	2,97	,775	-,026	-,290	,772	

Hemos encontrado diferencias significativas en dos elementos de la Subescala 1 teniendo en cuenta la experiencia docente, distinguiendo para ello a los profesores noveles, con menos de 10 años de servicio, y a los profesores expertos, con más de 10 años de experiencia docente. Los dos elementos son: el abandono de estudios ($t= 2,448$; $p= 0,015$), en el sentido de que los profesores noveles ($M= 3,89$; $DT= 1,121$) perciben que éste se da con más frecuencia en sus centros de lo que lo perciben los profesores expertos ($M= 3,54$; $DT= 1,293$); y, la sensación de aislamiento ($t= -2,098$; $p= 0,037$), en relación al cual los profesores con experiencia ($M= 3,19$; $DT= 0,993$) expresan esa sensación en mayor grado que como lo hacen los profesores noveles ($M= 2,96$; $DT= 0,919$).

En relación al índice de permanencia del profesorado en el centro hemos establecido dos grupos, el de profesores nuevos en el centro, considerando como tales a aquellos que llevan menos de cinco años en el colegio, y el de profesores permanentes, para los que están en el centro más de cinco años. En este caso ocurre algo parecido a lo comentado anteriormente: los profesores nuevos en el centro observan más frecuencia de indisciplina ($t= 2,527$; $p= 0,0129$, desórdenes en el aula ($t= 2,750$; $p= 0,006$), absentismo ($t= 3,059$; $p= 0,002$), abandono ($t= 2,889$; $p= 0,004$), fracaso escolar ($t=2,123$; $p= 0,035$) y conductas violentas ($t= 3,325$; $p=0,001$), y menos conductas positivas ($t= -3,165$; $p= 0,002$), que los profesores que permanecen en el centro más de cinco años. (Tabla 8).

Tabla 8. Estadísticos de grupo

Permanencia en el centro		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Indisciplina	Profesor nuevo	186	3,60	1,112	,082
	Profesor permanente	109	3,25	1,164	,111
Desórdenes en el aula	Profesor nuevo	186	3,27	,920	,067
	Profesor permanente	109	2,94	1,008	,097
Absentismo	Profesor nuevo	186	4,00	1,095	,080
	Profesor permanente	109	3,59	1,132	,108
Abandono	Profesor nuevo	186	3,89	1,150	,084
	Profesor permanente	109	3,46	1,273	,122
Fracaso escolar	Profesor nuevo	186	3,81	1,061	,078
	Profesor permanente	109	3,53	1,110	,106
Conductas positivas del alumnado	Profesor nuevo	186	2,56	,958	,070
	Profesor permanente	109	2,92	,904	,087
Conductas violentas	Profesor nuevo	186	3,55	1,153	,085
	Profesor permanente	109	3,09	1,151	,110

Al realizar el contraste de medias en función del tipo de actuación del centro, en los ítems de la Subescala 2 “Competencia e implicación docente”, sólo se han encontrado diferencias significativas en dos de los siete elementos (Tabla 9). Los profesores de los CAES consideran que el “Compromiso de los profesores” y la “Responsabilidad del equipo directivo”, son mayores en sus centros que el grado en que los consideran los profesores de los colegios con Programas.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos. Prueba T para la igualdad de medias

Actuación	N	Media	Desviación típ.	Diferencia de medias	t	p
Compromiso de los CAES profesores	140	4,00	,857	,201	2,019	,044
Programa	169	3,80	,890			
Satisfacción que da el CAES trabajo	140	3,56	1,088	,132	1,094	,275
Programa	169	3,43	1,022			
Confianza en los CAES profesores	140	3,33	,955	,021	,200	,842
Programa	169	3,31	,859			
Sentimiento de pertenencia de CAES	140	3,38	,714	-,012	-,135	,893
Programa	169	3,39	,846			
Coordinación de los CAES profesores	140	3,57	,953	-,032	-,296	,768
Programa	169	3,60	,946			
Responsabilidad del CAES equipo directivo	140	4,12	,869	,287	2,920	,004
Programa	169	3,83	,850			
Proyectos de innovación CAES	140	3,57	,806	,116	1,143	,254
Programa	169	3,46	,976			

No se han encontrado diferencias significativas en la subescala 2 en función del sexo de los profesores; y en función de la edad, utilizando la distinción entre profesores jóvenes y profesores maduros, sólo se han hallado diferencias significativas en el elemento “Coordinación de los profesores” ($t = -2,03$; $p = 0,04$), en el sentido de que los profesores jóvenes ($M = 3,49$, $DT = 0,99$) perciben menos coordinación que los profesores maduros ($M = 3,71$, $DT = 0,84$).

También se han encontrado diferencias significativas en función de la experiencia docente en los elementos: “Proyectos de innovación” ($t= -2,249$; $p= 0,025$), siendo los profesores expertos ($M= 3,63$, $DT= 0,869$) los que creen que se desarrollan más proyectos de innovación en sus centros que los profesores noveles ($M= 3,39$, $DT= 0,902$); y en “Satisfacción que da el trabajo” ($t= 2,387$; $p= 0,018$), en este caso los profesores expertos ($M= 3,32$, $DT= 1,046$) opinan que el grado de satisfacción que da el trabajo en sus centros es menor que el grado de satisfacción que perciben los profesores noveles ($M=3,61$; $DT=1,033$).

Y por último con respecto a esta subescala, y teniendo en cuenta al profesorado según el tiempo de permanencia en el centro, se han observado diferencias significativas de nuevo en dos elementos: en “Proyectos de innovación” ($t= -2,274$; $p= 0,024$), los profesores con más años de permanencia ($M= 3,65$; $DT= 0,927$) creen que se desarrollan más proyectos de innovación en sus centros que lo que creen los profesores nuevos, con menos de cinco años en el colegio ($M= 3,40$; $DT= 0,866$); y en “Sentimiento de pertenencia” ($t= -2,539$; $p=0,012$), en esta ocasión son igualmente los profesores permanentes ($M= 3,52$; $DT= 0,867$) los que perciben un sentimiento de pertenencia mayor que los profesores nuevos en el centro ($M= 3,27$; $DT= 0,709$).

En la Subescala 3 “Apoyos externos y recursos” se han observado diferencias significativas en función del tipo de actuación en todos los ítems de la subescala menos en uno, “Apoyo del CEFIRE”, (Tabla 10.). En este sentido podemos afirmar que los profesores de los CAES perciben que reciben más apoyo por parte de instituciones externas (Administración y Servicios Sociales) y otorgan más importancia a la puesta en marcha de recursos internos (tutoría, recursos didácticos, atención a la diversidad) que como lo hacen los profesores de los colegios con Programas.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos. Prueba T para la igualdad de medias

	Actuación	N	Media	Desviación típ.	Diferencia de medias	t	p																																								
Apoyo de la Admón.	CAES	140	3,54	,826	,648	6,732	,000																																								
	Programa	169	2,89	,862				Importancia de la tutoría	CAES	140	4,30	,957	,803	7,402	,000	Programa	169	3,50	,939	Apoyo del CEFIRE	CAES	140	3,08	,563	-,069	-,902	,368	Programa	169	3,15	,784	Colaboración de los SS.SS.	CAES	140	4,16	,878	,608	5,588	,000	Programa	169	3,56	1,034	Recursos didácticos	CAES	140	3,83
Importancia de la tutoría	CAES	140	4,30	,957	,803	7,402	,000																																								
	Programa	169	3,50	,939				Apoyo del CEFIRE	CAES	140	3,08	,563	-,069	-,902	,368	Programa	169	3,15	,784	Colaboración de los SS.SS.	CAES	140	4,16	,878	,608	5,588	,000	Programa	169	3,56	1,034	Recursos didácticos	CAES	140	3,83	,758	,627	6,717	,000								
Apoyo del CEFIRE	CAES	140	3,08	,563	-,069	-,902	,368																																								
	Programa	169	3,15	,784				Colaboración de los SS.SS.	CAES	140	4,16	,878	,608	5,588	,000	Programa	169	3,56	1,034	Recursos didácticos	CAES	140	3,83	,758	,627	6,717	,000																				
Colaboración de los SS.SS.	CAES	140	4,16	,878	,608	5,588	,000																																								
	Programa	169	3,56	1,034				Recursos didácticos	CAES	140	3,83	,758	,627	6,717	,000																																
Recursos didácticos	CAES	140	3,83	,758	,627	6,717	,000																																								

Atención a la diversidad	Programa	169	3,20	,884	,474	4,797	,000
	CAES	140	4,31	,796			
	Programa	169	3,84	,941			

En esta ocasión sólo se han encontrado diferencias significativas en función del sexo en el elemento “Apoyo de la Administración” ($t=-2,59$; $p=0,01$), en el sentido de que las profesoras ($M= 3,27$, $DT= 0,838$) perciben más apoyo por parte de la administración que el que piensan los profesores ($M= 2,94$, $DT= 1,035$) que reciben sus centros.

No se han encontrado diferencias significativas en la subescala 3 en función de la edad de los profesores, y tampoco en base a la experiencia docente.

En relación a los años de estancia o permanencia del profesorado en el centro se han observado diferencias significativas en dos elementos “Apoyo de la administración” ($t= 2,259$; $p= 0,025$) y “Colaboración de los Servicios Sociales” ($t= 2,721$; $p= 0,007$), así el profesorado que lleva menos tiempo en el centro ($M= 3,26$; $DT= 0,858$) y ($M= 3,96$; $DT= 0,996$) percibe más apoyo de la Administración y de los Servicios Sociales que el profesorado que permanece en el centro más de cinco años ($M= 3,02$; $DT= 0,923$) y ($M=3,62$; $DT= 1,025$).

4. CONCLUSIONES

Los aspectos que los profesores de centros de compensación educativa destacan que se dan *mucho más* en sus centros que en otros, son: las adaptaciones del currículo, el abandono de estudios, y la importancia que se otorga a la tutoría.

También consideran que se dan *algo más*, otros aspectos como: la atención a la diversidad, el número de dificultades con el que se enfrentan, el absentismo escolar, la responsabilidad que asume el equipo directivo de estos centros, el compromiso que adoptan y el esfuerzo que realizan los profesores, la existencia algo más numerosa de problemas de indisciplina, así como de conductas violentas, la colaboración con los Servicios Sociales de la zona o municipio, y un nivel algo mayor de fracaso escolar.

Por otro lado los aspectos que más profesores consideran que se dan por *igual* en todos los centros, sean o no de compensación, son: las bajas por enfermedad de los docentes, el cuidado de las instalaciones, los desórdenes en el aula, el apoyo de la administración, las prórrogas de escolarización, el apoyo del CEFIRE, los proyectos de innovación, los recursos didácticos, la exigencia de los padres, la atención del SPE, la satisfacción que da el trabajo, las conductas positivas del alumnado, la coordinación entre los profesores, la colaboración del centro de salud, el reconocimiento de la labor docente, el contacto con la comunidad o barrio, la sensación de aislamiento, las actividades extraescolares, la autonomía en las decisiones, la valoración de resultados académicos, la flexibilidad en la aplicación de normas, la confianza en los profesores, el sentimiento de pertenencia, la necesidad de vigilancia, y la utilidad de las materias de enseñanza.

Los profesores de los centros de compensación educativa destacan mayoritariamente en términos de porcentajes, la colaboración de los padres como el aspecto que se da *mucho menos* en su centro en comparación con otros. En esta

línea, aunque con la consideración de *algo menos*, también destaca la motivación por el aprendizaje.

La representación social que tienen los profesores de los centros de compensación educativa difiere en escasos aspectos de la que tienen de los centros escolares ordinarios, pues los profesores encuestados consideran que gran parte de los aspectos valorados se dan por igual en ambos tipos de centros.

Las valoraciones de los profesores de los Colegios con Programas no difieren excesivamente de las que hacen los profesores de los CAES en relación a la tendencia de valoración de la mayor o menor frecuencia con la que se da el aspecto en cuestión, pero siempre lo hacen situándose en opciones de menor intensidad, algo más o algo menos frente a mucho más o mucho menos en las que se sitúan en más ocasiones los profesores de CAES.

Realizado el análisis factorial de la escala hemos obtenido tres factores: Problemas académicos y de relación, Competencia e implicación docente, y Apoyos externos y recursos pedagógicos; en la comparación por tipo de actuación del centro encontramos en cada factor que:

- Problemas académicos y de relación: Los profesores de los CAES perciben que los aspectos problemáticos o negativos (indisciplina, absentismo, dificultades,...) se dan con más frecuencia en sus centros que en otros, mientras que los profesores de los colegios con Programas cuando expresan que perciben esos aspectos negativos lo hacen con menos intensidad. Con respecto a los aspectos positivos (colaboración de los padres, motivación, utilidad de la enseñanza,...), los profesores de los CAES los consideran menos frecuentes que la consideración que tienen de los mismos los profesores de los colegios con Programas.
- Competencia e implicación docente: Los profesores de los CAES consideran que el "Compromiso de los profesores" y la "Responsabilidad del equipo directivo", son mayores en sus centros que el grado en que los consideran los profesores de los colegios con Programas.
- Apoyos externos y recursos pedagógicos: Los profesores de los CAES perciben que reciben más apoyo por parte de instituciones externas (Administración y Servicios Sociales) y otorgan más importancia a la puesta en marcha de recursos internos (tutoría, recursos didácticos, atención a la diversidad) que como lo hacen los profesores de los colegios con Programas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Cea, M.A. (1998). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- García Jiménez, E.; Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (2000). *Análisis Factorial*. Madrid La Muralla / Salamanca: Hespérides.

Kim, J. y Mueller, C.W. (1978). *Factor analysis; statistical methods and practical issues*. Beverly Hills, California: Sage.

Thurstone, L.L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.