

Variables instruccionales del docente de educación primaria

Instructional variables of teaching in elementary education

Miguel A. Carbonero, Luis J. Martín-Antón y Juan A. Valdivieso

Universidad de Valladolid

Resumen

Con el objetivo de determinar el perfil profesiográfico autopercebido de aquellas variables que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje en una muestra de maestros de Educación Primaria, se aplicó, con medidas repetidas, la Escala de Competencia Autopercebida del Docente de Educación Primaria. Concretamente, se han estudiado la autoeficacia, planificación, control instruccional, comunicación, implicación afectiva, asertividad, liderazgo, convivencia, resolución de conflictos y la adaptación a nuevas situaciones. Mediante un análisis descriptivo de los valores, la determinación de la bondad de ajuste de la distribución muestral, el análisis de las medidas de distribución y de la fiabilidad, se comprueba que hay una autopercepción multidimensional y estable de las variables, con valores superiores en asertividad y convivencia frente a la planificación y adaptación a nuevas situaciones.

Palabras clave: educación primaria, estilos de enseñanza, perfil psicoinstruccional y variables docentes.

Abstract

In order to determine the profile of those self-perceived professional variables involved in the teaching-learning processes in a sample of primary school teachers, was applied, with repeated measures, the Self-perceived Competence Scale Primary Education Teachers'. We have studied the efficacy, planning, instructional control, communication, emotional bonding, assertiveness, leadership, coexistence, conflict resolution and adapting to new situations. Through a descriptive analysis of the values, determining the adequacy of the sampling distribution, analysis and distribution measures of reliability, it is found that there is a multidimensional and stable self-perception variables, with higher values in assertiveness and coexistence against planning and adaptation to new situations.

Keywords: primary education, teaching styles, psycho-instructional profile and teaching variables.

El objetivo de este artículo es aproximarse a la definición de algunas de las competencias del profesorado de Educación Primaria, aspecto sumamente complejo, puesto que el mismo concepto actual de enseñanza en el marco de la educación permanente exige una revisión y ampliación de la noción de profesor y de aprendizaje (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008; Martínez y Echeverría, 2009).

La preocupación por cómo debe ser y actuar el docente y cuáles deben ser las características personales y profesionales que le configuran son preguntas siempre abiertas. Sea cual fuere su perfil como profesional de la educación, así como sus competencias y funciones, ocupan constantemente la teoría y la práctica educativa. Se trata de un problema teórico-práctico difícil de abordar (Pavié, 2011; Siniscalco, 2002). Y es que el rol del profesor no se ve limitado a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de destrezas, sino que también tiene una gran importancia el desarrollo de estrategias de aprendizaje y estilos de aprendizaje (Martín-Antón, Marugán, Catalina, y Carbonero, 2013). En líneas generales, el cambio social demanda que las personas se automotiven, sean creativas y capaces de asimilar y adaptarse a los nuevos cambios y realidades, lo que conduce a reformular la forma en que se concibe el papel del docente, así como en el modo como son definidas

sus distintas tareas y funciones (Gros y Romaña, 2004; Sanders, 2002).

Los estilos de enseñanza

En el momento actual el profesor requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día. Para ello, es necesario concebir el docente bajo otro paradigma, diferente al tradicionalmente utilizado (Mohan, Lundeberg y Reffitt, 2008; Morris-Rothschild y Brassard, 2006). Se asume, que en un contexto de incertidumbre propia de una sociedad cambiante y heterogénea, definir la profesionalidad docente sólo por el desempeño observable reduce drásticamente las posibilidades de desarrollo del profesorado, ya que es posible a través de la definición de un perfil basado en competencias (debidamente identificadas y valoradas), ofrecer una visión más amplia, pertinente y contextualizada del perfil docente, en términos de autonomía, de asumir responsabilidades, de trabajo en grupo y capacidad de aprender a aprender (Carbonero, Román, Martín-Antón, y Reoyo, 2009).

No cabe duda que su desarrollo se pone en relación con las características y expectativas ya presentes tanto en la formación inicial (Peñalva, López-Goñi, y Lanza, 2013), como en la

preparación previa para el acceso al mundo laboral educativo, y en donde la realización personal y social parece ser más tenida en cuenta que otras valoraciones externas, como el reconocimiento; o que incluso el género marca expectativas y metas iniciales diferenciales, mostrando una mayor orientación intrínseca por parte de las mujeres al presentar niveles superiores en ambición profesional, contribución social y realización (Riveiro, Rubio, Antúnez, y Fernández, 2013), e incluso presentar una tendencia a utilizar un enfoque de aprendizaje más centrado en la construcción del conocimiento y en el alumnado que en la transmisión de la información, justo al contrario que sus iguales varones (Rosário, Núñez, Valle, Paiva, y Polydoro, 2013).

Las competencias que se consideran valiosas para catalogar a un profesor como *bueno* o a su enseñanza como *eficaz*, han cambiado a lo largo de la historia (Perrenoud, 2004), privilegiándose en algunas épocas, los aspectos afectivos sobre los cognitivos y viceversa. Así, en los años cincuenta, se consideraba que los profesores debían contar con conocimientos sólidos de matemáticas y ciencias, en vista de que existía una competencia entre los países desarrollados en relación con la carrera espacial. Muy pronto se evidenció que el conocimiento sobre el contenido de la materia de estudio

no era suficiente para que los alumnos lograran niveles óptimos de aprendizaje. En los años sesenta y setenta, el énfasis se colocaba en las habilidades afectivas de los maestros y maestras. En este sentido, la adaptación a las características del alumnado resulta vital para considerar una docencia eficaz, en especial cuando seleccionan aquellos contenidos en los que hay que dar énfasis y reiterar para su mejor comprensión, a la vez que cuidan su presentación y estructuración en orden a complejidad, combinando aspectos instruccionales con otros relacionales (Villalta y Martinic, 2013).

En consecuencia, se pueden seleccionar determinadas variables que comparten características y aspectos intrínsecos y extrínsecos, las cuales determinan la calidad y la eficacia de los procesos instruccionales, organizan de forma operativa el estilo de enseñanza y desarrollan una competencia integral y holística en la práctica docente (Carbonero, Ortiz, Martín-Antón, y Valdivieso, 2010; Martín-Antón, Carbonero, y Román, 2012; Trevitt, Breman, y Stocks, 2012).

Con el paso del tiempo, la enseñanza, como objeto de estudio, ha cobrado especial relevancia y ha adoptado diferentes perspectivas desde un planteamiento eminentemente conductual (Thorndike, 1932; Skinner, 1932) a otro de tipo cognitivo (Gagné, 1962; Gardner, 1985), cognitivo-social (Bru-

ner, 1966; Chomsky, 1971; Vygotsky, 1978), e incluso contemplando muchos elementos emocionales y afectivos (Gardner, 1999; Goleman, 1995; Mayer, 2001).

Son muchos los aspectos que influyen en la eficacia docente. Tenemos: (a) variables personales, formadas por factores endógenos, y que configuran el modo propio de enseñar y que son referidos a atributos y cualidades de tipo individual; (b) variables interactivas, constituidas por elementos que intervienen en la relación profesor-alumno; (c) variables técnico-instrumentales, formadas por destrezas técnicas necesarias para la labor docente; (d) variables psicodemográficas, de carácter personal y social, que incluyen aspectos individuales, como la edad y el sexo (Ramírez y Muñoz, 2012), ambientales (contexto geográfico, nivel socioeconómico, cultura, etc.) y profesional u organizativo (nivel y área docente, experiencia profesional); y (e) variables moduladoras, no predefinidas, y que interactúan con el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando un modo particular de enseñar del docente, y que incluye rasgos endógenos (personales e individuales) y exógenos (organizativos y contextuales), y que están constituidas por un conjunto integrado de aspectos cognitivos, afectivos y sociales, que se plasman, de manera operativa, en el uso de diferentes estrategias, técnicas

e instrumentos, y que determinan diferentes estilos de enseñanza.

Concretamente, podemos identificar desde aspectos más introyectivos (autoeficacia, planificación, y toma de decisiones, relacionadas con el control instruccional) hasta otros más proyectivos, tanto de tipo grupal (comunicación e implicación afectiva), como individual (resolución de conflictos, asertividad, liderazgo, convivencia, y adaptación a nuevas situaciones).

La alta o baja autoeficacia del docente tiene importantes componentes emocionales (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, y Hoy, 1998), y que ha pasado de dar importancia a la concurrencia de determinados rasgos de personalidad a centrarse en el grado de competencia que se muestra en la gestión del aula (Carreras, Guil, y Mestre, 1999). Muy relacionado con ello, la planificación constituye una de las herramientas fundamentales en el proceso de la enseñanza, basándose en una sistematización del esfuerzo por introducir, en las explicaciones y el tratamiento de los problemas educativos, una actitud, un procedimiento científico y un conocimiento experimental. Por otra parte, el control instruccional implica un proceso de toma de decisiones en el cual se realiza una elección entre las alternativas que pueden presentarse en diferentes contextos o formas, para resolver situaciones de la vida, en nuestro caso, las rela-

cionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto influyente es el formado por la interactividad en la relación con los demás. En este sentido, la comunicación es fundamental ya que condiciona el éxito de la tarea. Implica controlar la velocidad al hablar, adecuar el vocabulario, vigilar el tono y volumen de la voz, siempre acordes a las características del contexto (Cano, 2007), pero sin olvidar otros elementos no verbales (Godefroy y Robert, 1995), como el lenguaje corporal, gestos, etc. Por otra parte la afectividad que se genera en la relación docente-alumno, implicándole al constituirse un vínculo afectivo que se instaura dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La resolución de conflictos implica el establecimiento y aplicación de reglas de actuación útiles en diferentes situaciones, para que el docente las emplee en función del tipo de conflicto o interlocutor de que se trate (León y Medina, 2002; Troyano y Garrido, 2003), teniendo en cuenta que la gestión del conflicto, además de producir beneficios en la convivencia, puede ser de utilidad educativa. En cuanto a la asertividad, como dimensión fundamental de las habilidades sociales, marcando la actuación del docente en la conducta interpersonal, y que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales, sin negar los dere-

chos de los otros (Fensterhein y Baer, 1976). Además, es una cualidad necesaria para el liderazgo, caracterizado, en la docencia, por: (a) promover y facilitar el aprendizaje diverso frente al estandarizado; (b) facilitar el liderazgo de otros; (c) estimular el aprendizaje a través de múltiples canales; (d) preocuparse por la evolución y el desarrollo de su alumnado; (e) tener una visión de la enseñanza como un acto de reflexión y profundización; (f) potenciar el intercambio dentro de su aula, con otros grupos de alumnos/as y entre el equipo docente, y (g) comprometerse con el mundo que lo rodea y transmite y modela ese compromiso (Hargreaves, 2008). La convivencia, que incluye el diálogo y el contraste de opiniones, es de vital importancia para un adecuado aprendizaje y viene condicionado por actitudes creadas por expectativas formadas con anterioridad (Ocampo y Cid, 2012). Por último, la adaptación a nuevas situaciones implica un doble ajuste de la conducta: por un lado, a sus necesidades y, por otro, a las circunstancias del entorno (García Pérez y Magaz, 1998)

Este Estudio

El objetivo de este estudio es conocer las propiedades de aquellas variables específicas que condicionan los estilos de enseñanza para saber cómo influyen sus percepciones, interaccio-

nes, o actitudes, dada su relación con el diseño de la instrucción, sobre todo porque en la planificación instructiva ha de establecerse la conexión entre tareas, capacidades y estilos. Concretamente, pretendemos conocer la intensidad, distribución, variabilidad y estabilidad del grado de percepción que tiene el profesorado de Educación Primaria sobre cada una de las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprobando su estabilidad pasado un tiempo.

Método

Participantes

Mediante muestreo aleatorio estratificado, se seleccionó a un colectivo de 49 maestros y maestras tutores en activo, pertenecientes a diferentes niveles de la etapa de Educación Primaria. En consecuencia, imparten la mayoría de las áreas curriculares (especialmente las referidas a las técnicas instrumentales básicas, que soportan la mayor parte de la troncalidad de la etapa). Todos ellos pertenecen a Centros de titularidad pública, con una mayor proporción de mujeres (80%) que varones (20%), y que es coincidente con los datos sobre distribución del profesorado, en cuanto al sexo, en esta etapa educativa. Las edades son variadas, con un alto porcentaje de

profesorado joven (29% hasta 30 años, y 31% de 31 a 40 años), y en menor medida de aquellos entre 41 a 50 años (12%) y más de 50 años (28%); datos muy relacionados con la experiencia docente, con un mayor porcentaje de aquellos con experiencia de 10 años o menos (59%). La mayor parte de los centros están ubicados en zonas urbanas o semurbanas. Todos imparten docencia directa en grupos de alumnos y alumnas en los que existe, al menos, alguno con necesidades específicas de apoyo educativo.

Instrumento

Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente de Educación Primaria (ECAD-EP. Valdivieso, Carbonero, y Martín-Antón, 2013)

Esta escala tiene como finalidad la evaluación del perfil competencial del profesorado estratégico de Educación Primaria. Es una escala formada por 58 ítems con formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones, desde 1 (*mínimo grado de acuerdo*) hasta 5 (*máximo grado de acuerdo*). Se agrupan en diversas variables: (a) Autoeficacia; (b) Planificación; (c) Toma de Decisiones en cuanto al Control Instruccional; (d) Resolución de Conflictos; (e) Comunicación, que incluye diversos aspectos como la adaptación y sensibilidad comunicativa, la comunicación

no verbal y paraverbal; (f) Implicación Afectiva; (g) Asertividad; (g) Liderazgo, tanto ejecutivo como afectivo; (h) Convivencia, en el que se evalúan aspectos como la dinamización grupal, la mediación y la empatía; e (i) Adaptación a Nuevas Situaciones.

Procedimiento

Se contactó, mediante correo ordinario y electrónico, además de vía telefónica, con varios centros para explicarles el objetivo, implicaciones y compromisos del estudio. Entre aquellos que explicitaron su conformidad para participar, se seleccionó al azar, a una muestra de docentes de cada centro, a los que se les administró la

ECAD-EP. La contestación del cuestionario fue anónima, aunque tenía asignado un código que únicamente el docente conocía. Pasados diez meses, se les volvió a administrar el cuestionario, cumplimentándolo de nuevo.

Posteriormente, se analizaron los datos, realizando un análisis descriptivo de cada una de las variables, comprobando si la distribución de las puntuaciones muestrales se ajustaban a un modelo de normalidad (*K-S* Kolmogórov-Smirnov), el grado de estabilidad, y comprobando el grado de consistencia interna, mediante el cálculo del α de Cronbach. Para el análisis, se utilizó el paquete estadístico SPSS, v. 19.

Tabla 1.
Estadísticos Descriptivos de las Variables en el Test-Retest

Dimensión	Test					Retest				
	N	Mín.	Máx.	M	SD	N	Mín.	Máx.	M	SD
AE	44	3.57	5.00	4.44	.399	49	3.86	5.00	4.50	.318
PL	47	2.67	4.78	4.08	.498	49	3.11	4.89	4.10	.472
CI	47	3.29	5.00	4.30	.436	49	3.57	5.00	4.33	.351
RC	48	3.57	5.00	4.41	.439	49	3.29	5.00	4.41	.450
CO	44	3.41	4.94	4.33	.403	49	3.47	4.94	4.40	.361
IA	47	3.71	5.00	4.52	.363	49	3.43	5.00	4.52	.372
AS	44	3.17	5.00	4.52	.422	49	4.00	5.00	4.54	.334
LI	47	3.33	5.00	4.31	.401	49	3.33	5.00	4.31	.421
CON	45	3.50	5.00	4.53	.366	49	3.75	5.00	4.49	.343
ANS	45	3.29	5.00	4.20	.454	49	3.29	5.00	4.26	.447

Nota. AE=Autoeficacia, PL=Planificación, CI=Control Instruccional, RC=Resolución de Conflictos, CO=Comunicación, IA=Implicación Afectiva, AS=Asertividad, LI=Liderazgo; CON=Convivencia, ANS=Adaptación a nuevas situaciones

Resultados

Estadísticos Descriptivos

En primer lugar, comparamos los estadísticos descriptivos obtenidos, en el Test-Retest en cada una de las variables analizadas (ver Tabla 1).

Asertividad, Convivencia y Adaptación a Nuevas Situaciones aumentan ligeramente la puntuación media en el retest, en cambio la dispersión desciende, lo que significa que en dichas dimensiones existe una mayor convergencia de las autopercepciones del conjunto de la muestra de maestros a lo largo del curso escolar, siendo consideradas dichas dimensiones competenciales como habilidades docentes más relevantes para implementar los procesos de enseñanza-aprendizaje y

mejorar el rendimiento de los agentes implicados. Por el contrario, las dimensiones Resolución de Conflictos, Implicación Afectiva y Liderazgo disminuyen ligeramente su puntuación media y su dispersión se incrementa, lo cual denota una escasa convergencia en el conjunto de la muestra evaluadora hacia la asunción de dichas competencias.

Globalmente, de los datos mostrados en la tabla anterior, se puede deducir un comportamiento del perfil docente ascendente en el retest, con respecto a las puntuaciones medias, y descendente en las dispersiones (ver Figura 1). La convergencia de las autopercepciones referidas a Asertividad e Implicación Afectiva indica la preeminencia de dichas dimensiones. En el siguiente gráfico se puede ver con más detalle:

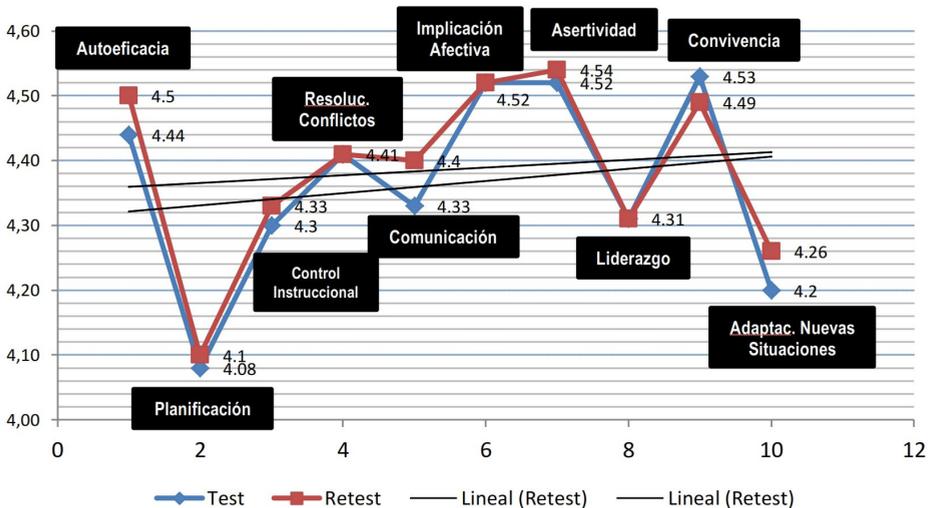


Figura 1. Representación Gráfica de la Tendencia Lineal de las Medidas M Test-Retest.

Determinación de la Bondad de Ajuste de la Distribución Muestral

Aplicando la prueba de Kolmogorov-Smirnov, los resultados obtenidos aparecen en la Tabla 2, y en la que se puede comprobar que todas las dimensiones estudiadas se ajustan a una distribución normal.

A partir de estos datos conviene identificar las medidas de distribución, para determinar la forma en que se separan o aglomeran los valores de acuerdo a su representación gráfica. Su utilidad radica en poder identificar las características de la distribución estadística sin necesidad de generar el gráfico. Las principales medidas son la asimetría y la curtosis. En consecuencia, en la Tabla 3, se presentan los datos descriptivos de la asimetría y la curtosis de cada una de las variables

analizadas en la ECAD-EP, obtenidos en el test y el retest.

Se observa que los índices de curtosis (Cr) y asimetría (As) son negativos, tanto en el test como en el retest, lo que denota la existencia de puntuaciones muy altas, si bien existe un leve apuntamiento de la curva de la distribución indicando que hay escasos valores extremos o rangos interválicos muy amplios.

Exceptuando la dimensión Adaptación a Nuevas Situaciones (que presenta un índice de asimetría positivo en el test), el resto expresa que hay una mayoría de puntuaciones muy altas, al tiempo que están muy concentradas sobre los valores superiores. Este aspecto ha de tenerse en cuenta a la hora de analizar e interpretar los datos, pues las mínimas diferencias que se produzcan entre los valores calculados deben

Tabla 2.
Análisis del Ajuste a una Distribución Normal

Dimensión	Test			Retest		
	N	Z	p	N	Z	p
Autoeficacia	44	.85	.471	49	1.07	.253
Planificación	47	1.18	.126	49	.58	.889
Control Instruccional	47	.87	.433	49	.92	.363
Resolución de Conflictos	48	.92	.369	49	.90	.399
Comunicación	44	.82	.519	49	.74	.644
Implicación Afectiva	47	1.04	.228	49	.91	.374
Asertividad	44	1.05	.222	49	1.08	.194
Liderazgo	47	1.07	.203	49	.89	.405
Convivencia	45	1.09	.187	49	1.03	.244
Adaptación a nuevas situaciones	45	.86	.454	49	.89	.407

Tabla 3.
Medidas de Distribución de las Dimensiones

Dimensión	Test			Retest		
	N	Z	p	N	Z	p
Autoeficacia	44	.85	.471	49	1.07	.253
Planificación	47	1.18	.126	49	.58	.889
Control Instruccional	47	.87	.433	49	.92	.363
Resolución de Conflictos	48	.92	.369	49	.90	.399
Comunicación	44	.82	.519	49	.74	.644
Implicación Afectiva	47	1.04	.228	49	.91	.374
Asertividad	44	1.05	.222	49	1.08	.194
Liderazgo	47	1.07	.203	49	.89	.405
Convivencia	45	1.09	.187	49	1.03	.244
Adaptación a nuevas situaciones	45	.86	.454	49	.89	.407

Nota. As = Asimetría; Cr = Curtosis; AE = Autoeficacia; PL = Planificación; CI = Control Instruccional; RC = Resolución de Conflictos; CO = Comunicación; IA = Implicación Afectiva; AS = Asertividad; LI = Liderazgo; CON = Convivencia; ANS = Adaptación a nuevas situaciones

ser consideradas como relevantes.

Con respecto a las diferencias entre el test y el retest, las dimensiones de Autoeficacia, Resolución de Conflictos, Comunicación e Implicación Afectiva ven incrementados los valores del índice de asimetría negativo, mientras que, por el contrario, disminuyen los valores del índice de curtosis, tendiendo hacia una curva mesocúrtica.

Las dimensiones Planificación y Asertividad expresan una igualdad o un descenso en las puntuaciones del índice de asimetría negativo, tendiendo hacia la simetría, si bien se experimenta un aumento significativo en las puntuaciones del índice de curtosis negativa. En cambio, las dimensiones Liderazgo y Convivencia denotan un

descenso en las puntuaciones tanto del índice de asimetría negativo como de la curtosis negativa.

Por último, la dimensión Adaptación a Nuevas Situaciones cambia significativamente el valor en el índice de asimetría, que pasa de ser positivo en el test a negativo en el retest, a la vez que se da un incremento del índice de curtosis negativa.

Cálculo de la Fiabilidad

Teniendo en cuenta las medidas de fiabilidad de las dimensiones en el test-retest de la ECAD-EP, según el cálculo del α de Cronbach, todas las puntuaciones son $\alpha \geq .60$, tanto en el test como en el retest. Concretamente, en la fase de test, los resultados

son $\alpha > .75$, exceptuando la dimensión Liderazgo ($\alpha = .60$). En especial, destacan las puntuaciones superiores de las dimensiones Convivencia ($\alpha = .83$), Comunicación ($\alpha = .80$) e Implicación Afectiva ($\alpha = .81$), frente a las puntuaciones medias de Adaptación a Nuevas Situaciones ($\alpha = .80$), Control Instruccional ($\alpha = .79$), Resolución de Conflictos ($\alpha = .79$), Autoeficacia ($\alpha = .78$), Asertividad ($\alpha = .77$) y Planificación ($\alpha = .75$).

En cuanto a la fase de retest, las puntuaciones α son inferiores ($.56 \leq \alpha \leq .84$), menos en las dimensiones Resolución de Conflictos ($\alpha = .84$) y Liderazgo ($\alpha = .68$), que presentan mayores índices α que los obtenidos en el test. Cabe destacar la diferencia entre Control Instruccional ($\alpha = .56$) y Asertividad ($\alpha = .60$), frente a Convivencia ($\alpha = .79$), Implicación Afectiva y Adaptación a Nuevas Situaciones ($\alpha = .77$ en ambas), Comunicación ($\alpha = .75$), Planificación ($\alpha = .72$) y Autoeficacia ($\alpha = .70$).

Considerando cada una de las dimensiones, no se aprecian diferencias significativas entre las puntuaciones del test y las del retest que invaliden su fiabilidad, ya que teniendo en cuenta las medidas α de Cronbach se sitúan en un rango interválico $r \leq .17$, exceptuando la dimensión Control Instruccional en la toma de decisiones, cuya diferencia entre los resultados obtenidos en el test-retest llegan a $r = .23$.

Con todo esto, se puede afirmar que, de forma global, la ECAD-EP cuenta con un índice de fiabilidad notable.

Discusión y conclusiones

Hemos podido comprobar que la autopercepción del docente, respecto a ciertas variables condicionantes de su estilo de enseñanza, es alta y se estructura alrededor de una serie de dimensiones de diferente tipo, aunque claramente diferenciada, manifestando una percepción mayor en variables relacionadas con la interacción social y el conocimiento de los demás, consecuentemente con la importancia que tiene en la mejora de la convivencia. Sin embargo, otros aspectos que tradicionalmente se le han dado más importancia, como la planificación, el control instruccional o el liderazgo quedan relegados a puntuaciones inferiores. En este sentido, cabe destacar la menor valoración en la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, mostrando, en consecuencia, una menor capacidad para adaptarse a los cambios rápidos que se producen en la sociedad y, de manera específica, también dentro de la escuela. Vemos también una marcada estabilidad en la percepción del profesorado, lo que ahonda en la reciente importancia dada al enfoque de competencias en la formación del profesorado, y que se deriva de

la mayor consideración de su trabajo como una profesión que posee un perfil profesional específico y distinto al de otros profesionales. Una aportación importante para conceptualizar lo que significa entender la práctica de la enseñanza como una profesión, y derivar de ahí las implicaciones para la formación, procede de los estudios hechos a partir del trabajo de Schön (1992) sobre el profesional reflexivo.

Aunque se pueda sostener que el estilo docente afecta tanto a las acciones instructivas (actividades, pautas comunicativas, etc.) como a aquellas que se refieren a la organización y a la vida del aula (distribución de espacios y tiempos, reglas y normas de funcionamiento, etc.), que en conjunto podrían considerarse como tareas técnico-instructivas y de gestión, sabemos que hay elementos que intervienen en la enseñanza como variables moduladoras, susceptibles de estudio y evaluación, que están relacionadas con el pensamiento implícito, las creencias, actitudes, emociones y conductas aprendidas por parte del maestro y que influyen en las concepciones y prácticas de enseñanza a partir de las tareas realizadas, las experiencias obtenidas y las interacciones vividas. Aún más, el estilo de enseñanza debe ser considerado tanto producto de la reflexión como de las presunciones, pudiendo llevar al maestro a actuar de modo consciente o inconsciente, pues la

mayoría de las decisiones suyas están traspasadas por impresiones y transferencias que a nivel cognitivo y afectivo recibe del grupo-clase, relegando a un segundo plano las estrategias premeditadas o comparativas de aspecto situacional (Traver, Sales, Doménech, y Moliner, 2005). En estas condiciones es necesario el conocimiento objetivo de las “otras variables” influyentes en la labor docente, para favorecer un “cambio didáctico” en el sistema actual de enseñanza.

Un antecedente de la importancia del presente trabajo lo encontramos en el Proyecto DeSeCo de la OCDE (2003), en el cual se destaca la necesidad de adquirir y desarrollar una serie de habilidades individuales por encima, incluso, de la reproducción básica de conocimientos. Se refiere a competencias que ponen de relieve destrezas prácticas y cognitivas, habilidades innovadoras y recursos de naturaleza psicosocial, al objeto de que los individuos sean capaces de pensar por sí mismos y de asumir la responsabilidad sobre su aprendizaje y sus actos de la vida diaria. En este trabajo se analizan competencias docentes de las categorías de interacción en grupos heterogéneos, de relación interpersonal, de trabajo cooperativo, de manejo y resolución de conflictos y de autonomía profesional.

La investigación educativa señala que hay que enseñar tanto los conte-

nidos como las estrategias, si bien el profesorado es el que tiene a su cargo la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje; él es el encargado de planificar, organizar, regular, controlar y corregir el aprendizaje del alumnado y su propia actividad (Emmer y Hickman, 1991; Kaplan y Owings, 2002; Kyriacou, 1997). Por eso tiene que estar en constante interacción y comunicación con su alumnado.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje confluyen aspectos individuales tan diversos y variados como la inteligencia, la percepción, la memoria, la atención, la adecuación visomotora, los rasgos de personalidad, la autoconfianza o las estrategias para la resolución de problemas, que determinan en gran medida las actuaciones docentes e influyen sobre el rendimiento del alumnado. Son variables y competencias que merecen ser destacadas como, por ejemplo, las condiciones psicológicas (afectivas y cognitivas) de los sujetos participantes; la relación con el alumnado; la metodología de la enseñanza; la valoración social y el medio socio-económico y cultural. La lista de variables que se relacionan con el rendimiento académico es extensa: desde las más personales a las que son menos, abarcando tanto lo familiar como lo educativo y lo social.

Eso lleva a pensar que el éxito escolar descansa en el equilibrio entre el éxito académico, el social y el personal.

Rosenberg, Schooler, Schoenbach, y Rosenberg (1995) hallaron que la autoestima académica es un buen predictor del rendimiento escolar, y Abarca y Sala (2002) remarcan la formación profesional docente en habilidades socioemocionales.

El bienestar emocional docente influye positivamente en su bienestar personal y en el ajuste instruccional con su grupo de alumnos (Birch y Ladd, 1996) y el incremento de estas emociones positivas puede facilitar la creación de un clima de clase que favorezca el aprendizaje (Sutton y Whealey, 2003). Asimismo, la creación de un clima de seguridad en clase así como la generación de emociones positivas contribuyen al bienestar y a la felicidad del alumnado (Seligman, 2005). De este modo, que los profesores aprendan a mantener los estados emocionales positivos y a reducir el impacto de los negativos puede verse reflejado en un mayor bienestar docente y en el mejor ajuste de sus alumnos (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

Otros informes de investigación (Muijs y Reynolds, 2001) han concluido que hay un conjunto de actitudes, conductas, modos de gestionar y conducir la clase por parte del profesor eficaz.

En consecuencia, uno de los retos importantes con que se enfrenta la educación en el siglo XXI es el de,

quizás, lograr armonizar la misión de transmisión de conocimientos, debido al desarrollo vertiginoso de la ciencia y de la tecnología, con otra misión fundamental que es la de proporcionar

una formación integral a las personas para que se les conceda un núcleo de identidad pertinente al contexto en el que están inmersos.

Referencias

- Abarca, M., y Sala, J. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5. Recuperado de <http://aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>.
- Birch, S. H., y Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79. doi: 10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Bruner, J. S. (1966). *Hacia una Psicología de la Instrucción*. México DF, México: Unión Tipográfica Hispanoamericana.
- Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Carbonero, M. A., Ortiz, E., Martín-Antón, L. J., y Valdivieso, J. A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula Abierta*, 38, 15-24.
- Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J., y Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 229-244. doi: 10.1387/RevPsicodidact.726
- Chomsky, N. (1971). *El Lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Emmer, E., y Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765. doi: 10.1177/0013164491513027
- Fensterhein, H., y Baer, J. (1976). *No diga sí cuando quiere decir no*. Barcelona: Grijalbo.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 421-436. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>

- Gagné, R. M. (Ed.). (1962). *Psychological principles of system development*. New York, NY: Holt, Rinehart & Wiston.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed, multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Número Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx>.
- García Pérez, E. M., y Magaz, A. (1998). *Escalas Magallanes de Adaptación: EMA*. Bilbao: COHS Consultores en CC.HH.
- Godefroy, C., y Robert, L. (1995). *Negociar con éxito*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Vergara Editor.
- Gros, B., y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Kaplan, L. S., y Owings, W. A. (2002). *Teacher quality, teaching quality and school improvement*. Bloomington, En Phi Delta Kappa.
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools: theory and practice*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.
- León, J. M., y Medina, S. (2002) *Psicología social de la salud. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Sevilla: Comunicación Social
- Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A., y Román, J. M. (2012). Modulator effect of socio-emotional variables on training in elaboration strategies in Compulsory Secondary Education (CSE): Paraphrase and applications. *Psicothema, 24*, 35-41. Recuperado de <http://www.psicothema.com/>
- Martín-Antón, L. J., Marugán, M., Catalina, J. J., y Carbonero, M.A. (2013). Estrategias de aprendizaje de elaboración. *Aula abierta, 41*(1), 49-62.
- Martínez, P., y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa, 27*(1), 125-147. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/index>
- Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. En J. Ciarrochi, J. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 3-24). Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Mohan, L., Lundeberg, M. A., y Reffitt, K. (2008). Studying teachers and schools: Michael Pressley's legacy and directions for future research. *Educational Psychologist*, 43, 107-118. doi: 10.1080/00461520801942292
- Morris-Rothschild, B. K., y Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of school psychology*, 44, 105-121. doi: 10.1016/j.jsp.2006.01.004
- Muijs, D., y Reynolds, D. (2001). *Effective teaching. Evidence and practice*. London, UK: Sage.
- OCDE (2003). *Definición y selección de competencias (Proyecto DeSeCo): Bases teóricas y conceptuales*. Oficina Federal Suiza de Estadísticas y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Ocampo, C. I., y Cid, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de los hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30, 111-130. doi: 10.6018/rie.30.1.114321
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80. Recuperado de <http://www.aufop.com>.
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J., y Lanza, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramírez, A., y Muñoz, M. A. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria en la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222. doi: 10.6018/rie.30.1.116241
- Riveiro, J. M., Rubio, V., Antúnez, R., y Fernández, A. P. (2013). Metas y compromiso de los opositores al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31, 77-92. doi: 10.6018/rie.31.1.139661
- Rosario, P., Núñez, J. C., Valle, A., Paiva, O., y Polydoro, S. (2013). Enfoques de enseñanza en Bachillerato en función de varia-

- bles contextuales y del docente. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 25-46. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6215
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., y Rosenberg, R. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156. doi: 10.2307/2096350
- Sanders, S. E. (2002). What do schools think makes a good mathematics teacher? *Educational Studies*, 28, 181-191. doi: 10.1080/03055690220124605
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Ediciones Byblos.
- Siniscalco, M. T. (2002). *A statistical profile of the teaching profession*. Paris: UNESCO/International Labour Organization.
- Skinner, B. F. (1932-1966). *The behavior of organisms*. New York, NY: Appleton-Century.
- Sutton, R., y Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358. doi: 10.1023/A:1026131715856
- Thorndike, E. (1932). *The fundamentals of learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Traver, J. A., Sales, A., Doménech, F., y Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de Secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8). Recuperado de: <http://www.rieoei.org>
- Trevitt, C., Breman, E., y Stocks, C. (2012). Assessment and learning: is it time to rethink student activities and academic roles? *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 253-267. doi: 10.6018/rie.30.2.153441
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., y Hoy, W. K. (1998). Teachers efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. doi: 10.3102/00346543068002202
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A., y Martín-Antón, L. J. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 47-78. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5622
- Villalta, M., y Martinic, S. (2013). In-

teracción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12, 221-233. Recuperado

de <http://www.javeriana.edu.co/universitaspsychologica/>
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Miguel Ángel Carbonero Martín. Doctor por la Universidad de Salamanca y Profesor Titular, -acreditado para catedrático por la ANECA-, del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, del que en la actualidad es director. Es desde hace 12 años, Coordinador del programa de Doctorado del Departamento de Psicología. Su actividad docente se ha centrado en el campo de las Dificultades de Aprendizaje y Salud Mental del Profesorado. Ha impartido Programas de Doctorado en varios países de Iberoamérica. Ha sido Ponente invitado en varias Universidades extranjeras. Ha dirigido varias Tesis Doctorales con premio extraordinario. Ha dirigido y participado en una decena de proyectos de investigación competitivos. Ha publicado 6 libros, 53 capítulos de libro, 35 artículos, parte de ellos en revistas indexadas y ha presentado más de 70 comunicaciones a congresos Nacionales e Internacionales. Sus principales líneas de investigación se centran en dificultades de aprendizaje, habilidades docentes motivadoras, eficacia docente y salud mental del profesorado.

Luis Jorge Martín Antón. Profesor Contratado Doctor del Departamento de Psicología, del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Las líneas principales de investigación se centran en las habilidades docentes y estrategias de aprendizaje en todas las etapas educativas, y el estudio del alumnado en situación de rechazo por sus iguales en el ámbito escolar.

Juan Antonio Valdivieso Burón. Doctor en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Profesor Asociado en el Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, Orientador y Asesor psicopedagógico en el Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la Equidad Educativa de Castilla y León (CREECYL), de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Su principal línea de producción científica se centra en la evaluación y el desarrollo de estrategias y estilos de enseñanza eficaces, así como en el asesoramiento y entrenamiento de habilidades docentes motivadoras.

Correspondencia. Miguel Ángel Carbonero Martín Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social (Campus Miguel Delibes). Departamento de Psicología. Área de Psicología evolutiva y de la Educación. Paseo de Belén, 1, C.P. 47011 Valladolid. España. e-mail: carboner@psi.uva.es. Tfno.: +34983184495

Fecha de recepción: 11/3/2016

Fecha de revisión: 20/6/2016

Fecha de aceptación: 30/6/2016