



## **HABILIDADES DOCENTES Y ESTILOS DE AFRONTAMIENTO EN PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. TEACHING SKILLS AND COPING STYLES IN ELEMENTARY TEACHERS**

**Miguel Ángel Carbonero Martín,  
José María Román Sánchez,  
Luis Jorge Martín Antón,  
Juan Antonio Valdivieso Burón,  
Natalia Reoyo Serrano**

Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid (Spain)

**Alvací Freitas Resende.**

Universidade de Tiradentes (Brasil)

Miguel Ángel Carbonero Martín. Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social.  
Universidad de Valladolid (España). Campus Miguel Delibes. Paseo de Belén; N°1. 47011. Valladolid. Tel. +34  
983 424 495; Fax +34 983 423 436. carboner@psi.uva.es

*Fecha de Recepción: 8 Febrero 2014*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014*

### **ABSTRACT**

This research aims to analyze the differences in self-perceived of the efficacy of Primary School teachers according to the self-perceived level of development of teaching skills. In a sample of N = 33 teachers of Primary School teachers in Valladolid was applied to the Likert scale ECAD -EP (Valdivieso, Carbonero & Martín-Antón, 2013) to measure the applied self-assessment of teaching skills in three dimensions (a. Social-emotional , b. Communicative and Relationship, c. Instructional) and a self-assessment of the level of teaching effectiveness rating scale adapted by Sunjin Oh (2011) created by Tschannen-Moran & Woolfolk (2001): Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES). Descriptive statistical calculations and mean comparison (U and W tests) were made. The results revealed significant differences in all dimensions, especially in the instructional factor. We conclude the need to develop training programs for teachers in the potential development of teaching skills in order to increase levels of self-efficacy and thereby the development of quality in education.

*Keywords:* Teaching skills, self-efficacy, self-perceived competence, Primary Education, Training programs for teaching.



## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar las diferencias de la autopercepción de la eficacia del profesorado de Educación Primaria según el nivel autopercebido del desarrollo de habilidades docentes. En una muestra de N=33 maestros en activo tomada de centros educativos de Valladolid pertenecientes a la etapa de Primaria, se aplicó la escala de autovaloración tipo Likert ECAD-EP (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013) para la medición de la autovaloración de habilidades docentes en tres dimensiones (socioemocional, comunicativo-relacional e instruccional) y una escala de autovaloración del nivel de eficacia docente adaptada por Sunjin Oh (2011) del Test Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES, Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). Se hicieron cálculos estadísticos descriptivos y de comparación de medias (pruebas U y W), revelando los resultados obtenidos que existen diferencias significativas en todas las dimensiones, especialmente en la instruccional. Se puede concluir la necesidad de desarrollar programas formativos en el profesorado para el desarrollo potencial de habilidades docentes con el fin de incrementar los niveles de autoeficacia y, con ello, el desarrollo de la calidad en los procesos educativos.

*Palabras Clave:* Habilidades docentes, autoeficacia, autopercepción, Educación Primaria, programas de formación del profesorado.

## ANTECEDENTES

Uno de los factores más importantes que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje es la calidad del profesorado (Avalos, 2009), por lo que sería decisivo para mejorar los resultados del sistema educativo el incremento del nivel de desarrollo profesional de los mismos (National Board for Professional Teaching Standards, 2005). Todos los sistemas educativos que han visto mejoras en sus niveles de rendimiento plantean que uno de los factores claves para la consecución de esas cotas de calidad es el desarrollo profesional docente como instructores eficientes (Barber & Mourshed, 2008).

En este sentido se ve la necesidad de conocer en el profesorado las variaciones o diferencias a la hora de autoperibirse, que llegan incluso a manifestarse en aspectos como su satisfacción personal y profesional. De algún modo, esas distintas valoraciones del quehacer docente pueden estar condicionando una parte importante de la eficacia instruccional (Baartman, Bastiaens, Kirschner y Van der Vleuten, 2008).

Sobre las autopercepciones de los profesores, tanto de su propia actuación docente como de la enseñanza en general, aún existe un número de estudios muy escaso. Estos estudios, a su vez, se centran en aspectos diferentes del profesorado (Dana y Floyd, 1994; Pajares, 1992; Wise, Lukin y Roos, 1991; Zhang, 1995). Los resultados encontrados parecen indicar que la percepción que tiene el profesor de sí mismo es bastante positiva, describiéndose según la imagen ideal del docente, en lugar de describirse de forma individual y objetivamente. Esa autopercepción contiene rasgos del modelo ideal estereotipado del profesor y no elementos de su propia verdad, ya que la correlación existente entre la consideración de profesor ideal y lo que los profesores hacen en el aula es casi total (Schunk y Pajares, 2005).

En general, la mayoría de investigaciones realizadas sobre la evaluación del profesorado no se plantean la existencia de aspectos intrínsecos y extrínsecos que puedan estar modulando las percepciones y, por tanto, las valoraciones de sus funciones y actividades docentes, que nosotros consideramos sumamente importantes al analizar el valor de las evaluaciones.

En esta comunicación se exponen las diferencias halladas en la autopercepción de los docentes de Educación Primaria en cuanto a su nivel de autoeficacia, en función de su nivel valorativo de su desarrollo profesional de las habilidades psicoinstruccionales conformadas en estructura tridimensional (socioemocional, comunicativa-relacional e instruccional), con la finalidad de identificar des-



criptivamente la influencia del sentido de eficacia docente a la hora de optimizar el desarrollo del perfil competencial del profesorado de esta etapa.

## OBJETIVOS

El objetivo principal es estudiar las diferencias en la autoeficacia docente según el nivel valorativo del desarrollo de habilidades docentes en la Educación Primaria, partiendo de un enfoque cuasiexperimental sobre tres dimensiones competenciales docentes (socioemocional, comunicativa-relacional e instruccional) mediante un sistema de evaluación basado en autopercepciones.

## PARTICIPANTES

La muestra de Maestros de Educación Primaria participante ha sido de N=33, pertenecientes a centros escolares de titularidad pública y concertada de la provincia de Valladolid. Hay un mayor predominio de mujeres (75.8%) que de hombres (24.2%).

## MÉTODO

Se aplicó la escala de autovaloración ECAD-EP (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013), referida a la evaluación autopercebida de los Estilos de Enseñanza en el profesorado de Educación Primaria.

La ECAD-EP es de tipo Likert y consta de 58 ítems distribuidos en 3 Factores, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Matriz de componentes rotados a partir del AF2 en la ECAD-EP

Variable	Componente		
	1	2	3
Convivencia	.783		
Empatía	.743		
Adaptación Comunicativa	.629		
Sensibilidad Comunicativa	.618		
Mediación	.563		
Implicación Afectiva	.544		
Dinamización Grupal	.523		
Autoeficacia	.512		
Comunicación No verbal		.760	
Asertividad		.691	
Liderazgo Ejecutivo		.614	
Resolución de Conflictos		.554	
Comunicación Paraverbal		.462	
Liderazgo Afectivo		.458	
Control Instruccional			.803
Planificación			.710
Adaptación a Nuevas Situaciones			.554



Esos tres factores en los que se vertebra la ECAD-EP cuentan con un grado de fiabilidad significativamente alto, calculado a través del  $\alpha$  de Cronbach: para el factor A (socioemocional) es de .852; para el factor B (comunicativo-relacional) es de .788; y para la dimensión C (instruccional) es de .721.

Para la medida de la Autoeficacia docente se aplicó una escala de autovaloración del nivel de eficacia docente adaptada por Sunjin Oh (2005) del Test Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES, Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001), constituida por tres dimensiones: (a) Eficacia en las estrategias de enseñanza; (b) Eficacia en la gestión del aula; (c) Eficacia en la participación del estudiante.

Una vez tabulados los datos se han hecho análisis psicométricos aplicando el paquete estadístico SPSS 20.0: (a) Análisis Exploratorios de los datos; (b) Pruebas U Mann-Whitney y W-Wilcoxon para el estudio diferencial de las medias entre el grupo de maestros con puntuaciones altas y el grupo de puntuaciones bajas.

## RESULTADOS

### Análisis exploratorios: Estadísticos descriptivos

Como muestra la Tabla 2 todas las variables de la competencia socioemocional presentan puntuaciones medias ligeramente inferiores en el grupo de profesores con un nivel alto de autopercepción de su enseñanza con respecto del grupo de profesores con un nivel autoperceptivo bajo; en cambio, los niveles de dispersión son mayores, exceptuando en la variable "Mediación" (que son iguales) y en las variables "Adaptación comunicativa" y "Sensibilidad comunicativa" (que son menores).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables de la dimensión socioemocional en función de los niveles de valoración alto-bajo

<i>Variables</i>	<i>Nivel de valoración</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Sx</i>
Convivencia	Alto	16	33.06	1.26
	Bajo	17	33,71	1.08
Empatía	Alto	16	9.55	0.68
	Bajo	17	9.96	0.09
Adaptación comunicativa	Alto	16	13.25	0.80
	Bajo	17	13.92	0.95
Sensibilidad comunicativa	Alto	16	8.27	1.03
	Bajo	17	8.67	1.44
Mediación	Alto	16	22.75	1.39
	Bajo	17	23.23	1.39
Implicación afectiva	Alto	16	8.84	0.84
	Bajo	17	9.31	0.77
Dinamización grupal	Alto	16	30.96	2.74
	Bajo	17	31.19	2.53
Autoeficacia	Alto	16	27.17	1.75
	Bajo	17	28.70	1.31



De igual modo en la dimensión comunicativa-relacional todas las variables presentan puntuaciones medias ligeramente inferiores en el grupo de profesores con un nivel de autopercepción alto con respecto del grupo de profesores con un nivel valorativo bajo; y los niveles de dispersión en todas las variables son mayores en el grupo de puntuaciones valorativas altas, exceptuando en la variable "Mediación" (que son iguales) y en las variables "Adaptación comunicativa" y "Sensibilidad comunicativa" (que son menores), tal y como se aprecia en la Tabla 3.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables de la dimensión comunicativa-relacional en función de los niveles de valoración alto-bajo

<i>Variables</i>	<i>Nivel de valoración</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Sx</i>
Comunicación No Verbal	Alto	16	12.04	2.09
	Bajo	17	12.58	1.57
Asertividad	Alto	16	8.52	0.87
	Bajo	17	9.21	0.98
Liderazgo ejecutivo	Alto	16	8.26	0.73
	Bajo	17	8.99	0.91
Resolución de conflictos	Alto	16	16.80	1.48
	Bajo	17	17.89	1.48
Comunicación paraverbal	Alto	16	8.57	1.42
	Bajo	17	9.48	0.71
Liderazgo afectivo	Alto	16	8.54	0.95
	Bajo	17	9.28	0.60

Con relación a las variables de la dimensión instruccional, todas ellas presentan puntuaciones medias mayores en el profesorado con una autopercepción valorativa baja que en el profesorado con puntuaciones altas. En cambio en las puntuaciones típicas exceptuando en la variable "Adaptación a nuevas situaciones" cuyo valor es mayor en el grupo de profesores con un nivel de autopercepción bajo, el resto de variables poseen una desviación típica igual ("Control instruccional") o menor ("Planificación"), como se ve en la Tabla 4.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables de la dimensión instruccional en función de los niveles de valoración alto-bajo

<i>Variables</i>	<i>Nivel de valoración</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Sx</i>
Control instruccional	Alto	16	11.79	1.06
	Bajo	17	12.82	1.06
Planificación	Alto	16	16.35	1.71
	Bajo	17	18.23	1.51
Adaptación a nuevas situaciones	Alto	16	7.95	0.64
	Bajo	17	8.51	1.41



Considerando los factores o dimensiones de la ECAD-EP para un análisis diferencial más global, se ve en la Tabla 5 que todas las dimensiones poseen puntuaciones medias menores en el grupo de profesores con puntuaciones valorativas altas, al igual que una mayor dispersión (exceptuando en la dimensión “Instruccional”), tal y como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la ECAD-EP en función de los niveles de valoración alto-bajo

Dimensiones	Nivel de valoración	N	Media	Sx
Socioemocional	Alto	16	153.86	6.88
	Bajo	17	158.71	6.31
Comunicativa-Relacional	Alto	16	62.46	5.86
	Bajo	17	67.15	4.24
Instruccional	Alto	16	36.09	2.02
	Bajo	17	39.57	2.73

Y en cuanto a las medidas de la Autoeficacia se ve igualmente que el grupo de profesores con un nivel de valoración alto presenta puntuaciones medias menores y desviaciones típicas mayores (exceptuando la dimensión de “Eficacia en las estrategias de enseñanza”), como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la autoeficacia percibida la en función de los niveles de valoración alto-bajo

Dimensiones	Nivel de valoración	N	Media	Sx
Eficacia en las estrategias de enseñanza	Alto	16	33.27	2.53
	Bajo	17	36.34	2.60
Eficacia en la gestión del aula	Alto	16	32.60	2.86
	Bajo	17	35.17	2.84
Eficacia en la participación del estudiante	Alto	16	34.98	2.79
	Bajo	17	36.45	2.16

### Comparación de medias en función de los niveles de valoración altos-bajos

A partir de las pruebas no paramétricas de comparación de medias U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon para muestras independientes se comprueba que sí existen diferencias significativas en algunas variables y dimensiones de la competencia docente.

Como se puede ver en la Tabla 7 de la dimensión socioemocional hay diferencias significativas en las variables “Empatía” (.034) y “Autoeficacia” (.023).



*Tabla 7. Prueba de Mann-Whitney en las variables de la dimensión socioemocional en función de los niveles alto-bajo de percepción de problemas en la enseñanza*

<i>Variables</i>	<i>Nivel de percep</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedi</i>	<i>Suma de rango s</i>	<i>U de Mann-Whitne y</i>	<i>W de Wilcoxon</i>	<i>Z</i>	<i>Sig. asintót. (bilateral)</i>	<i>Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]</i>
Convivencia	Alto	16	15.13	242.00	106,000	242.000	-1,102	.270	.292 <sup>b</sup>
	Bajo	17	18.76	319.00					
Empatía	Alto	16	13.34	213.50	77,500	213,500	-2,469	.014	.034 <sup>b</sup>
	Bajo	17	20.44	347.50					
Adaptación comunicativa	Alto	16	14.00	224.00	88,000	224,000	-1,768	.077	.087 <sup>b</sup>
	Bajo	17	19.82	337.00					
Sensibilidad comunicativa	Alto	16	14.44	231.00	95,000	231,000	-1,507	.132	.146 <sup>b</sup>
	Bajo	17	19.41	330.00					
Mediación	Alto	16	15.50	248.00	112,000	248,000	-922	.356	.402 <sup>b</sup>
	Bajo	17	18.41	313.00					
Implicación afectiva	Alto	16	14.50	232.00	96,000	232,000	-1,491	.136	.157 <sup>b</sup>
	Bajo	17	19.35	329.00					
Dinamización grupal	Alto	16	16.41	262.50	126,500	262,500	-.346	.729	.736 <sup>b</sup>
	Bajo	17	17.56	298.50					
Autoeficacia	Alto	16	13.06	209.00	73,000	209,000	-2,312	.021	.023 <sup>b</sup>
	Bajo	17	20.71	352.00					

La dimensión comunicativa-relacional igualmente presenta variables con diferencias significativas (ver Tabla 8): “Liderazgo ejecutivo” (.015), “Comunicación paraverbal” (.025) y “Liderazgo afectivo” (.004).



*Tabla 8. Prueba de Mann-Whitney en las variables de la dimensión comunicativa-relacional en función de los niveles alto-bajo de percepción de problemas en la enseñanza*

<i>Variables</i>	<i>Nivel de percep.</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>W de Wilcoxon</i>	<i>Z</i>	<i>Sig. asintót. (bilateral)</i>	<i>Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]</i>
Comunicación no verbal	Alto	16	16.13	258.00	122,000	258,000	-511	.609	.631 <sup>b</sup>
	Bajo	17	17.82	303.00					
Asertividad	Alto	16	13.75	220.00	84,000	220,000	-1,924	.054	.063 <sup>b</sup>
	Bajo	17	20.06	341.00					
Liderazgo ejecutivo	Alto	16	12.81	205.00	69,000	205,000	-2,483	.013	.015 <sup>b</sup>
	Bajo	17	20.94	356.00					
Resolución de conflictos	Alto	16	14.25	228.00	92,000	228,000	-1,605	.108	.118 <sup>b</sup>
	Bajo	17	19.59	333.00					
Comunicación paraverbal	Alto	16	13.16	210.50	74,500	210,500	-2,317	.020	.025 <sup>b</sup>
	Bajo	17	20.62	350.50					
Liderazgo afectivo	Alto	16	12.16	194.50	58,500	194,500	-2,876	.004	.004 <sup>b</sup>
	Bajo	17	21.56	366.50					

Y la dimensión instruccional es la dimensión que porcentualmente presenta más variables con diferencias significativas (ver Tabla 9): “Control instruccional” (.045) y “Planificación” (.004).

*Tabla 9. Prueba de Mann-Whitney en las variables de la dimensión instruccional en función de los niveles alto-bajo de percepción de problemas en la enseñanza*

<i>Variables</i>	<i>Nivel de percep.</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>W de Wilcoxon</i>	<i>Z</i>	<i>Sig. asintót. (bilateral)</i>	<i>Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]</i>
Control instruccional	Alto	16	13.53	216.50	80,500	216,500	-2,037	.042	.045 <sup>b</sup>
	Bajo	17	20.26	344.50					
Planificación	Alto	16	12.13	194.00	58,000	194,000	-2,850	.004	.004 <sup>b</sup>
	Bajo	17	21.59	367.00					
Adapt.a nuevas situaciones	Alto	16	13.81	221.00	85,000	221,000	-1,873	.061	.068 <sup>b</sup>
	Bajo	17	20.00	340.00					

De manera global, analizando las diferencias de medias en las tres dimensiones generales de la ECAD-EP, se concluye que sí existen diferencias significativas en todas las dimensiones de habilidades docentes autopercebidas (ver Tabla 10), siendo la dimensión instruccional en la que más se aprecia dicha significatividad (.000), seguida de la dimensión comunicativa-relacional (.007) y, por último, la socioemocional (.045).





*Tabla 10. Prueba de Mann-Whitney en las dimensiones de la ECAD-EP en función de los niveles alto-bajo de percepción de problemas en la enseñanza*

<i>Dimensiones</i>	<i>Nivel de percep.</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>W de Wilcoxon</i>	<i>Z</i>	<i>Sig. asintót. (bilateral)</i>	<i>Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]</i>
Socioemocional	Alto	16	13.50	216.00	80,000	216,000	-	.042	.045 <sup>b</sup>
	Bajo	17	20.29	345.00			2,037		
Comunicativa-Relacional	Alto	16	12.41	198.50	62,500	198,500	-	.008	.007 <sup>b</sup>
	Bajo	17	21.32	362.50			2,669		
Instruccional	Alto	16	11.06	177.00	41,000	177,000	-	.001	.000 <sup>b</sup>
	Bajo	17	22.59	384.00			3,459		

En última instancia, analizando las diferencias de medias en las tres dimensiones de la escala de autovaloración de la eficacia docente, se concluye que sí existen diferencias significativas en todas las dimensiones de la misma, exceptuando en la que se refiere a “Eficacia en la participación del estudiante” (ver Tabla 11).

*Tabla 11. Prueba de Mann-Whitney en las dimensiones de la Autoeficacia en función de los niveles alto-bajo de percepción de problemas en la enseñanza*

<i>Dimensiones</i>	<i>Nivel de percep.</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>W de Wilcoxon</i>	<i>Z</i>	<i>Sig. asintót. (bilateral)</i>	<i>Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]</i>
Estrategias de Enseñanza	Alto	16	11.41	182.50	46,500	182,500	-	.001	.001 <sup>b</sup>
	Bajo	17	22.26	378.50			3,249		
Gestión del aula	Alto	16	12.50	200.00	64,000	200,000	-	.009	.009 <sup>b</sup>
	Bajo	17	21.24	361.00			2,612		
En la particip. del estudiante	Alto	16	14.00	224.00	88,000	224,000	-	.081	.087 <sup>b</sup>
	Bajo	17	19.82	337.00			1,745		

## CONCLUSIONES

Estudiando la relación entre la autopercepción de la gestión y del desarrollo del propio proceso de enseñanza por parte del profesorado de una muestra de Maestros de Educación Primaria y su relación e influencia en el nivel de eficacia docente percibido, se comprueba que sí se constatan diferencias significativas en las dimensiones competenciales, especialmente en las del ámbito puramente instruccional y comunicativo-relacional.

Como se ha visto previamente en los análisis efectuados, las diferencias llegan a ser significativas en las variables “Eficacia en las estrategias de enseñanza” (.001), “Eficacia en la gestión del aula” (.009), “Planificación” (.004), “Liderazgo afectivo” (.004), “Liderazgo ejecutivo” (.015), “Control ins-



trucciona” (.045), “Comunicación paraverbal” (.025), “Autoeficacia” (.023) y “Empatía” (.034), todas ellas variables psicoinstruccionales del docente que implican una mayor seguridad en la persona del docente y en el control de su propio proceso enseñanza, todas ellas de carácter modulador transversal en la formación genérica del docente.

De las competencias transversales depende, en gran medida, que la persona ejerza una labor profesional “hábil” o “experta”, pues están presentes en actividades diversas por medio de la transferencia e implican factores cognitivos, afectivos y del comportamiento. Son competencias fundamentales que capacitan a la persona para trabajar en diferentes ámbitos profesionales alcanzando un resultado cualitativamente superior (Hargreaves, 2003).

En este sentido Rodríguez (2006) afirma la necesidad de centrar el proceso de aprendizaje en la capacidad del sujeto que aprende, en la creencia de que la propia persona será competente para ejecutar comportamientos y estrategias eficaces, asumiéndose el sentido conceptual de “competencia” como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes, adquiridas, desarrolladas y aplicadas en el ámbito personal y profesional, que posibilitan un desenvolvimiento óptimo y permite el ajuste individual. La competencia está ligada a la eficacia y ésta, a su vez, al perfeccionamiento (Echeverría, 2002; Escudero, 2008; Flores, 2008; García, Loredó, Luna, y Rueda, 2008).

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/a 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 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, 2004). 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.

## BIBLIOGRAFIA

- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1). Tomado de <http://redalyc.uaemex.mex/pdf/567/56711733004.pdf> (el 20/09/2012).
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL.
- Dana, N., y Floyd, D. (1994). *When teacher educators collaboratively reflect on their practices: A case study on teaching cases*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 369 768)
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*. Volumen 20, nº 1. Páginas 7-43.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, Nº monográfico II, Formación Centrada en Competencias.
- Flores, F. E. (2008). *Las competencias que los profesores de Educación Básica movilizan en su*



*desempeño profesional docente*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

García, C. B.; Loredó, E. J.; Luna, S. E. y Rueda, B. M. (2008). "Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior". En: *IV Coloquio Iberoamericano sobre evaluación de la docencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad/RIED.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. Inglaterra: McGraw-Hill Open University Press.

National Board for Professional Teaching Standards. (2005). *Standards and National Board Certification*. Tomado de: <http://www.nbpts.org/standardsnbcert.cfm> [el 22/03/2011].

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Rodríguez, M. L. (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Revista Brasileña de Orientación Profesional*, 7(2) pp. 33-48.

Schunk, D. H., y Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-163). New York: Guilford.

Traver, J. A. (2004). Diferencias individuales y aprendizaje escolar. La diversidad como problema. En J. E. Adrián y R. A. Clemente (Eds.) *Convivencia escolar en secundaria*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Valdivieso, J. A.; Carbonero, M. A. y Martín, L. J. (2013). La competencia docente autopercibida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-78.

Wise, S. L., Lukin, L. E., y Roos, L. L. (1991). Teacher beliefs about training in testing and measurement. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 37-42.

Zhang, Z. (1995). *Investigating teachers' self-perceived assessment practices and assessment competencies on the Assessment Practices Inventory*. Unpublished doctoral dissertation. Tuscaloosa, AL: The University of Alabama