

07

Fecha de presentación: marzo, 2022
Fecha de aceptación: junio, 2022
Fecha de publicación: septiembre, 2022

RELEVANCIA DE LA COMPETENCIA

AUTOPERCIBIDA EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
EN EL ESTADO DE SONORA, MEXICO

RELEVANCE OF SELF-PERCEIVED COMPETENCE IN PRIMARY EDUCATION TEACHERS IN SONORA, MEXICO

Alba del Carmen Valenzuela Santoyo¹

E-mail: albavzlass@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9433-8779>

Leonor Antonia Espinoza Núñez²

E-mail: lespinoza@uas.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4219-1672>

Oscar Ulises Reynoso González³

E-mail: ulises.reynoso@academicos.udg.mx

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0598-4665>

Samuel Alejandro Portillo Peñuelas⁴

E-mail: samuel.portillo40519@potros.itson.edu.mx

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1521-6619>

María Esthela Valenzuela Santoyo¹

E-mail: esthelavalenzuelas@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0470-4817>

¹Secretaría de Educación y Cultura México

²Universidad Autónoma de Sinaloa

³Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara

⁴Instituto Tecnológico de Sonora

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Valenzuela-Santoyo, A. C., Espinoza Núñez, L. A., Reynoso González, O. U., Portillo Peñuelas, S. A., & Valenzuela Santoyo, M. E., (2022). Relevancia de la competencia autopercebida en el profesorado de educación primaria en el estado de Sonora, México. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(5), 60-67.

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito identificar el factor de la competencia autopercebida docente de mayor relevancia en el profesorado de educación primaria. La muestra de tipo incidental estuvo conformada por 256 docentes de un municipio del sur del Estado de Sonora. Se aplicó la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente en Educación Primaria. Se utilizó SPSS Versión 25 para el análisis de los datos. Como hallazgo principal se destaca el factor socioemocional como el de mayor relevancia, particularmente los subfactores convivencia, empatía, dinamización grupal y sensibilidad comunicativa como los más importantes y empatía como el menos desarrollado. El factor comunicativo-relacional se mantuvo en un nivel intermedio, mientras que el factor instruccional fue el menos valorado.

Palabras clave: autopercepción, competencia docente, educación primaria, profesorado, México.

ABSTRACT

The purpose of the research was to identify the factor of teacher self-perceived competence of greatest relevance in primary education teachers. The incidental sample consisted of 256 teachers from a municipality in the southern state of Sonora. The Assessment Scale of the Teacher's Self-Perceived Competence in Primary Education was applied. SPSS Version 25 was used for data analysis. As the main finding, the socio-emotional factor stands out as the most relevant, particularly the sub-factors coexistence, empathy, group dynamization and communicative sensitivity as the most important and empathy as the least developed. The communicative-relational factor remained at an intermediate level, while the instructional factor was the least valued.

Keywords: self-perception, teacher competence, primary education, teachers, Mexico.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el Sistema Educativo Mexicano y la sociedad en general han enfocado su mirada hacia los resultados e indicadores educativos. Ello, ha obligado a que el profesorado en un extremo priorice los contenidos, centrándose sólo en el aspecto académico como respuesta en los procesos de enseñanza, y por el otro ha optado por generar espacios de apoyo social y afectivo en términos de convivencia generando ambientes que permitan la mejora del desempeño. De manera agregada, existe un segmento del profesorado que prefiere comunicar de manera periódica los obstáculos, limitantes, retos y resultados obtenidos para generar vínculos y estrategias de apoyo compartido entre estudiantado y padres de familia. Por tanto, es común que cada docente, según sea su estilo, decida promover y priorizar unas u otras estrategias para el logro educativo. No obstante, una menor porción del profesorado se muestra indefinido en cuanto a su uso específico de estrategias, optando por utilizar tanto unas como otras según aborda y atiende problemáticas emergentes.

En este sentido, conocer cómo se percibe el profesorado en su práctica educativa resulta relevante en cuanto a la reflexión de la propia práctica y de los análisis de observación hacia otros profesionales de la educación, quienes se perciben en el ámbito educativo más o menos competentes en cuanto a las estrategias de enseñanza implementadas.

Respecto al término *competencia*, desde una perspectiva histórica se ha asociado a poseer una habilidad para hacer o conseguir algo (López-Gómez, 2016) mientras que desde una perspectiva práctica se le reconoce como “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004, p.11). A saber, en el escenario educativo, la adopción del trabajo por competencias representa un cambio importante desde el punto de vista pedagógico que tiene implicaciones a nivel escolar en la práctica docente (López López et al., 2018). En este sentido, el concepto presenta una condición polisémica que le puede llevar a diversas interpretaciones, no obstante mantiene elementos que se posicionan como puntos de encuentro entre las diversas acepciones “se integra el saber, el saber hacer y el saber ser; tiene relación con la acción, se desarrolla y se actualiza en la acción; está vinculada a un contexto, a una situación dada y facilita la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas y es educable” (Imbernón-Muñoz et al., 2011, p.108). Por tanto, el concepto de competencia hace alusión a la combinación habilidades cognitivas, motivacionales, morales y sociales a nivel individual y social que preceden al dominio, comprensión y

actuar exitoso a una variedad de demandas, tareas, problemas y metas (Lozano-Peña et al., 2021).

En este sentido, al remitirse a los procesos de competencia profesional docente se requiere aprender del contexto y de las experiencias para repensar la actuación educativa, cuestión que si bien aparentemente se cree que aumenta conforme se avanza en experiencia, la literatura documenta que existe una tendencia a la inversa, a saber, en medida en que el profesorado va acumulando años de práctica va eliminando de manera progresiva aspectos y herramientas que apoyen su quehacer en el aula, tornándose a realizar una labor repetitiva y poco innovadora (Bacáicoa, 1996). Para ello, se alude a la competencia autopercebida docente, propuesta por Valdivieso Burón (2011) quien la visualiza como la percepción que tiene el profesor de sí mismo y la identificación de aquellos elementos que le permiten determinar su eficacia al realizar la función docente. Dichas percepciones se encuentran mediadas por “componentes de carácter motivacional, emocional y contextual, tales como las expectativas, la autoestima, las experiencias y las teorías implícitas” (Valdivieso Burón, 2011, p. 377).

A saber, la competencia autopercebida docente se visualiza por Valdivieso Burón et al. (2013) como un perfil integrador y multidimensional que mantiene tanto a nivel individual y colectivo (proyectivo) la caracterización operativa del estilo de enseñanza del profesor que permite reconocer aspectos técnico-instructivos, socioemocionales y comunicativo relacionales, como una sola competencia holística. En este sentido, la competencia autopercebida docente se presenta como algo más que una simple autoevaluación, al añadir expectativas y actitudes durante los procesos de enseñanza.

Respecto a lo anterior, resulta necesario tener conocimiento de aquello que guía y da sentido a las prácticas pedagógicas. Si bien, en México el espacio destinado para realizar dicho ejercicio en Educación Básica son los Consejos Técnicos Escolares (órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela), éstos enfocan su tiempo en el trabajo de la agenda educativa nacional y limitan el tiempo para compartir experiencias exitosas entre el profesorado y distinguir aquellas estrategias que se deben aplicar para obtener mejores resultados educativos. Caso contrario a la Educación Superior, donde se privilegia un marco de referencia para el establecimiento de buenas prácticas y estrategias de enseñanza. No obstante, tal como indican Martínez Castillo & Acosta Iglesias (2013) existen una serie de habilidades integrales que están presentes en las actividades diarias que realiza el profesorado, a saber, la organización de la clase, sugerencias de estrategias de estudio para los

alumnos, búsqueda y comunicación de información, entre otras.

Si bien en Educación Básica se han destinado múltiples recursos financieros, materiales, técnicos y humanos para la mejora del logro educativo, no se han visualizado al momento los resultados deseados. Es decir, aunque el profesorado reconoce contar con los recursos, herramientas y apoyos necesarios, continúan los problemas de calidad de la enseñanza, situación que afecta directamente al alumnado. Por tanto, existe una clara diversidad de habilidades y competencias que posee el profesorado, pero con notables deficiencias en cuanto a los procesos de enseñanza (Valdivieso Burón, 2011). Ello, es un indicativo de que existe la necesidad de identificar las actividades para las que son más competentes y en aquellas en las que deben mejorar para potenciar su desarrollo profesional.

Por tanto, no le basta al profesorado contar sólo con competencias asociadas a la docencia, sino que debe promover la convivencia sana y pacífica, el uso de la tecnología, la comunicación en una segunda lengua, el reconocimiento del medio que le rodea y los principios de equidad, justicia, igualdad y derechos humanos, entre otros temas de relevancia social en el alumnado. En este sentido, será el profesor quien enfoque su enseñanza a la mera transmisión de información, o bien, a la generación de un cambio conceptual en el aprendizaje (Soler et al., 2018).

A saber, Carbonero Martín et al. (2009) han identificado una serie de habilidades motivadoras que posee el profesorado para influir en sus estudiantes las cuales ubica en cinco dimensiones (*Habilidades de instrucción, Control del alumnado, Evaluación, Motivación y Habilidades sociales*), destacando el significado que dotan a la *instrucción* y diferencias en la motivación por sexo en el profesorado referente al *control del alumnado*. En este sentido, los autores indican que es imprescindible que el profesorado conozca que “diferentes modos de enseñar implican diferentes modos de aprender; existen diferentes tipos de enseñanza para diferentes tipos de aprendizaje; el alumno aprende lo que se le enseña; y el trabajo del docente refleja el aprendizaje y motivación del estudiante” (p.231).

Ante este escenario, habrá que indagar las competencias que admite tener de sí mismo el profesorado a través de un proceso de autoevaluación, con el fin de eliminar teorías implícitas de enseñanza que asocian los resultados educativos a creencias, costumbres y otro tipo de prácticas que no permiten el logro escolar. Por lo tanto, habrá que reconocer que “existen diferentes formas

de desempeñar la tarea docente y que la decisión de adoptar una estrategia de enseñanza u otra depende de la interacción compleja de los diferentes elementos o agentes que intervienen en las situaciones de enseñanza” (Valdivieso Burón, 2011, p.13). Además, habrá que indagar si las prácticas de enseñanza tienden más hacia los intereses del profesor, el contenido, o bien hacia las necesidades específicas del estudiantado. Situación que en términos de desempeño habrán de traducirse en el rendimiento académico del grupo que atiende hacia la adquisición de conocimientos de manera superficial o profunda (Soler et al., 2018).

De lo anterior, se desprende la pregunta de investigación ¿Qué factor de la competencia autopercebida docente caracteriza el perfil del profesorado de Educación Primaria? al dar respuesta se pretende identificar el factor de la competencia autopercebida docente de mayor relevancia en el profesorado como objetivo principal, esperando mayores puntuaciones hacia el factor instruccional por parte del profesorado a manera de hipótesis de investigación. Por tanto, en la presente investigación se privilegia a la autoevaluación como un proceso de reflexión que permite favorecer el desarrollo profesional de los docentes; así como la integración de nuevas competencias para el desempeño de la labor educativa (Martínez-Izaguirre et al., 2018).

MATERIALES Y MÉTODOS

En el presente estudio participaron docentes de educación primaria de un municipio del sur del Estado de Sonora, México. Se trabajó con una muestra de tipo incidental bajo el enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo (Hernández Sampieri et al, 2014). La distribución de la muestra estuvo compuesta por 158 profesoras (61.3%) y 98 profesores (38.7%), con un promedio de edad de 37 años ($DE= 9.92$), siendo en su mayoría trabajadores de nombramiento base/definitivo (90.2%); con respecto al nivel de preparación, la mayoría cuenta con nivel licenciatura (61.7%), seguido de quienes cuentan con grado de maestría (29.3%), doctorado (7.8%) y especialidad (1.2%); en relación al nivel de experiencia docente, el 21.1% cuenta con menos de 5 años de servicio, el 30.9% entre 6 y 10 años, el 26.6% entre 11 y 20 años y el 21.5% cuenta con más de 21 años de antigüedad. El 55.5% labora en el contexto urbano mientras que un 45.5% en el contexto rural.

El instrumento utilizado fue la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente en Educación Primaria [E.C.A.D.-E.P] desarrollada por Valdivieso Burón (2011). Dicha escala permite evaluar la competencia

autopercebida docente desde tres factores: **socioemocional** (p. ej. «Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que pueda pasarle»), **comunicativo-relacional** (p. ej. «En clase tengo en cuenta sugerencias y aportaciones del alumnado.») e **instruccional** (p. ej. «Planifico los contenidos con las metas a conseguir»). Está compuesta por 58 afirmaciones en escalamiento Likert con cinco opciones de respuesta (de **mínimo grado de acuerdo** a **máximo grado de acuerdo**). A su vez, cada factor está compuesta de una serie de subfactores; a saber, la dimensión **socioemocional** la componen: **convivencia**, **mediación**, **dinamización grupal**, **implicación afectiva**, **adaptación comunicativa**, **sensibilidad comunicativa**, **empatía** y **autoeficacia**; a la dimensión **comunicativo-relacional** la integran: **asertividad**, **liderazgo afectivo**, **liderazgo ejecutivo**, **resolución de conflictos**, **comunicación no verbal** y **comunicación paraverbal**; y, por último, la dimensión **instruccional** está conformada por **adaptación a nuevas situaciones**, **control instruccional** y **planificación**.

El grado de fiabilidad de la escala ECAD-EP es significativamente alto al presentar consistencias de $\alpha=.852$ para el factor **socioemocional**, $\alpha=.788$ para el factor **comunicativo-relacional** y $\alpha=.752$ para el factor **instruccional**. Además, presenta índices adecuados en distintas investigaciones en cada una de las dimensiones, así como en su puntuación total (Carbonero Martín et al, 2016; Carbonero Martín et al., 2014; Di Loreto et al., 2014; Pellerone, 2021; Valdivieso et al., 2013).

Respecto al proceso de recogida de información se realizó a través de la herramienta formularios de Google para su difusión y respuesta. Para el acceso y respuesta al formulario se estableció un periodo de 90 días. El proceso de respuesta estimado fue de 20 minutos. De manera agregada, como parte de las consideraciones éticas, previo a la contestación, se solicitó el consentimiento informado de uso de datos con fines exclusivamente académicos garantizando los principios de participación anónima y sin compensación a cambio.

Posterior al trabajo de campo, se continuó con la elaboración de la base de datos y la ejecución análisis estadísticos a nivel descriptivo (obtención de medias y desviaciones típicas en variables sociodemográficas y de los factores que se miden en el instrumento). Se utilizó el programa SPSS v.25 para el análisis estadístico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para atender a la pregunta y objetivo de investigación, se obtuvieron las medias aritméticas y las desviaciones típicas de los factores que componen la competencia autopercebida docente. En dicho sentido, se abordó en

primera instancia la identificación del factor de la competencia autopercebida de mayor relevancia en el profesorado. Para cumplir con el objetivo de investigación, se procedió a calcular los estadísticos descriptivos en los factores **socioemocional**, **comunicativo-relacional** e **instruccional**.

Primeramente, se presenta el factor **socioemocional**, compuesto por variables relacionadas con el control y la aplicabilidad de habilidades de relación interpersonal y de equilibrio intrapersonal, que incrementan la calidad del proceso interactivo de la enseñanza. La tabla 1 muestra las medias y desviaciones estándar del factor socioemocional y sus respectivos subfactores.

Tabla 1. Competencia autopercebida. Factor socioemocional.

Factor	M	DE
Socioemocional	4.78	.27
Subfactor		
Convivencia	4.86	.23
Empatía	4.84	.36
Adaptación comunicativa	4.74	.38
Sensibilidad comunicativa	4.80	.38
Mediación	4.65	.42
Implicación afectiva	4.72	.55
Dinamización grupal	4.81	.32
Autoeficacia	4.77	.34

Se puede observar que los profesores obtuvieron mayor puntaje en los subfactores **convivencia**, **empatía**, **dinamización grupal** y **sensibilidad comunicativa**, lo que significa que en su quehacer cotidiano se muestran respetuosos en las creencias y valores que tiene el alumnado e inculcan respeto hacia sus diferencias culturales y personales. Asimismo, establecen normas de clase a través de la toma de acuerdos y decisiones mediante el diálogo y la participación de todo el alumnado prestando atención a los problemas personales de sus alumnos y tratando de atenderlos. Por otra parte, denotan la importancia que otorga a las emociones de la clase al mostrarse sensibles a través de la regulación del volumen de voz.

En el caso de los subfactores que en la valoración se ubican en la posición media, se encuentran la **autoeficacia** y la **adaptación comunicativa**. Ello es indicativo de que el profesorado se desenvuelve correctamente, mostrando seguridad y dominio de la clase ante las preguntas del alumnado. Por otra parte, trata regularmente de sintonizar adecuadamente con los sentimientos del grupo en cada

momento usando un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.

El subfactor que ha obtenido las menores puntuaciones se refiere a la *mediación*, competencia usualmente entendida como la habilidad necesaria en la solución de conflictos. En este sentido, aunque la puntuación obtenida por este subfactor es alta en el rango de medición (puntuaciones 1 a 5), a nivel general de las subescalas que conforman el factor *socioemocional* es la menos valorada en el desarrollo de la competencia, o bien, es en la que el profesorado se percibe con menos herramientas cuando a resolver conflictos se refiere.

En este sentido, se infiere que la mediación de conflictos representa la mayor área de oportunidad para el profesorado de educación primaria, ello dado que se autoperceben menos competentes en este ámbito, cuestión que, de entrada, sugiere procesos de actualización y capacitación para fortalecer la competencia socioemocional y sobrellevar de mejor manera los problemas a nivel escolar.

Habrà que señalar que, con base en las puntuaciones obtenidas en el factor *socioemocional*, el profesorado se percibe más competente cuando logra una sana convivencia en el grupo de clase, comprende a sus estudiantes y logra que el alumnado participe en las actividades planteadas, dejando espacios para que sean estos últimos quienes pueden proponer reglas y normas de clase y lleguen a la toma de acuerdos, decisiones y compromisos. En este sentido, Valdivieso Burón (2011) expresa que los intercambios entre profesorado-alumnado, se construyen en el día a día, cuando en una institución escolar se fomenta la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la participación se crea el clima adecuado para posibilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, cuando un docente muestra empatía su actitud está completamente disponible para el alumnado, evitando sentir preocupaciones, sentimientos y pensamientos personales ajenos a ellos, para ofrecerle plena atención.

Por otra parte, en lo que respecta al factor *comunicativo-relacional* constituido por variables vinculadas directamente con la gestión de la interacción y la dinamización comunicativa, que conlleva el uso de habilidades y capacidades cognitivas y metacognitivas, psicolingüísticas, socioculturales y psicopedagógicas, que mediatizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, los subfactores *resolución de conflictos*, *liderazgo ejecutivo*, *comunicación paraverbal* y *liderazgo afectivo* fueron los que presentaron las mayores puntuaciones de la competencia (Tabla 2).

Tabla 2. Competencia autopercebida. Factor comunicativo-relacional

Factor	M	DE
Comunicativo-relacional	4.51	.39
Subfactor		
Comunicación no verbal	4.25	.73
Asertividad	4.07	.75
Liderazgo ejecutivo	4.68	.47
Resolución de conflictos	4.69	.46
Comunicación paraverbal	4.67	.48
Liderazgo afectivo	4.65	.47

En este sentido, el profesorado valora en mayor medida la atención a las problemáticas de sus alumnos dentro y fuera del aula, así como la preparación de resolución de conflictos de forma colaborativa analizando situaciones problemáticas y la toma de decisiones. De manera agregada, en cuanto a las habilidades ejecutivas que le caracterizan, son dar respuesta de modo tranquilo y con voz moderada, así como atender sugerencias y aportaciones del alumnado. Por otra parte, a nivel de la clase, considera sumamente importante hacer cambios de tono de voz, hacer gestos, utilizar silencios, cambiar de ritmos y moverse en el espacio donde se desarrolla la clase para despertar el interés y entusiasmo del alumnado.

La *comunicación no verbal* y *asertividad* son los subfactores menos puntuados por el profesorado relacionado a la competencia *comunicativo-relacional*. De ello, se infiere que al momento de la clase los docentes hacen poco uso de señales corporales para dar una explicación, negación o asentamiento en el aula, así como reconocer que no utilizan señalamientos directos al alumnado tratando de controlar la clase con regaños, miradas o gestos particulares.

En este sentido, queda claro que la *competencia comunicativo-relacional* del profesorado cobra mayor relevancia cuando se lleva a cabo a través de la búsqueda del interés y entusiasmo del alumnado y las distintas formas de liderazgo que el docente pueda mostrar en clase. A saber, Del Barrio et al. (2009) y Covarrubias Papahiu & Piña Robledo (2004) colocan la comunicación como uno de los elementos más importantes para asegurar el éxito del proceso enseñanza – aprendizaje, por lo que se debe tener en cuenta el correcto funcionamiento de los múltiples factores que lo determinan (la voz, el estilo personal, el lenguaje verbal y no verbal, la capacidad de escucha y la motivación).

Respecto al factor *instruccional* caracterizado por variables intrínsecamente referidas a la promoción de

habilidades formativas y de desarrollo de acciones metadocentes. Se vincula a procesos de gestión y dirección de la enseñanza para la consecución de ajustes psicopedagógicos entre el perfil del alumnado y las peculiaridades de los objetos curriculares. Se identificó que la *adaptación a nuevas situaciones* se constituye como el subfactor menos puntuado y el principal a desarrollar para la consolidación de la competencia docente a nivel planeación por parte del profesorado (Tabla 3).

Tabla 3. Competencia autopercebida. Factor instruccional

Factor	M	DE
Instruccional	4.46	.47
Subfactor		
Control instruccional	4.38	.59
Planificación	4.49	.52
Adaptación a nuevas situaciones	4.51	.61

Lo anterior, hace alusión a que el docente debe aprender a aceptar cambios sin frustrarse y no darle importancia al tener que cambiar las dinámicas ante nuevas situaciones. En este sentido, el subfactor *planeación* se constituye como el segundo de mayor relevancia, al considerarla como fundamental para abordar los contenidos y tener presentes las metas y objetivos a conseguir. Por último, se ha situado el subfactor *control instruccional* entendido como el plan de trabajo que se debe seguir en cada clase, es diseñado de manera previa y presenta tiempos y espacios mínimos para propiciar cambios a la clase. Lo anterior, coincide con los hallazgos realizados por Valdivieso Burón et al. (2013) quienes señalan la *dimensión instruccional* como aquella que se requiere fortalecer a través de programas formativos en el profesorado para el desarrollo potencial de las habilidades docentes.

Al momento se han descrito las puntuaciones obtenidas por factor (*socioemocional, comunicativo-relacional e instruccional*) y sus respectivos subfactores de la competencia autopercebida. En el cumplimiento del objetivo de investigación identificar el factor de la competencia autopercebida docente de mayor relevancia en el profesorado se presentan los puntajes totales obtenidos por cada factor (Tabla 4).

Tabla 4. Puntuación de los factores de la ECAD-EP

Factor	M	DE
Socioemocional	4.78	.21
Comunicativo-relacional	4.51	.39
Instruccional	4.46	.47

Es posible observar en la tabla 4 que el factor socioemocional alcanzó los niveles más altos en comparación con los factores comunicativo-relacional e instruccional. Se aprecia que en todos los factores y subescalas que componen la competencia autopercebida los valores obtenidos fueron altos, considerando que los promedios se encontraron por encima de 4 y la puntuación máxima posible era 5 (Figura 1).

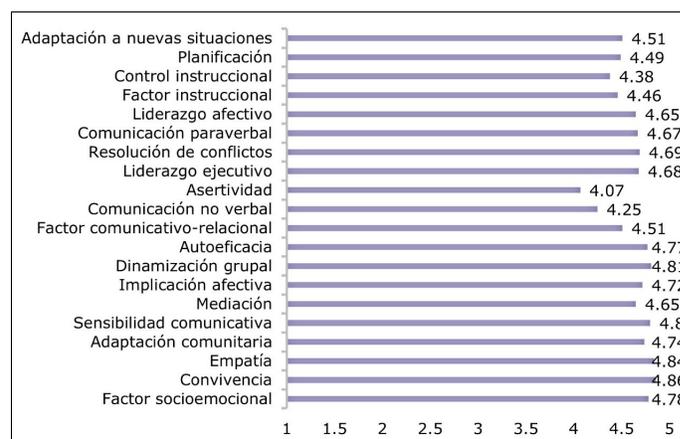


Figura 1. Niveles de competencia autopercebida.

Al profundizar en los hallazgos, se observó que el Factor Socioemocional obtuvo los niveles más altos ($M=4.78$, $DE=.27$), en donde resaltaron las subescalas de Convivencia ($M=4.86$, $DE=.23$), Empatía ($M=4.84$, $DE=.36$), Dinamización grupal ($M=4.81$, $DE=.32$) y Sensibilidad comunicativa ($M=4.80$, $DE=.38$). Enseguida aparece el Factor Comunicativo-relacional ($M=4.51$, $DE=.39$), donde el Liderazgo ejecutivo ($M=4.68$, $DE=.47$), Resolución de conflictos ($M=4.69$, $DE=.46$), Comunicación paraverbal ($M=4.67$, $DE=.48$) y Liderazgo afectivo ($M=4.65$, $DE=.47$) sobresalen con las puntuaciones más altas, mientras que la Comunicación no verbal ($M=4.25$, $DE=.32$) y Asertividad ($M=4.07$, $DE=.32$) con las más bajas. Finalmente, y contrario a lo planteado, el Factor instruccional ($M=4.46$, $DE=.47$) fue el que obtuvo el promedio más bajo. Resaltó en esta dimensión la subescala de Adaptación a nuevas situaciones ($M=4.51$, $DE=.61$) como la más alta y Control instruccional ($M=4.38$, $DE=.59$) como la más baja.

De lo anterior, se infiere que el profesorado se percibe más competente cuando presta mayor atención al desarrollo de habilidades de tipo social y emocional, seguido del manejo de situaciones que implican situaciones de comunicación y relación entre los actores (maestro-alumno) que intervienen el proceso de enseñanza y aprendizaje, mostrando mayor prevalencia hacia el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Por último, el profesorado ha dado menor relevancia al aspecto instruccional, cuestión que se torna hacia el control estricto de la clase, los procesos de planeación y adaptación a nuevas situaciones de la clase. A saber, tal como expresan Carbonero Martín et al. (2009) para ser un buen profesor no basta con saber, sino se debe saber ayudar a los alumnos a que aprendan. Ello, implica prestar atención a dos cuestiones, la primera relacionada al no cumplir con lo estipulado en la planeación de tiempos, espacios y materiales para el desarrollo de la clase, o bien, segunda, la idea de no llevar una dinámica cerrada y estricta de la clase en cuanto al manejo de horario, asignaturas y contenidos obligatorios de abordaje. En este sentido, “al definir la profesionalidad del profesorado hay que tener en cuenta el ámbito de actuación, el contexto donde se realiza la acción docente y el desarrollo profesional” (Valdivieso Burón, 2011, p.4).

CONCLUSIONES

En la presente investigación se ha planteado de inicio que el factor instruccional sería el considerado como el de mayor relevancia en la competencia autopercibida docente del profesorado de educación primaria, cuestión que no ha resultado de dicha manera. Los resultados colocan dicho factor con el nivel más bajo, obteniendo puntuaciones por encima de este los factores socioemocional y comunicativo-relacional. No obstante, en el caso del factor instruccional resaltó la subescala Adaptación a nuevas situaciones como la más alta y Control instruccional como la más baja, coincidiendo con investigaciones previas. En vista de que el factor socioemocional ha resultado como el mayormente puntuado por parte del profesorado, se destaca la importancia que otorgan a la Convivencia, Empatía, Dinamización grupal y Sensibilidad comunicativa, tanto dentro como fuera del aula. En este sentido, se puede decir que la escuela sigue siendo la institución cuya principal función es promover la sociabilidad como parte de la formación integral del alumno y denota la importancia del rol que juega el profesor para que esto se lleve a cabo. Respecto al aspecto Comunicativo-relacional, este ha sido el que se ha posicionado en medio de los factores, donde, Liderazgo ejecutivo, Resolución de conflictos, Comunicación paraverbal y Liderazgo afectivo sobresalen como las subescalas con las puntuaciones más altas. Con base en lo anterior, se rechaza la hipótesis de investigación de considerar al factor instruccional como el de mayor relevancia en la competencia autopercibida del profesorado de educación primaria, ya que en los hallazgos del trabajo de campo este factor fue el menos valorado.

Si bien, hoy en día la tendencia es centrar la mirada en el alumnado y sus procesos de aprendizaje, es el docente quien debe adaptar su práctica y hacer uso de sus competencias para atender las individualidades, las construcciones sociales y otras situaciones que emergen de la modernidad. Por tanto, la tarea no sólo debe situar el foco de atención en el alumnado, sino debe redireccionar la mirada al profesorado quien debe reconfigurar sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

En este sentido, se destaca como hallazgo principal que el profesorado presenta una tendencia alta hacia la competencia socioemocional, lo que significa que la mayoría de los docentes además de considerarse instructores o guía del conocimiento para el estudiantado, son personas que desarrollan habilidades que le permiten identificar necesidades propias y ajenas, promover valores, compartir ideas, atender a la diversidad, respetar distintas ideas y opiniones, así como prestar atención de los sentimientos y emociones que expresa el estudiantado dentro y fuera del aula.

Por último, es preciso señalar a la mediación como el subfactor en el cual el profesorado se autopercibe menos competente, cuestión no menor relacionada a la resolución de conflictos a nivel escolar. En este sentido, se sugiere la promoción de cursos de actualización y capacitación en este ámbito como parte del fortalecimiento de la competencia socioemocional y el conocimiento de múltiples y mejores mecanismos para el manejo de los problemas en la escuela como área de oportunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacáicoa Ganuza, F. (1996). El aprendizaje en el contexto profesional docente. *Revista de Psicodidáctica*, 2, 33-43. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/361>
- Carbonero Martín, M., Martín-Antón, L., & Valdivieso Burón, J. (2016). Variables instruccionales del docente de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 7-24. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/133.pdf>
- Carbonero Martín, M., Román Sánchez, J., Martín-Antón, L., Valdivieso Burón, J., Reoyo Serrano, N., & Freitas Resende, A. (2014). Habilidades docentes y estilos de afrontamiento en profesores de educación primaria. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 5(1), 215-226. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.670>

- Carbonero Martín, M., Román Sánchez, J., Martín-Antón, L., & Reoyo Serrano, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, *14* (2), 229-243. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/726>
- Covarrubias Papahiu, P., & Piña Robledo, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *34*(1), 47-84. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Del Barrio, J., Castro, A., Ibáñez, A., & Borragán, A. (2009). El proceso de comunicación en la enseñanza. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 387-395. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321042.pdf>
- Di Loreto, M., Caggiano, V., & Carbonero Martín, M. (2014). Enseñanza en la educación primaria y valores: diferencias entre España e Italia. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, *1*(1), 55-68. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.349>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Imbernón-Muñoz, F., Silva-García, P., & Guzmán-Valenzuela, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, *36*, 107-114. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-01>
- López-Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación De Profesorado*, *20*(1), 311-322. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>
- López López, M., León Guerrero, M., & Pérez García, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, *36*(2), 529-545. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, *13*(21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Martínez Castillo, D., & Acosta Iglesias, A. (2013). Las habilidades como configuración didáctica de la formación de docentes en la Educación Primaria. *Mendive. Revista de Educación*, *11*(3), 315-321. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/610/609>
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez de Eulate, C., & Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *18*(56), 1-31. <https://revistas.um.es/red/article/view/321621>
- Pellerone, M. (2021). Self-Perceived Instructional Competence, Self-Efficacy and Burnout during the Covid-19 Pandemic: A Study of a Group of Italian School Teachers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *11*(2), 496-512. <http://doi.org/10.3390/ejihpe11020035>
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. Graó: Barcelona.
- Soler, M., Cárdenas, F. & Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação*, *24*(4), 993-1012. <http://doi.org/10.1590/1516-731320180040012>
- Valdivieso Burón, J. (2011) *Construcción y Validación de la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente de Educación Primaria (ECAD-EP)* (Tesis doctoral) Universidad de Valladolid, España. <https://bit.ly/34ollwF>
- Valdivieso Burón, J., Carbonero Martín, M., & Martín-Antón, L. (2013) La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, *18*(1), 47-80. <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5622>