

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Formación inicial de maestros /
*Pre-primary and primary teacher training
and education*

Miquel Martínez
(editor invitado / *guest editor*)



Volumen 68
Número, 2
2016

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO PARA LA DETECCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS

Evaluating teacher's teaching competences for the detection of training needs

M^a JOSÉ FERNÁNDEZ DÍAZ⁽¹⁾, JESÚS MIGUEL RODRÍGUEZ MANTILLA⁽¹⁾
Y FRANCISCO JOSÉ FERNÁNDEZ CRUZ⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Complutense de Madrid

⁽²⁾ Universidad Francisco de Vitoria de Madrid

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68206

Fecha de recepción: 21/09/2015 • Fecha de aceptación: 24/02/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: M^a José Fernández Díaz. Email: mjfdiaz@ucm.es

INTRODUCCIÓN. Esta investigación tiene como objetivo evaluar las *competencias instrumentales e interpersonales* del profesorado generalista de educación primaria con el fin de identificar necesidades formativas. **MÉTODO.** La metodología empleada en este estudio es de carácter cuantitativo, con diseño no experimental y enmarcado dentro de los estudios ex-post-facto. El instrumento utilizado es un cuestionario elaborado *ad hoc* que analiza la percepción del alumnado de 5º y 6º de primaria (N = 253) de la Comunidad de Madrid sobre las *competencias instrumentales e interpersonales* de sus profesores (N = 14). **RESULTADOS.** Los resultados de los estudios descriptivos y diferenciales muestran fortalezas en el profesorado en el dominio de la materia, en la claridad de sus explicaciones, justicia en las correcciones y en la preocupación por transmitir ánimo a sus alumnos y espíritu de superación. El profesorado presenta debilidades, principalmente, en aspectos metodológicos y didácticos como el trabajo en grupo y por proyectos o el uso de recursos tecnológicos. El análisis clúster permitió la identificación de tres perfiles diferentes de docentes en la muestra de estudio. **DISCUSIÓN.** Los resultados muestran las fortalezas y las debilidades en distintos aspectos competenciales del profesorado que permiten establecer vías de actuación para la mejora de la formación docente en primaria.

Palabras clave: *Competencias docentes, Educación primaria, Evaluación de profesores, Investigación.*

Introducción

La formación de profesores continúa siendo un tema de interés desde hace décadas, que se ha ido incrementando a lo largo del tiempo, conforme se ha valorado su importancia en los logros de los estudiantes de los centros educativos, y se han encontrado evidencias empíricas de esta realidad. Así, la formación inicial y permanente ocupa gran parte de la literatura de nuestros tiempos, generando debates, desde distintas perspectivas, para avanzar progresivamente en diseños curriculares, procedimientos y estrategias que contribuyan a mejorar la calidad de la formación. Ya el *Informe McKensey* señalaba la importancia de diseñar una buena instrucción de los profesores que les convierta en buenos profesionales de la educación, siendo la diferencia de un 53% entre el rendimiento de los estudiantes con docentes con alto y bajo desempeño (Barber y Mourshed, 2008).

En las últimas décadas ha adquirido especial relevancia la formación de los futuros docentes bajo el enfoque de la adquisición de competencias (Mérida Serrano, González Alfaya y Olivares García, 2011) poniendo énfasis en el aprendizaje (Gallego Gil y García Diego, 2012) más que en la enseñanza. Para Pérez Ferra y Gonçalves (2013) los cambios que ha generado la sociedad del conocimiento y la introducción de competencias en el currículum demandan un profesorado que adquiera nuevas competencias didáctico-curriculares.

Los marcos legislativos utilizan este nuevo lenguaje que conlleva procedimientos y metodologías dedicados a impulsar el aprendizaje de los estudiantes, poniendo el foco en ellos que son los que adquieren las competencias con unas actividades y enfoques que diseña, propone y realiza el maestro para favorecer e impulsar el aprendizaje. Este enfoque adquiere especial relevancia cuando se refiere a la formación de los maestros de los niveles de infantil y primaria, si bien este trabajo se centra en este último nivel, atendiendo al tema específico de este número monográfico.

Ahora bien, para formar a los estudiantes es obvio que son los propios profesores quienes deben haberse formado en las competencias docentes requeridas para cumplir su función (Mérida Serrano y González Alfaya, 2009; Rots, Aelterman, Vlerick y Vermeulen, 2007) y aplicar las estrategias adecuadas con este fin, teniendo en cuenta la familia profesional específica (Tejada, 2009).

En este sentido, aunque la literatura especializada muestra la dificultad de concretar un concepto universal y compartido de lo que se entiende por competencias docentes (Nova, 2011), dichas competencias deben ser facilitadoras de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos por parte del alumno. Tigelaar, Dolmans, Wolhagen y Dan der Vleuten (2004) define las competencias docentes como “un conjunto integrado de características personales, conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para una actuación eficaz en diversos contextos docentes”.

Para evaluar las competencias docentes, resulta imprescindible valorar con evidencias el nivel de competencias de los propios profesores. Así, desde planteamientos teóricos, didácticos, psicológicos, etc., se pueden encontrar argumentos que permitan emitir juicios valorativos pertinentes sobre los diseños curriculares existentes y su aplicación para la formación inicial de los maestros (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos, 2011; Serrano, 2006) y también de la formación permanente de los profesores en ejercicio (Manzanares Moya y Galván-Bovaira, 2012) que han debido actualizar su formación para adquirir estas competencias. Por ello, este trabajo se dirige a la evaluación de las competencias de los docentes para valorar el nivel de competencias que muestran en el ejercicio de su profesión y detectar las necesidades formativas. Esta tarea tendría escaso interés si no tuviera un fin claramente de mejora, es decir, si esta evaluación no tuviera un carácter aplicado, como es la detección de necesidades formativas de los docentes, tal y como señalan García Ruiz y Castro Zubizarreta (2012)

cuando afirman que las administraciones educativas y los responsables de la formación deben diseñar su oferta formativa a partir de la detección de necesidades de formación, teniendo en cuenta las competencias profesionales necesarias para el desempeño de su trabajo.

Respecto a la formación permanente, Marcelo (2002) afirma que para el profesorado el aprendizaje permanente no es una opción, sino una “obligación moral” para una profesión comprometida con el conocimiento. Por su parte, García Ruiz y Castro Zubizarreta (2012) señalan que es uno de los criterios de la calidad educativa. En el trabajo de investigación que presentan, realizado con 165 docentes de infantil y primaria de Cantabria, sobre la cultura formativa y las necesidades de formación, desde el enfoque de las competencias profesionales de los docentes, destacan la debilidad del sistema de formación permanente y reclaman una mayor aplicación de la formación recibida a su contexto. Consideran que su nivel de competencia profesional debe y puede mejorar a través de la formación permanente.

Ahora bien, como ya se señaló, la formación debe ir vinculada a la evaluación de las competencias, de los estudiantes y de los profesores, que se realiza a través de muy diversas técnicas y estrategias (Leou, 1998; Rueda, 2009) y sobre el propio diseño (Meliá, Such, Rodríguez y Montolío, 2011). Son numerosas las aproximaciones a la evaluación de las competencias docentes que toman como referencia fundamental los estudiantes, quienes se mantienen en constante relación con los docentes y van forjándose una valoración sobre las competencias que muestra el docente en su quehacer diario. No cabe duda de que hay otras técnicas, como la observación directa, bien sea por compañeros docentes en las clases, por expertos u otros; el método Delphi (Leou, 1998), la autoevaluación o el autoinforme, a través del portafolio o de las rúbricas (Martínez-Figueira, Tellado González y Raposo Rivas, 2013), las valoraciones que los estudiantes obtienen en pruebas de rendimiento

como en PISA, los estudios de eficacia del profesor o de la formación del profesor (Blömeke, Suhl y Kaiser, 2011), entre otros.

Es evidente que la diversidad de competencias docentes precisará de distintas técnicas de evaluación. En la literatura se encuentra un sinnúmero de publicaciones sobre las competencias que deben adquirir los estudiantes y también los docentes (Jennings y Geenberg, 2009; Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011; Santibáñez y Masanet, 2012) con diversas aproximaciones. No es objetivo de este trabajo adentrarse en este punto pero sí referiremos alguna aproximación para justificar sobre las que se va a realizar el estudio. Así, son bien conocidas las que se han señalado en el proyecto DESECO, TUNNING, y otras (Pérez Gómez, 2010; Zabalza, 2003). Destacan especialmente las de Perrenaud (2004) por referirse a docentes de primaria.

En este sentido, diferentes autores (ANECA, 2004; Sánchez y Ruiz, 2004; Valdivieso, Martín, Martín-Antón, 2013) identifican dos grandes dimensiones competenciales que todo docente debe poseer y desarrollar. Por un lado, *competencias instrumentales*, de carácter más específico, relacionadas más estrechamente con la labor docente, tanto a nivel de conocimientos como a nivel metodológico, tecnológico y evaluativo (dominio de la materia, habilidades organizativas y de planificación, papel motivador, atención individualizada, etc.). Por otro, *competencias interpersonales*, de carácter general e intrínseco al individuo, relacionadas con su mundo interior y con el ámbito de las relaciones sociales (entusiasmo, optimismo pedagógico, automotivación, liderazgo, espíritu innovador, asertividad, respeto, etc.) y que va a servir de motor para el proceso de enseñanza aprendizaje (Oliva, Aragón, Bonat y Mateo, 2001; Nova, 2011; Villa, Campo, Arranz, Villa y García, 2013).

En este contexto, el objetivo fundamental de este trabajo es analizar competencias docentes especialmente relevantes en los maestros de primaria, presentando un instrumento de evaluación

de las mismas, técnicamente elaborado y basado en las percepciones de los estudiantes, para detectar necesidades formativas de los mismos que permitan fundamentar planes de formación adecuados y necesarios.

Método

La metodología de investigación llevada a cabo en este trabajo es de carácter cuantitativo, con un diseño no experimental de carácter exploratorio y descriptivo, enmarcado dentro de los estudios ex-post-facto.

Muestra

Para evaluar las competencias docentes del profesorado generalista de 5º y 6º de primaria se seleccionaron, de forma incidental, un total de 14 profesores (el 52,2% de 5º de primaria y el 47,8% de 6º curso) y 253 estudiantes, correspondientes a 9 centros (3 públicos, 3 concertados y 3 privados) de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM). El 36,8% de la muestra de alumnos (n = 93) son de centros públicos, el 31,2% de los alumnos (n = 79) de centros concertados y el 32% (81 alumnos) de centros privados. El 52,6% (n = 133) de los estudiantes son de 5º de primaria y el 47,4% (n = 120) de 6º curso. La muestra final está formada por 111 alumnas (44%) y 142 alumnos (56%). Respecto a los docentes, el 71,4% son profesoras (n = 10) y el 28,6% son profesores (n = 4)

Instrumento

Para alcanzar el objetivo del estudio se diseñó y validó un cuestionario elaborado *ad-hoc*, cuya *validez de contenido* se garantizó a través de la revisión de la literatura (ANECA, 2004; Nova, 2011; Oliva, Aragón, Bonat y Mateo, 2001; Sánchez y Ruiz, 2004; Tigelaar, Dolmans, Wolhagen y Dan der Vleuten, 2004; Valdivieso, Martín, Martín-Antón, 2013; Villa, Campo, Arranz, Villa

y García, 2013) sobre la que se basa la definición de dimensiones y subdimensiones. De igual modo, se llevó a cabo un juicio de expertos, seleccionando especialistas en investigación educativa y profesionales del ámbito educativo en la etapa objeto de estudio, con el fin de valorar la relevancia, pertinencia y claridad de cada ítem del cuestionario. Las valoraciones de los expertos mostraron la alta relevancia de la totalidad de los ítems, y la adecuación del nivel lingüístico del cuestionario al nivel de los alumnos, por lo que los cambios que se hicieron fueron leves correcciones ortográficas y gramaticales.

El cuestionario final contempla, por un lado, *competencias instrumentales*, donde se evalúa, a través de 28 ítems (tabla 1), la percepción que el alumnado tiene de aspectos de *conocimiento* y *metodológicos* (referidos al dominio de la materia, la planificación y realización de las clases, la claridad expositiva, uso de recursos, atención individualizada, etc.) y aspectos *evaluativos* (la diversidad de técnicas de evaluación empleadas por el profesor, así como su carácter justo o no al corregir las pruebas o trabajos). Por otro lado, el instrumento evalúa, a través de 19 ítems, *competencias interpersonales* del docente percibidas por el alumnado, a nivel *individual* (referido al entusiasmo, la actitud dinámica del profesor a la hora de dar clase y su actitud motivadora) y *social* (relacionado con el manejo del clima de aula y el trato con los alumnos). El enunciado de los 47 ítems están en el Anexo.

Los alumnos debían responder a los ítems en una escala de 1 a 5 de tipo Likert (donde 1 indica *nada/nunca*, y 5 indica *mucho/siempre*). Igualmente, en el cuestionario se incluyó un apartado de variables categóricas del estudiante y del profesor, como sexo y curso.

Procedimiento

Para conseguir la participación de los centros en el estudio se informó del objetivo y procedimiento del estudio a los directores y jefes de estudios,

TABLA I. Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems del instrumento

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Ítems
Competencias instrumentales	Conocimiento y metodología	Dominio de los temas	1-3
		Planificación	4-6, 10
		Comunicación	7-9
		Búsqueda de dinamización de los grupos	11, 12
		Uso de recursos didácticos variados	13-14, 23-25
	Evaluativa	Atención individualizada de las dificultades	15-18
		Uso de técnicas variadas para la evaluación	26, 27, 28
Competencias interpersonales	Individual	Coherencia y justicia en las correcciones y calificaciones	29-32
		Actitud activa y entusiasta	33-37
		Actitud motivadora y de ánimo con alumnos	19-22
	Social	Fomento de un clima de confianza en el aula	38-41
		Corrección en el trato	42, 43
		Mantenimiento de la disciplina	44-47

asegurando el anonimato de los participantes y confidencialidad de los resultados. Los cuestionarios se entregaron personalmente a los alumnos, que fueron cumplimentados en un tiempo máximo de 40 minutos, siendo recogidos en el mismo día.

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el paquete informático SPSS 20 (con licencia de campus de la Universidad Complutense de Madrid) realizando un análisis de fiabilidad y un análisis factorial exploratorio, para evaluar la consistencia interna y la validez del instrumento. Con el fin de describir los resultados y encontrar posibles diferencias en los mismos, en función de los profesores y de variables categóricas como sexo del alumno/profesor, curso o tipo de centro, se realizaron estudios descriptivos y diferenciales de los ítems, aplicando, para estos últimos, Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA), con Scheffé para los contrastes posteriores. Por último, y con el fin de identificar posibles perfiles en la muestra de profesores, se realizó un análisis clúster o de conglomerados.

Resultados

Fiabilidad

Con el objeto de analizar la consistencia interna del cuestionario, y de acuerdo a Hair, Anderson, Tathan y Black (2009), el análisis de fiabilidad muestra resultados excelentes para todo el instrumento (alfa de Cronbach = 0,907) y para las dimensiones que lo configuran (0,847 en competencias instrumentales y 0,833 en competencias interpersonales), no encontrando valores fuera de lo esperado en los índices de homogeneidad (por debajo de 0,2 según Hair *et al.*, 2009).

Análisis factorial exploratorio

Para verificar la estructura interna de la escala, así como para seleccionar y otorgar significado teórico al conjunto inicial de ítems, se realizó un análisis factorial exploratorio, comprobando la significatividad de la matriz de correlaciones (R) entre los 47 ítems de la escala. El determinante

de $R = 4,78E-014$, $KMO = 0,785$ y la prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2 = 7222,979$ $p < 0,01$ mostraron alta significatividad, por lo que queda justificada la realización del análisis. Para la extracción de factores se utilizó el método de componentes principales extrayendo 9 factores que explican el 60,67% de la varianza de R . Todos los ítems tuvieron valores de *comunalidad* aceptables ($h^2 > 0,50$). Se llevó a cabo una rotación *Varimax*, *Promax* y *Oblimin* obteniéndose en todos los casos una estructura coherente con el planteamiento teórico de subdimensiones, siendo ello un indicador de la robustez del instrumento. No obstante, se decidió tomar el resultado de *Promax* ya que, desde la teoría, se puede sustentar mejor la relación entre los factores al valorar todos los ítems competencias aunque sean de distinto tipo. Los factores resultantes fueron:

- **Factor 1:** *manejo del clima/disciplina de aula y corrección en el trato con los alumnos.*
- **Factor 2:** *técnicas de evaluación.*
- **Factor 3:** *uso de recursos didácticos.*
- **Factor 4:** *actitud activa y entusiasta del profesor.*
- **Factor 5:** *estrategias de planificación docente*
- **Factor 6:** *atención individualizada de las necesidades de los alumnos.*
- **Factor 7:** *actitud motivadora del profesor hacia los alumnos.*
- **Factor 8:** *habilidades comunicativas.*
- **Factor 9:** *dominio/conocimiento de la materia*

Estudios descriptivos

Los estudios descriptivos de los ítems, tomando el conjunto de los profesores, (tabla 2) permiten identificar puntos fuertes y débiles del profesorado. Así, los docentes presentan promedios altos (por encima de 4) en *competencias instrumentales* como en el *dominio de la materia, seguridad y claridad expositiva* (ítems 1, 2, 3 y 7), *atención individualizada de necesidades y resolución de dudas*

(ítems 15 al 18 y 41) y en relación con la *evaluación*, donde los alumnos manifiestan que la *corrección de los exámenes y trabajos se hace de forma justa*, a la vez que consideran que los *contenidos evaluados son coherentes con lo tratado en la materia* (ítems 29 y 30). De igual modo, los alumnos manifiestan que sus profesores utilizan *variedad recursos, además de exámenes, en sus evaluaciones* (ítem 26).

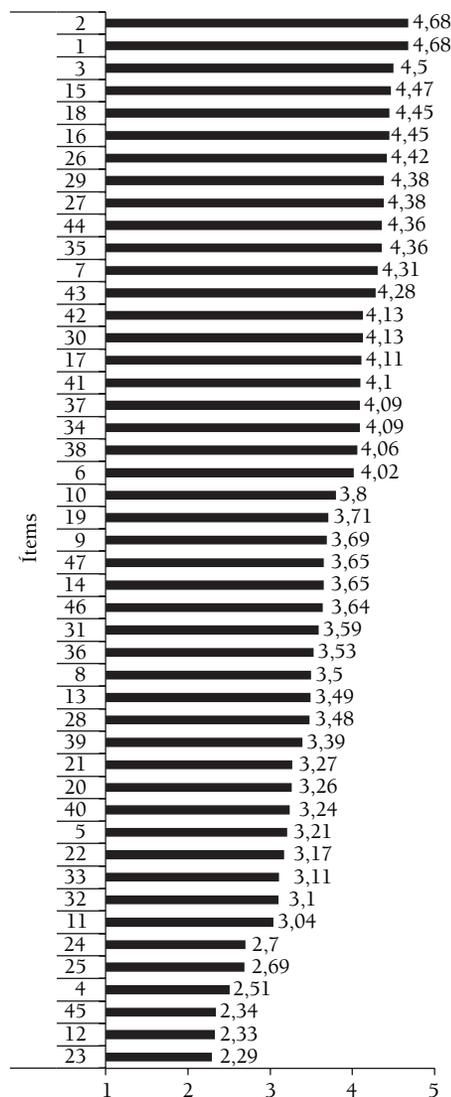
En relación con las *competencias interpersonales*, en términos globales, el profesorado destaca por un elevado *entusiasmo y gusto al impartir clase*, el ánimo y espíritu de superación transmitido a los estudiantes (ítems 34, 35 y 37), además del cuidado y preocupación de un *clima adecuado en el aula* donde el docente *cuida su vocabulario y la forma en la que se dirige a los alumnos* (ítems 42-44), por lo que el *alumnado manifiesta sentirse a gusto en clase* (ítem 38).

Se encontraron valoraciones de nivel medio y medio-alto (con promedios entre 3,21 y 3,8) en la *consideración por parte del profesor de los conocimientos previos* de los alumnos al comenzar un tema nuevo y en la realización de *resúmenes explicativos al final de cada tema* por parte del docente. Semejantes valoraciones obtienen en el uso de la *expresión corporal y escenificaciones como apoyo en las explicaciones*; en la realización de *trabajos o proyectos en grupo*, en el uso de *recursos didácticos variados como alternativa al libro de texto*, así como en el uso de *temas de actualidad o temas de interés para los alumnos en la explicación* de los contenidos curriculares, *mostrando su utilidad práctica para el futuro* (ítems 5, 10, 8, 9, 11, 13, 14, 20 y 21, respectivamente). Se encuentran también niveles medios en el uso de *elogios o felicitaciones* del profesorado hacia los alumnos y en el *miedo de los alumnos a equivocarse en público* (ítems 19 y 39, respectivamente).

Sin embargo, se observan ciertas carencias en la muestra de profesores en *competencias instrumentales* (con promedios inferiores a 2,7, por debajo de la media teórica de la escala que es 3)

TABLA 2. Medias y desviaciones típicas globales del conjunto de profesores en cada uno de los ítems

Ítems	Media Global	DT	Ítems	Media Global	DT
1	4,68	0,683	27	4,38	1,379
2	4,68	0,711	28	3,48	1,458
3	4,5	0,815	29	4,38	1,289
4	2,51	1,043	30	4,13	1,183
5	3,21	1,162	31	3,59	1,235
6	4,02	1,274	32	3,1	1,374
7	4,31	1,349	33	3,11	1,453
8	3,5	1,193	34	4,09	0,896
9	3,69	1,587	35	4,36	1,352
10	3,8	1,274	36	3,53	1,126
11	3,04	1,143	37	4,09	1,208
12	2,33	1,33	38	4,06	1,354
13	3,49	1,305	39	3,39	1,319
14	3,65	1,181	41	4,1	1,352
15	4,47	1,198	42	4,13	1,167
16	4,45	1,026	43	4,28	1,11
17	4,11	0,804	44	4,36	1,284
18	4,45	1,163	45	2,34	1,337
19	3,71	1,35	46	3,64	1,06
20	3,26	0,947	47	3,65	0,835
21	3,27	0,99	40	3,24	1,186
22	3,17	1,07			
23	2,29	1,436			
24	2,7	1,274			
25	2,69	1,235			
26	4,42	1,032			



en aspectos relativos al *tiempo dedicado a cada tema*, a la *instrucción del profesor para hacer trabajos en grupo* y para la *búsqueda de información en recursos tecnológicos*, al uso de *recursos digitales* (como pizarra digital, *software* específico, etc.) (ítems 4, 12, 23, 24 y 25). De igual modo, en *competencias interpersonales*, los alumnos perciben una *falta de disciplina en la clase cuando el profesor está ausente* (ítem 45).

De los análisis realizados se ha podido comprobar la funcionalidad del cuestionario para detectar las debilidades y fortalezas de los profesores, globalmente considerados, objetivo fundamental del trabajo. A continuación, para profundizar en este aspecto, se realizan análisis de las evaluaciones de cada una de las clases a su profesor. La homogeneidad de las respuestas de cada grupo será un indicador de la

fiabilidad de la valoración y permitirá valorar la relevancia del instrumento para detectar los puntos fuertes y las necesidades de formación.

El análisis descriptivo de cada uno de los 14 profesores (tabla 3) muestra, por un lado, diferencias entre las medias globales de cada uno (entre 3,29 y 4,07), posibilitando realizar análisis diferenciales de los ítems para identificar las competencias en que se producen dichas diferencias. Las bajas desviaciones típicas de las valoraciones de los estudiantes hacia su profesor indican una alta homogeneidad de las respuestas, mostrando, mayoritariamente, uniformidad en la percepción de los alumnos.

Estudios diferenciales

A continuación se analiza cada uno de los ítems en función los distintos profesores, para identificar diferencias entre los docentes. En *competencias instrumentales*, los estudios mostraron diferencias significativas ($p < 0,01$) en el

TABLA 3. Medias y desviaciones típicas globales de cada uno de los profesores

Profesor	Media global	DT	Nº alumnos
1	3,88	0,38	18
2	3,71	0,70	15
3	4,07	0,59	19
4	3,37	1,25	22
5	3,86	0,69	26
6	3,71	1,12	24
7	3,90	0,59	24
8	3,42	1,23	19
9	3,82	0,90	15
10	3,69	1,31	23
11	3,90	0,78	10
12	3,78	0,91	20
13	3,29	1,27	14
14	3,94	0,79	7
			Total: 253

TABLA 4. Estudios diferenciales (ANOVA) en función del profesor

Ítems	Profesor 1		Profesor 2		Profesor 3		Profesor 4		Profesor 8		Profesor 13		ANOVA		
	Media	DT	Media	DT	F	Sig.	η^2								
8	2,67*	0,24	2,53*	1,36	4,68*	0,48	3,00	1,23	3,11	1,29	2,93	1,39	5,84	0,00	0,66
23	2,56	1,50	3,80*	1,27	2,05	0,52	1,47*	0,98	1,44*	0,98	1,50*	1,09	5,40	0,00	0,59
24	2,89	1,61	4,40*	0,83	3,94*	0,71	1,32*	0,89	1,37*	0,96	1,43*	1,09	11,8	0,00	0,82
25	4,33	0,84	4,53*	1,06	4,53*	0,61	2,77*	1,07	2,89	1,05	2,71*	0,99	7,52	0,00	0,60
17	4,89	0,32	1,80*	1,21	4,89	0,32	4,05	1,17	4,05	1,13	3,86	1,17	11,6	0,00	0,77
32	3,94	1,59	4,67*	0,62	3,26	0,65	2,10*	1,35	2,12*	1,34	2,02*	1,43	7,56	0,00	0,72

Ítems	Profesor 2		Profesor 3		Profesor 5		Profesor 7		Profesor 9		Profesor 12		ANOVA		
	Media	DT	Media	DT	F	Sig.	η^2								
33	1,53*	1,13	3,89*	0,57	4,26*	0,81	3,38*	1,17	4,27*	0,88	2,15	1,46	8,28	0,00	0,74
42	2,80*	1,32	4,84*	0,50	5,00*	0,00	4,46	0,93	5,00*	0,00	3,35	1,50	5,36	0,00	0,49
43	2,93*	1,62	5,00*	0,00	4,91*	0,29	4,79*	0,83	4,87*	0,35	3,45	1,67	6,18	0,00	0,69

uso de la *expresión corporal*, la *instrucción para la búsqueda de información en Internet o entornos digitales*, el uso de *recursos tecnológicos*, la *atención a alumnos con más dificultades* y en la *explicación y corrección de los exámenes/trabajos* (ítems 8, 23, 24, 25, 17 y 32), donde algunos profesores muestran promedios bajos o muy bajos (tabla 4). Respecto a las *competencias interpersonales*, se encontraron diferencias entre los profesores en el *tiempo que permanece sentado en las clases* y en el *uso de insultos y burlas hacia alumnos* (ítems 33, 42 y 43), donde algunos profesores presentan valoraciones altas.

Así, por ejemplo, se observa que el profesor 3 presenta puntuaciones superiores a los profesores 1, 2, 4, 5, 6, 8 y 13 en *competencias instrumentales* como *comunicación y uso de recursos didácticos variados*. Semejantes resultados obtiene el profesor 2, que además destaca por realizar *explicaciones sobre los exámenes realizados* (ítem 32), aunque muestra puntuaciones significativamente más bajas que los profesores 3, 5, 7 y 9 en *competencias interpersonales* como *actitud activa y entusiasta y corrección en el trato*, y puntuaciones más bajas que el resto de docentes en su *atención individualizada a los alumnos con más dificultades* (ítem 17).

Los estudios diferenciales en función de las variables categóricas contempladas en el estudio (*sexo del alumno/profesor, curso o tipo de centro*) muestran escasas diferencias significativas y relevantes, por lo que no se van a detallar en este trabajo

Análisis clúster

Con el fin de identificar la existencia de grupos de profesores con distinto perfil docente, vinculado al mayor o menor enfoque de su práctica docente en competencias, se realizó un análisis clúster o de conglomerados por el procedimiento de *k medias*, tomando como unidad de medida las valoraciones de los alumnos, para identificar cada uno de los profesores en los distintos

clústeres. Se fijaron los conglomerados a 2, 3 y 4, siendo la solución más adecuada para su interpretación la de 3 clústeres. Los resultados no muestran variabilidad significativa en los ítems 1, 2, 3, 8, 11, 26, 29, 41 y 42, por lo que fueron eliminados de la interpretación de los clústeres que se recogen en la tabla 5.

TABLA 5. Centros de los conglomerados finales

Ítems	Conglomerados			Ítems	Conglomerados		
	2	1	3		2	1	3
4	4	4	1	25	4	4	2
5	4	4	2	27	4	4	3
6	4	4	3	28	4	4	2
7	5	4	2	30	4	4	2
9	4	4	2	31	4	4	1
10	4	4	2	32	3	5	2
12	4	4	2	33	3	2	4
13	4	4	2	34	4	4	2
14	4	4	2	35	5	4	2
15	5	3	1	36	4	3	2
16	5	4	3	37	4	4	2
17	5	2	2	38	4	4	2
18	5	4	2	39	5	3	3
19	4	2	1	40	3	3	1
20	4	2	2	43	5	3	3
21	4	3	2	44	5	4	3
22	3	3	1	45	2	3	3
23	2	4	1	46	4	4	2
24	3	4	1	47	4	4	1

A partir de los resultados obtenidos se han podido definir cada uno de los clústeres del siguiente modo:

- El conglomerado 2 está formado por el 30,83% de la muestra. Este grupo de profesores se caracteriza por poseer puntuaciones altas o muy altas en la mayoría

de las subdimensiones de las *competencias instrumentales e interpersonales* y puntuaciones medias en aspectos relativos al *uso de debates* y de *recursos tecnológicos en el aula* y la *actitud entusiasta del profesor* (ítems 22, 24, 32, 33 y 34). No obstante, estos profesores presentan puntuaciones bajas en el *comportamiento de los alumnos cuando el profesor está ausente* y en las explicaciones sobre la *utilización de Internet y recursos tecnológicos para la realización de trabajos y proyectos* (ítems 45 y 23). Los resultados muestran que el 100% de los alumnos de los docentes 3, 14, 7, 11 y 1 identifican a sus profesores en este conglomerado (ver tabla 6).

- El conglomerado 1, formado por el 52,57% de la muestra, se configura por profesores con puntuaciones medio-altas en la mayoría de las subdimensiones de las *competencias instrumentales* y puntuaciones medias en gran parte de las *competencias interpersonales* (ítems 21, 22, 39, 40, 43 y 45), relacionados con la *aplicación de los conocimientos a la vida real*, la *realización de debates*, la *actitud tranquila y de escucha* por parte del docente y el *comportamiento de los alumnos en ausencia del profesor*. Las puntuaciones son bajas en la *atención de alumnos con dificultades* y en el uso de *elogios a los estudiantes* (ítems 17 y 19). El 100% de los alumnos de los docentes 5, 9, 2 y 12 identifican a sus profesores en este conglomerado, mientras que en el caso de los profesores 6, 8 y 4, parte de sus alumnos los identifica entre este perfil y el correspondiente al conglomerado 3 (ver tabla 6).
- El conglomerado 3, formado por el 16,6% de la muestra, corresponde a profesores con bajas o muy bajas puntuaciones en la mayoría de las subdimensiones de las *competencias instrumentales e interpersonales*. Si bien ningún profesor es percibido por el 100% de sus alumnos bajo este perfil, pertenecen a este clúster

los profesores 10 y 13, aunque también algunos de sus estudiantes los perciben con rasgos del conglomerado 1—como había sucedido con los profesores 6, 8 y 4—.

Teniendo en cuenta los resultados de los tres perfiles, se puede observar un grupo de profesores que están en el tercer conglomerado que necesitarían formación en los aspectos señalados anteriormente. De igual modo, este análisis permite identificar ciertas necesidades formativas en el grupo de profesores del conglomerado 1 e incluso en el conglomerado 2 (siendo este último el configurado por los profesores con niveles más altos en las competencias evaluadas).

TABLA 6. Relación de profesores y conglomerados finales

Profesor	Conglomerado de pertenencia del profesor según número de alumnos		
	2	1	3
3	19		
14	7		
7	24		
11	10		
1	18		
5		23	
9		15	
2		15	
12		20	
6		19	5
8		16	3
4		13	9
10		10	13
13		3	11

Discusión

Los resultados obtenidos han permitido alcanzar el objetivo propuesto y establecer conclusiones de especial relevancia en el ámbito científico y

profesional relacionado con la formación en competencias docentes. De este modo, se han analizado las *competencias instrumentales e interpersonales* de maestros de 5º y 6º de primaria, aportando un instrumento de evaluación válido y fiable que muestra su funcionalidad para detectar el nivel de competencias de los profesores y detectar necesidades formativas. Dichas conclusiones pueden sintetizarse en las siguientes:

- La alta homogeneidad mostrada en la percepción de cada una de las clases, respecto a un mismo profesor, es un indicador de la uniformidad de las valoraciones de las clases y, en consecuencia, de la fiabilidad de dichas valoraciones. Esto muestra cómo la mayoría de los alumnos perciben de una forma muy similar las competencias de su profesor.
- El cuestionario permite mostrar las diferencias existentes en las competencias en el profesorado, en general, y en cada uno en particular, e identificar las necesidades formativas que posibiliten establecer planes de formación del profesorado, mejorando tanto la formación inicial como la permanente, aspectos claves señalados por Negrillo e Iranzo (2009).
- Los tres perfiles de profesores identificados con distintos niveles en las competencias evaluadas ponen de manifiesto las necesidades formativas en todos ellos, especialmente en el clúster 3, donde este grupo de profesores precisaría una formación relevante en competencias instrumentales e interpersonales. Por su parte, los otros dos clústeres también necesitarían formación pero en menor nivel, siendo el clúster 2 el que menos formación precisa.

En general, las fortalezas que muestran los profesores de la muestra de estudio en *competencias instrumentales e interpersonales* son:

- *Dominio de la materia, seguridad y claridad expositiva* del docente (característica

común a los tres perfiles identificados), indicando un buen nivel de conocimiento y de adecuadas competencias comunicativas.

- Coherencia y justicia en la *evaluación*, manifestada a través de la satisfacción del alumnado con la *corrección de exámenes y trabajos*, además de utilizar distintas herramientas de evaluación.
- *Ánimo y espíritu de superación* que transmiten a sus estudiantes.
- Implicación del profesorado por crear un *clima positivo en la clase*.

Sin embargo, el estudio permite identificar necesidades en los siguientes aspectos:

- A nivel didáctico o metodológico, el profesorado de los perfiles 2 y 3 presentan ciertas dificultades a la hora de guiar a sus alumnos en la *realización de trabajos en grupo y por proyectos*. Si bien estas dinámicas de trabajo han cobrado más notoriedad en los últimos años en las aulas, no solo de primaria, parece que parte del profesorado requiere una formación más específica en este sentido.
- Otro aspecto presente en todas las aulas del siglo XXI es el uso de recursos digitales. El profesorado de los tres perfiles muestra ciertas carencias en la correcta y diversa *utilización de estos recursos* (pizarras digitales, *tablets*, *software* específico, etc.), así como en la *orientación a los alumnos para la búsqueda eficaz de información válida en medios tecnológicos*. En este sentido, si bien se sigue haciendo hincapié en la importancia de la competencia del profesorado en las tecnologías de información y comunicación, parece evidente la necesidad de seguir formando a los docentes en este campo, el cual presenta avances continuos a una velocidad vertiginosa.
- Aunque parte del profesorado muestra un nivel medio/alto de *atención individualizada a las necesidades* y a la *resolución de*

dudas del alumnado (docentes del perfil 2), resulta necesario señalar la existencia de profesores con déficits en este área (perfiles 1 y 3). Siendo un elemento clave la ratio de alumnos por profesor y la existencia de personal de apoyo dentro y fuera de las aulas (especialistas en pedagogía terapéutica, en audición y lenguaje, etc.), merece la pena reflexionar sobre si resulta adecuada y suficiente la formación de los profesores para atender de forma eficaz las necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta los recursos existentes en el centro.

- Igualmente, aunque gran parte del profesorado muestra un alto *entusiasmo y gusto por impartir clase*, parte de los docentes presentan carencias en estos aspectos, con actitudes poco dinámicas como *permanecer la mayor parte del tiempo sentados* o el escaso uso de la *expresión corporal y escenificaciones* durante las clases para fomentar el interés y la motivación del alumnado. Por ello, aunque la labor docente precisa de una alta vocación—elemento fundamental para el desarrollo motivacional del alumnado—, resulta necesario indagar en nuevas y eficaces formas de desarrollar en los alumnos el deseo y el interés por construir su propio conocimiento.

- Sorprende encontrar cómo los profesores parecen manejar de forma adecuada la *disciplina en sus clases* cuando están presentes y, sin embargo, los alumnos presentan *comportamientos disruptivos cuando el profesor no está* (común a los tres perfiles). Este hecho, junto con el *uso de vocabulario inadecuado* por parte de algunos profesores, está estrechamente relacionado con la formación en valores. En este sentido, resulta indispensable que el profesor sea un ejemplo capaz de generar en el alumnado actitudes basadas en la interiorización de valores positivos, en vez de generar una cultura del miedo.

A modo de síntesis, consideramos que el trabajo aporta un instrumento bien fundamentado y de características técnicas adecuadas para ser utilizado en la valoración de las competencias instrumentales e interpersonales en los docentes. Ello nos permite detectar sus necesidades formativas específicas y servir como referente en el diseño de la formación inicial del profesorado. También permite diseñar planes de formación permanente que contribuyan a que el profesorado vaya completando su formación, adquiriendo las competencias docentes requeridas, de acuerdo a sus propias necesidades y a las demandas sociales del momento.

Anexo

Cuestionario:

1. A la hora de dar clase mi profesor parece nervioso e inseguro.
2. Mi profesor domina los conocimientos de las asignaturas de las que da clase.
3. Mi profesor sabe contestar a las preguntas que le hacemos, aunque sean complicadas.
4. Creo que el tiempo que se dedica a cada tema es adecuado.
5. Al explicar un tema, mi profesor tiene en cuenta los conocimientos previos que tenemos sobre ese tema.
6. Antes de comenzar un tema nuevo, mi profesor da una visión general de lo que vamos a ver en ese tema.
7. Mi profesor explica con claridad los temas que nos enseña.

8. Mi profesor utiliza en sus explicaciones la expresión corporal (gestos de manos, corporales, etc.).
9. Mi profesor hace escenificaciones para que entendamos mejor aquello que tenemos que aprender.
10. Al final de cada tema mi profesor hace un resumen general del tema para que nos quede más claro todo lo que hemos aprendido.
11. En clase realizamos trabajos/proyectos en grupo sobre diversos temas.
12. Mi profesor nos enseña cómo trabajar correctamente en grupo.
13. Además del libro de texto, mi profesor utiliza otros materiales y recursos.
14. Mi profesor utiliza temas de actualidad (que salen en TV, radio...) como ejemplo o introducción para temas que estamos estudiando o vamos a estudiar.
15. Mi profesor atiende las dudas que tenemos.
16. Cuando un alumno no ha entendido algo, mi profesor se lo vuelve a explicar de otra manera hasta que lo comprende.
17. Mi profesor se preocupa por aquellos alumnos que tienen más dificultades.
18. Mi profesor nos ayuda cuando tenemos alguna dificultad para hacer o comprender algo.
19. Cuando alguien de clase hace algo bien, mi profesor le felicita.
20. Cuando mi profesor explica un tema, lo relaciona con alguna cosa que sabe que nos gusta (alguna película, algún deporte, profesión...).
21. Cuando estamos estudiando un tema, mi profesor nos enseña para qué nos puede servir en nuestra vida.
22. Realizamos debates sobre temas diversos.
23. Mi profesor nos enseña cómo buscar información en internet para realizar trabajos.
24. Mi profesor utiliza el ordenador o la pizarra digital para que aprendamos mejor algunos temas.
25. Utilizamos la sala de ordenadores para practicar lo que hemos aprendido o para aprender cosas nuevas.
26. Además de exámenes escritos, mi profesor utiliza otras maneras para evaluarnos.
27. Los trabajos y exposiciones que hacemos cuentan para las notas.
28. Mi profesor nos hace preguntas en clase sobre lo que hemos aprendido el día anterior o días anteriores.
29. En los exámenes/trabajos pregunta lo que hemos dado o trabajado en clase.
30. Mi profesor corrige de forma justa (exámenes, trabajos, proyectos, etc.).
31. Los exámenes son más difíciles de lo que damos en clase.
32. Una vez hecho el examen, aunque no sea ese mismo día, mi profesor explica las respuestas correctas.
33. Mi profesor está la mayor parte del tiempo sentado cuando da clase.
34. Mi profesor muestra entusiasmo cuando enseña.
35. Mi profesor me anima a que me siga esforzando y superando en mis estudios.
36. Su forma de dar clase me motiva a querer aprender más.
37. Creo que a mi profesor le gusta dar clase.
38. Me siento a gusto en las clases de mi profesor.
39. Cuando mi profesor me pregunta algo en público tengo miedo a equivocarme y que se enfade conmigo.
40. Mi profesor es una persona tranquila, incluso cuando sabemos que está enfadado o disgustado por algo.
41. Mi profesor nos escucha cuando le contamos que tenemos algún problema personal.

42. Mi profesor evita utilizar “palabrotas” cuando habla en clase.
43. Mi profesor no insulta ni se burla de alumnos.
44. Dentro de la clase, mi profesor se preocupa de que nos portemos bien.
45. En clase nos portamos bien cuando el profesor no está.
46. Mi profesor utiliza los castigos.
47. Los castigos que pone mi profesor son justos y proporcionados.

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005). Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Madrid: Autor. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey & Company. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Blömeke, S., Suhl, U., y Kaiser, G. (2011). Teacher education effectiveness: Quality and equity of future primary teachers' mathematics and mathematics pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 154-171.
- Gallego Gil, D. J., y García Diego, M. C. (2012). Los estilos de aprendizaje en la formación inicial del docente. *Journal of Learning Styles*, 5 (9). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/7373>
- García-Ruiz, R., y Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 23 (4), 499-514.
- Hair, J., Anderson, R., Tathan, R., y Black, W. (2009). *Análisis multivariante*. Madrid: Pearson.
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*.
- Leou, S. (1998). Teaching Competencies Assessment Approaches for Mathematics Teachers. *Proc. Natl. Sci. Counc.ROC(D)*, 8 (3), 102-107.
- Manzanares Moya, A., y Galván-Bovaira, M. J. (2012). La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educator*, 30, 27-56.
- Martínez-Figueira, M. E., Tellado González, F., y Raposo Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 11 (2), 373-390.
- Meliá, J. M. J., Such, J. G., Rodríguez, J. M. S., y Montolío, M. J. P. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (1), 125-145.
- Mérida Serrano, R. M., y González Alfaya, E. (2009). La adquisición de competencias en Magisterio de Educación Infantil: tendiendo puentes entre el contexto académico y los escenarios laborales. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61 (2), 93-108.

- Mérida Serrano, R., González Alfaya, E., y Olivares García, M. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 184-199.
- Negrillo, C., e Iranzo García, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Profesorado. Revista de curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (1). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/13626>
- Nova, A. P. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), 67-80.
- Oliva, J. M., Aragón, M. M., Bonat, M., y Mateo, J. (2001). Una propuesta didáctica basada en la investigación para el uso de analogías en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 19, 453-470.
- Pérez Ferra, M., y Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17 (3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/recv173ed.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 37-60.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., y Martínez, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14 (2), 237-260. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., y Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and teacher education*, 23 (5), 543-556.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Sánchez, A. V., y Ruiz, M. P. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (2), 2.
- Santibáñez, J. y Masanet, M. J. (2012). Valor que los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria otorgan a las dimensiones de la competencia mediática. Estudio de caso. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 24, 1-12.
- Serrano, R. M. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en educación infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de curriculum y Formación del profesorado*, 13 (2). Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/7373/1/rev132COL2.pdf>
- Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolhagen, I., y Dan der Vleuten, N. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253-268.
- Valdivieso, J. A., Martín, M. Á. C., y Martín-Antón, L. J. (2013). La competencia docente autopercibida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de psicodidáctica*, 18 (1), 47-80.
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., y García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17 (3), 35-55.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Abstract

Evaluating teacher's teaching competences for the detection of training needs

INTRODUCTION. This research aims at evaluating the instrumental and interpersonal competences of Madrid's generalist primary school teachers in order to identify their training needs. **METHOD.** The methodology used in this study is quantitative, non experimental and with an ex-post-facto design. The instrument used -a questionnaire developed ad-hoc- analyzes the perception of students in 5th and 6th grades (N = 253) on Instrumental and Interpersonal Competences of teachers (N = 14). **RESULTS.** The results of descriptive and differential studies show strengths of teachers in the domain of the matter, in the clarity of their explanations, fairness in corrections and concern for conveying encouragement and spirit of excellence to their students. The teacher has weaknesses mainly in methodological and didactic aspects such as: group and project work and the use of technological resources. Cluster analysis allows for the identification of three different teacher profiles in the sample study. **DISCUSSION.** The results show the strengths and weaknesses in different aspects of teacher competence allowing to set up lines of action to improve teacher training in Primary.

Keywords: *Teacher competences, Primary Education, Teacher Evaluation, Research.*

Résumé

Évaluation des compétences didactiques des professeurs pour l'éclaircissement des besoins formatives

INTRODUCTION. Cette recherche a comme objectif l'évaluation des compétences Instrumentales et interpersonnelles du professorat généraliste du Primaire avec le but d'identifier les besoins formatifs. **MÉTHODE.** La méthodologie employée dans cette étude a un caractère quantitatif, avec un dessin non expérimental encadré dans les études ex-post-facto. L'instrument utilisé est un questionnaire élaboré *ad hoc* qui analyse la perception des élèves de 5^{ème} et 6^{ème} degré (10-12 ans) du Primaire (N=253) dans la Communauté de Madrid sur les compétences instrumentales et interpersonnelles de leurs professeurs (N=14). **RÉSULTATS.** Les résultats des études descriptives et différentielles montrent la force du professorat sur la maîtrise de leur matière, sur la clarté de leurs explications, la justice dans leurs corrections et le souci de transmettre aux élèves du courage et de l'esprit de résolution. Pourtant, le professorat présente des faiblesses, sur tout dans des aspects méthodologiques et didactiques comme le travail en équipe et par projets ainsi que dans l'emploi d'outils technologiques. L'analyse cluster a permis l'identification de trois profils différents d'enseignants existants dans le modèle à étudier. **DISCUSSION.** Les résultats montrent les forteresses et les faiblesses des différents aspects des compétences du professorat qui permettent d'établir des voies d'action pour l'amélioration de la formation des professeurs du Primaire.

Mots clés: *Compétences didactiques. Enseignement Primaire. Évaluation des enseignants. Recherche.*

Perfil profesional de los autores

M^a José Fernández Díaz (autora de contacto)

Decana de la Facultad de Educación de la UCM y profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus principales áreas de especialización son: metodología de investigación, evaluación y medida en educación, dirección y liderazgo, formación de profesores y calidad y evaluación de centros, profesores y programas educativos. Es evaluadora de proyectos de investigación en distintas agencias, entre ellas, la ANEP. Ha sido evaluadora externa para la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid. Ha sido presidenta del Comité de Calidad de la Educación de la Asociación Española de la Calidad (AEC).

Correo electrónico de contacto: mjfdiaz@ucm.es

Dirección para la correspondencia: Decana de la Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. La Alameda, Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid- España.

Jesús Miguel Rodríguez Mantilla

Doctor en Educación, licenciado en Psicopedagogía y diplomado en Magisterio de Educación Primaria por la Universidad Complutense de Madrid, es profesor de Métodos de Investigación en la Universidad Complutense de Madrid, en la Universidad Camilo José Cela y tutor de dicha asignatura y de Diseños de Investigación en la UNED. Sus últimos trabajos y publicaciones se enmarcan en el estudio del síndrome de Burnout y en el análisis de la calidad de las instituciones educativas. Es también profesor de Organización del Centro Escolar, Orientación y Acción Tutorial, Programación Docente en el nuevo marco de las Competencias, Resolución de Conflictos y Toma de Decisiones en diversos másteres oficiales.

Correo electrónico de contacto: jesusmro@ucm.es

Francisco José Fernández Cruz

Doctor en Educación, licenciado en Psicopedagogía y diplomado en Magisterio de Educación Primaria por la Universidad Complutense de Madrid, es profesor en la Universidad Francisco de Vitoria como experto en programación, metodología y evaluación de diferentes didácticas, orientación y nuevas tecnologías. Imparte clase en los títulos oficiales de los Grados de Maestro de Infantil y Primaria, Máster de Profesorado de Secundaria y Máster de Dirección de Centros Educativos. Sus últimos trabajos de investigación y publicaciones se enmarcan en el estudio de las competencias básicas, entre ellas, la competencia tecnológica y digital, la evaluación de sistemas de gestión de calidad, la acreditación, la didáctica de diferentes disciplinas y la orientación psicopedagógica.

Correo electrónico de contacto: f.fernandez.prof@ufv.es