



# **Análisis experimental de los estilos de enseñanza en Educación Primaria favorecedores de un clima social positivo**

**TFG Educación Primaria**

**Mención: Entorno Naturaleza y Sociedad.**

**Autor: Francisco Javier Hernández Herrero**

**Tutor Académico: Prof. Dr. Juan Antonio Valdivieso Burón**

**(Departamento de psicología)**

**Fecha: Junio Curso 2012/2013**

## RESUMEN

Este estudio analiza las relaciones entre los factores y dimensiones de los estilos de enseñanza de Educación Primaria y el clima social derivado de la misma. Para ello se ha empleado una muestra de N= 40 maestros de Educación Primaria en activo de centros escolares de la provincia de Segovia. Las variables de los estilos de enseñanza fueron evaluados mediante la ECAD-EP (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013) y el clima social del aula mediante el cuestionario CES (Fernández Ballesteros y Sierra, 1989). Los análisis de regresión lineal simple y múltiple revelan que el clima social del aula tiene una correlación positiva significativa con las dimensiones socio-emocional ( $\alpha = ,454$ ) y la comunicativa-relacional ( $\alpha = ,358$ ).

Palabras claves: estilos de enseñanza, competencia docente, clima social, autoconcepto docente, evaluación docente, Educación Primaria.

## Abstract

This study investigated the relationships between the factors and dimensions of the teaching styles of Elementary and social climate derivative thereof. For this we have used a sample of N = 40 primary school teachers in active schools in the province of Segovia. The variables of teaching styles were assessed using the ECAD-EP (Valdivieso, Martín-Carbonero and Anton, 2013) and the social climate of the classroom through quiz CES (Fernandez Ballesteros and Sierra, 1989). The analysis of simple and multiple linear regression revealed that the social climate of the classroom has a significant positive correlation with the socio-emotional ( $\alpha = ,454$ ) and communicative-relational ( $\alpha = ,358$ ).

Keywords: teaching styles, teaching competence, social climate, self teaching, teacher evaluation, Elementary Education.

## ÍNDICE

1. Introducción .....	3
2. Objetivos .....	4
3. Justificación .....	5
4. Fundamentación teórica .....	7
4.1 Competencias profesionales docentes .....	7
4.2 Modelos de desarrollo de un clima social positivo .....	9
4.2.1. Inteligencias múltiples .....	9
4.2.2. Inteligencia emocional .....	13
4.3 Propuestas y programas de intervención para la mejora del clima del aula. 16	
4.3.1. Prevención del bullying .....	16
4.3.2. Mediación escolar .....	20
4.3.3. Resolución de conflictos .....	23
5. Metodología .....	26
5.1 Participantes .....	26
5.2 Instrumentos .....	28
5.3 Procedimiento .....	32
6. Resultados .....	36
7. Conclusiones y discusión .....	44
8. Propuestas prácticas de intervención .....	46
9. Lista de referencia .....	47
10. Apéndices .....	50

# 1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) redacta los fines, objetivos, y principios de la educación y por otro lado establece las funciones del docente encargado de tal tarea, además de la necesidad de autoevaluación en la práctica docente.

Entre las competencias del docente del siglo XXI en el Nuevo Marco del Espacio Europeo de Educación Superior se vislumbra la necesidad de saber, saber hacer, saber ser y saber estar (Ull, 2009), de forma que cualquier docente debe conocer su propia percepción respecto a dichas competencias, realizando autoevaluaciones sobre su eficacia en la educación.

La teoría de Gardner (1995) nos abre un infinito proceso de cambio educativo, ofreciéndonos la posibilidad (y necesidad) de dar importancia a todas y cada una de las inteligencias, y dejar de centrarnos en las que tradicionalmente se consideran importantes. Por otro lado, Aron y Milici (2009) establecen que el clima del aula y el desarrollo personal del alumnado depende, entre otros factores, de la importancia que se dé a conocer las emociones.

Un clima positivo en el aula es aquel que posibilita unos aprendizajes significativos, en los que el alumnado forma parte activamente y pueda expresar en libertad sus opiniones, pensamientos y sensaciones, siempre respetando al resto de compañeros y agentes educativos.

El actual trabajo se estructura en dos partes, una primera en la que se ofrece un marco teórico acerca de programas y estrategias favorecedoras de climas positivos; y una segunda parte experimental, en la que se analiza la percepción de los docentes acerca de su práctica docente y el clima del aula. En dicho análisis se busca una correlación entre las diversas dimensiones (social-emocional, comunicativa-relacional e instrumental) y la percepción del clima escolar. Por último se ofrece una serie de conclusiones y propuestas para futuros trabajos y estudios.

## **2. OBJETIVOS**

- 1- Revisar teóricamente los estilos de enseñanza del maestro en Educación Primaria; centrándose en las variables y dimensiones que la definen.
- 2- Analizar de manera empírica estilos y perfiles docentes eficaces basados en autopercepciones del docente que influyan de forma positiva en el clima del aula.
- 3- Determinar orientaciones y propuestas de intervención dirigidos al docente en Educación Primaria favorecedores de un clima de aula positivo.

### **3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO**

El tema elegido muestra la incertidumbre que hay acerca de los estilos de enseñanza en Educación Primaria que favorecen un clima social positivo, y la necesidad de investigación acerca del mismo.

La Ley Orgánica 2/2006, de mayo, de Educación establece en sus principios la necesidad de una calidad en la educación que propicie una formación integral del alumnado respecto al conocimiento, las destrezas y valores que este precisa para ser un ciudadano de pleno derecho.

En esta misma Ley se mencionan las funciones que el docente debe ser capaz de llevar a cabo, entre ellas:

- La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondientes.

El nuevo docente del siglo XXI debe ser capaz de promover climas positivos en el aula. El clima positivo implica que el centro garantice que el alumno obtenga las metas académicas y se desenvuelva en un ambiente de bienestar personal, en el que se dé relevancia a los valores y un sentido integro a los aprendizajes.

En un clima educativo positivo debe darse importancia a las diferentes inteligencias múltiples de las que habla Gardner, y no a la lingüística y matemática como realiza la escuela tradicional. El maestro y el centro en sí, debe de dar una importancia considerable a las emociones de forma que el alumno sepa reconocerlas y gestionarlas de forma positiva hacia el conjunto de la clase, consiguiendo así climas comunicativos, libres y en los que se puedan solventar conflictos de forma no violenta.

El clima positivo ha de ser reforzado por programas y estrategias diversas, desde programas de prevención del acoso escolar, hasta diversas estrategias que ayuden al alumnado a resolver sus conflictos y problemas de manera eficaz. El maestro debe conocer y promover en el alumnado este conjunto de programas y estrategias, con el fin de crear climas positivos en los que los aprendizajes tengan sentido.

El trabajo que se presenta pretende responder a una percepción valorativa de la práctica docente con respecto a las dimensiones social-emocional, comunicativa-relacional e instrumental y ver si dichas percepción tiene alguna relación con el clima social percibido por el mismo docente.

Se debe ofrecer un gran valor a la necesidad del docente en el proceso de autoevaluación y crítica de su propia práctica, viendo la necesidad del proceso de evaluación para la creación de ambientes favorables al aprendizaje en el aula.

## **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **4.1. COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES**

Las competencias docentes son el conjunto de recursos con los que cuenta el maestro a la hora de llevar a cabo su práctica profesional. Este conjunto de recursos se distinguen en tres tipos: conocimientos que se posee, habilidades de la propia persona y actitudes; el conjunto de estos tres recursos son los que conforman la práctica de la docencia.

Las competencias docentes son un entramado de recursos teóricos y prácticos que surgen en la formación del docente pero que van madurando a lo largo del tiempo y la práctica día a día en el aula. Para que las competencias docentes puedan evolucionar de forma íntegra, el docente debe evolucionar en sí mismo y no estancarse en una forma cerrada de ver el aula, para no caer en este error, el docente debe estar formándose de manera continua, aprendiendo de su experiencia y la de otros agentes educadores. (Guzmán y Marín, 2011).

En este apartado se debe mencionar el apoyo que las instituciones realicen potenciando la formación continua y premiando al docente que se interese a la misma, frente al docente que ejerce su docencia de forma pasiva ante los cambios de la sociedad.

Los tiempos cambian, en sus comienzos la escuela era un privilegio de muy pocos que eran seleccionados del conjunto, de dicho privilegio gozaban los nacidos en una élite social e intelectual determinada; sin embargo, ahora es un derecho que goza toda la sociedad, y por tanto, este ha de ser de calidad.

Las diversas formas de educación deben reaccionar a tiempo ante una sociedad en continuo cambio, y más en concreto, frente a los cambios de los mismos educandos, y poder de este modo ser el derecho que se espera que sea.

Uno de los grandes factores que se debe dar para que el docente consiga unas óptimas competencias profesionales, es el hecho de estar motivado por la labor a realizar y la función del profesorado se encamina, por tanto, a aprender a enseñar.

De este modo, se debe definir cuáles son las competencias docentes del profesorado del siglo XXI, con el fin de mejorar la práctica docente, la motivación y la satisfacción personal del profesorado ante una escuela que evoluciona constantemente.

Según el sociólogo Perrenoud (2004), las competencias generales para enseñar en el actual siglo XXI son las siguientes:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Estas 10 familias de competencias pueden especificarse y concretarse en bastantes más de forma que las necesidades y requisitos exigidos al docente son una lista amplia.

Dichas competencias docentes pueden resumirse a la vez en cuatro grandes grupos (Echevarría, B. y Martínez, P; 2009):

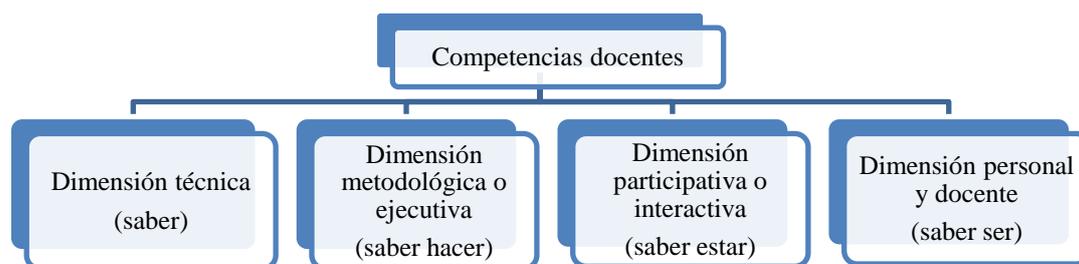


Figura 1: Competencias docentes según Echevarría, B y Martínez, P (2009).

## 4.2. MODELOS DE DESARROLLO DE UN CLIMA SOCIAL POSITIVO

### 4.2.1. Inteligencias múltiples

Howard Gardner es el responsable de la teoría de las inteligencias múltiples, la cual ofrece una visión diferente de lo que hasta ahora se conocía por inteligencia.

Dicha teoría defiende que el concepto tradicional de inteligencia es bastante unitario y limitado, por lo que muestra el concepto de inteligencia como que tenemos múltiples inteligencias que son distintas e independientes unas de otras, siendo todas importantes.

Según Gardner (2005) la inteligencia es la forma o capacidad que tiene el ser humano de dar respuesta a problemas, o de realizar producciones que merezcan la pena.

Las inteligencias múltiples con las que se trabaja en la teoría son de 8 tipos:



Figura 2: Inteligencias múltiples.

La educación debe trabajar de forma igualitaria todas y cada una de las diferentes inteligencias con el fin de que el alumnado pudiese potenciar sus capacidades individuales.

Cada alumno aprende de una forma diferente, cada uno cuenta con unas motivaciones e intereses; y es por ello que los docentes han de embarcarse en una práctica que vaya más allá del tradicional enfoque lingüístico y lógico, apostando por diferentes ambientes en los que se potencie la creatividad y la cooperación, es decir, ambientes positivos.



Figura 3: Clasificación de los diferentes tipos de inteligencias por Guillén (2013)

El docente debe conocer las inteligencias que utiliza cada niño, cuáles tiene mayormente desarrolladas y cuáles pueden fomentar su desarrollo; este conocimiento hacia el educando es un proceso largo de observación, análisis, recopilación de datos, interés por el alumno y su entorno, de conversar con compañeros, padres y profesores, con el fin de conocer lo mejor posible al alumno y poder trabajar mejor con él en un entorno agradable para éste.

El profesor debe, según la teoría de Gardner, planificar su práctica docente teniendo en cuenta las diferentes inteligencias múltiples, de forma que cada una de las unidades didácticas debe incluir competencias de la mayor parte de las inteligencias, si no es de todas. Por tanto, la unidad didáctica se convierte en una herramienta interdisciplinar, que engloba a todas las inteligencias y por tanto a todos los alumnos, fomentando el interés de estos por los conocimientos que se imparten.

Una de las formas que tiene el docente de englobar las inteligencias múltiples en el aula es utilizando el trabajo por proyectos motivadores los cuales se centran en el alumno y sus intereses.

Según el mismo Gardner (2005), una forma de conseguir que el alumno estudie de una forma profunda es a través de los proyectos, mediante éstos, el alumno se plantea preguntas y busca respuestas, demostrando los conocimientos adquiridos mediante la experiencia.

Esta forma de llevar las clases posibilita la eliminación de pruebas parciales y finales, ya que el docente evalúa el progreso que ha realizado el alumno durante la ejecución del proyecto, es decir la mejora que ha sufrido de forma natural. Dicho seguimiento se puede realizar mediante portafolios u otros medios de registro que reflejen la implicación del educando en la unidad.

Es destacable como en dicho método los aprendizajes del currículo y la forma de evaluar están integrados y van en consonancia (Fernández, 2012).

La educación actual debe sufrir una evolución, un cambio que afronte las nuevas realidades y necesidades que exige la sociedad, de forma que el alumno sea el pilar fundamental de su propio aprendizaje y que mediante ciertas motivaciones pueda potenciar el desarrollo de las diferentes inteligencias que lo conforman.

La escuela necesita de nuevas estrategias educativas con las que se ofrezcan aprendizajes significativos y no se centren en las matemáticas y la lengua como hasta ahora que sólo han servido para catalogar al alumnado según su coeficiente intelectual.

Dichas estrategias han de basarse en los intereses y fortalezas del alumno, y utilizar a estos para producir recursos que puedan llevarse a cabo de forma positiva en el aula.

El docente debe convertirse en el guía del alumno, acompañándole en el descubrimiento de los nuevos conocimientos.

La educación formal no alcanza el crear personas creativas e innovadoras capaces de afrontar el futuro, sino personas gestionadas a las que se les dice qué y cómo aprender (Gerver, 2012).

La mayor necesidad que tiene actualmente la escuela es la de crear ambientes positivos que potencien el aprendizaje a través del interés y que dichos aprendizajes se encaminen hacia la autonomía del educando.

#### **4.2.2. Inteligencia emocional**

La inteligencia emocional es aquella capacidad del ser humano referida a sentir, entender, controlar y modificar las emociones propias y las de los demás.

En un estudio (Aron y Milici, 2009) sobre el clima social escolar y el desarrollo personal, se establece que el clima del aula depende de diversos factores, algunos de esos factores son los siguientes:

- Desarrollo social y emocional del alumnado.
- Nivel de desarrollo personal del profesorado.
- Percepción de las necesidades emocionales.
- Interacción social adecuada al ambiente.

Estos factores son el conjunto que se ha de desarrollar en el aula para que en ésta se consiga desarrollar un clima positivo.

Para ello, según Salovey y Mayer (1997) se ha de prestar atención en las siguientes áreas de la Inteligencia emocional:

- Conocer las propias emociones: refiriéndose a la capacidad del ser humano por descubrir sus sentimientos de manera integral, de forma que conociendo los mismos se podrán tomar mejores decisiones acerca de las mismas.
- Manejar las emociones propias: esta área busca conseguir recuperarse rápidamente de las complicaciones que se nos puedan presentar en el día a día.
- Conocer la propia motivación: lo que fomenta una automotivación y una creatividad que impulsa nuevas situaciones positivas.
- Reconocer emociones en los demás: asemejándose a la empatía, es decir, dar sentido a lo que quiere y necesita la persona de nuestro alrededor.
- Manejar las relaciones: capacidad de asumir las emociones de los demás y actuar en consecuencia.

Hay una relación entre el contexto (aula) y el desarrollo de las emociones. De forma que la capacidad de conectar las emociones de uno mismo (autoempatía) con la de los demás (empatía) se ven relacionadas con el hecho de que el aula asuma y responda a las diversas señales emotivas que el niño ofrece.

De este modo, Arón y Milicic (2009) concretan que el aula (también llamado contexto) puede responder ante las emociones del alumno de diferentes formas:

**Empáticamente:** ofreciendo una simbiosis emocional entre los individuos del aula, de forma que todos se sienten comprendidos lo que potencia la creación de ambientes positivos. La creación de estos ambientes positivos consigue fomentar la confianza y seguridad en uno mismo.

**Negligentemente:** es la situación en la que las necesidades del niño son correspondidas con una falta de preocupación. Esta situación provoca un desajuste en el ámbito cognitivo del niño causados por la desmotivación, dificultad de empatía consigo mismo y con el resto, apatía emocional, depresión,...

**De forma abusiva en lo emocional:** este tipo de reacciones ante las necesidades del niño son características del maltrato y el abuso emocional. Se incluyen en este apartado las amenazas, los castigos violentos y las humillaciones. Los niños que se encuentran en estas situaciones se ven en alerta ante las emociones de los demás, por temor a lo que pueda suceder. El abuso emocional en la infancia se traduce en patologías en la edad adulta (timidez, depresión, trastornos de la personalidad,...), de forma que esos mismo niños serán en potencia adultos abusadores.

La educación escolar propone pocos espacios empáticos ante las necesidades de los alumnos; ejemplo de ello son los momentos de cansancio y aburrimiento del niño. En dichos casos, en lugar de ofrecer momentos de descanso y motivación, lo normal es seguir con el ejercicio o actividad que se está desarrollando, lo que deja ver una falta de sintonía emocional entre el educador y las necesidades del educando.

Es necesario, por tanto, que en el educador sea capaz de conocer destrezas conductuales, analizar el contexto del aula y ver las necesidades que se ven en las relaciones interpersonales del alumnado y por ultimo conectar emocionalmente consigo mismo y con su alumnado; de esta forma se promoverán las situaciones empáticas en el aula y se crearán ambientes positivos.

### **4.3. PROPUESTAS Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DEL CLIMA DEL AULA**

#### **4.3.1. Prevención del bullying**

En la actualidad, el término “bullying” o acoso escolar se utiliza con bastante facilidad, es por ello que ha pasado a simplificarse en el concepto, lo que obliga a definirle, ya que no es bullying todo de lo que se habla.

Según Monjas y Avilés (2006, p. 25) se trata de bullying o maltrato entre iguales cuando *“un niño, o un grupo, pega, intimida, acosa, insulta, humilla, excluye, incordia, ignora, pone en ridículo, desprestigia, rechaza, abusa sexualmente, amenaza, se burla, aísla, chantajea, tiraniza, etc. a otro niño, de forma repetida y durante un tiempo prolongado, y lo hace con intención de hacer daño poniendo además a la víctima en una marcada situación de indefensión”*.

Dichos autores establecen una serie de criterios que caracterizan el bullying, siendo los siguientes:

- Conducta agresiva intencional: el maltratador tiene el deseo e intención de hacer daño y ejercer un poder sobre su víctima. Llega a disfrutar y sentir placer con el sufrimiento del sometido a su agresión.
- Habitual, persistente y sistemática: el maltratador repite su conducta en el tiempo, lo que provoca un sufrimiento de la víctima de forma prolongada y de forma sistemática. Con asiduidad, se comienza con actos esporádicos los cuales van aumentando progresivamente en grado y diversidad.
- Desequilibrio de fuerzas entre agresor y víctima: existe una relación desigual tanto en poder (físico o psicológico) y en capacidad de respuesta, debido a la una situación de indefensión.

Las conductas intimidatorias del agresor pueden ser de diferente índole, las más comunes suelen ser las siguientes:

- Maltrato verbal: motes, insultos, bulos, mensajes ofensivos, gritos,...
- Intimidaciones psicológicas: se trata de diferentes amenazas con el fin de provocar miedo, obtener algo o que haga algo a la voluntad del intimidador.
- Maltrato físico: de forma directa (palizas, lesiones,...) o indirecta (mediante el daño a algún material).
- Aislamiento o exclusión social: ignorar, no dirigir la palabra, impedir la participación en el grupo,...

Los agentes que intervienen en el bullying son los siguientes:

El acosador suele verse inmerso en ambientes en los que se propicia la violencia por lo que aprende las conductas negativas que lo rodean, con gran asiduidad el agresor suele ser víctima en otro contexto.

La víctima por lo general suele ser una persona con poca confianza en sí misma, indefensa, vulnerable ante el grupo de iguales, con poco grado de sociabilización,...

Los observadores de la agresión pueden ser: ayudantes del intimidador, observadores que aprueban la agresión, espectadores neutrales (no reaccionan ante la agresión), y defensores que apoyan y defienden a la víctima.

El docente debe realizar una función preventiva en el aula con el fin de que no llegue a darse una situación de acoso escolar o bullying y garantizar los ambientes positivos.

La prevención debe enfocarse desde la posibilidad de que el alumnado participe tanto directamente o indirecta en la situación de acoso y por otro lado, desde cualquier contexto que pueda dar lugar dicha situación (centro, aula o familia).

La prevención que puede dar el docente en el aula pasa por los siguientes pasos clave:

- Fomentar una convivencia positiva, de forma igualatoria cualquier alumno (sin reparar en edad, sexo y características) pueda expresar tanto sus deseos, inquietudes y necesidades de forma satisfactoria sin temor a represalias.
- El centro y el aula debe tener un claro rechazo a la violencia.
- Potenciar la educación por la paz y la resolución pacífica de conflictos, de forma que se garanticen los derechos humanos de cualquier compañero, y se asuma la tolerancia de las diferencias como bandera.
- Trabajar la inteligencia emocional de forma que el alumno sepa controlar y reaccionar ante cualquier emoción de forma saludable.
- Potenciar las habilidades sociales del alumnado, de forma que aprendan a respetarse no sólo como individuos sino también como un conjunto social.
- Promover la toma de decisiones de forma democrática, siendo todos los alumnos participes en dichas tomas y asumiendo los resultados de forma natural.
- Hacer conocer al alumnado el problema del acoso escolar. Estos deben ser conscientes de sus consecuencias, saber rechazarlo y saber cómo actuar cuando éste aparece en el aula.
- Potenciar climas comunicativos entre los diferentes agentes de la comunidad educativa, con el fin de crear confianza en el alumnado.
- Potenciar programas de mediación en el centro, con el fin de que sean los propios alumnos los que sepan responder ante los conflictos que se creen en el aula y el centro de forma autónoma.

El docente debe tener claro que el acoso se encuentra en el ámbito de la convivencia, en las relaciones entre iguales; siendo potencialmente vulnerables los ambientes negativos (en los que el alumno se ve sometido, es infeliz y su libertad se encuentra coartada). Por dicho motivo, es el docente el que debe potenciar la creación de un clima positivo, con el fin de minimizar el riesgo a prácticas como el acoso escolar (Monjas y Avilés, 2003).

En cualquier contexto educativo se van a localizar conflictos y problemas, estos son inevitables por naturaleza. Sin embargo, el alumno capaz de gestionar sus sentimientos, podrá afrontar de forma saludable dichos conflictos, buscando soluciones creativas enmarcadas en la resolución positiva y pacífica.

#### 4.3.2. **Mediación escolar**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece la necesidad de que el profesorado enseñe al alumnado las diferentes etapas educativas acerca de la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

Es también en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, expone la necesidad de fomentar la prevención de la violencia en el contexto de la educación.

Actualmente, es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la que recoge la asignatura de “Educación para la ciudadanía”, en la que se trata los medios para prevenir los conflictos y la resolución pacífica.

Los conflictos son algo que existe de forma natural en la convivencia y no es menos en el contexto educativo. Es la necesidad de resolver los conflictos o problemas procedentes del deterioro de las relaciones interpersonales lo que hace surgir herramientas como la mediación.

La mediación es una herramienta que puede mejorar la gestión de ciertos conflictos, pero no aporta solución para todas las situaciones problemáticas.

En el centro escolar, la mediación se realiza a través de la creación de un órgano mediador, siendo su composición diferente de un centro a otro, lo normal es que esté formado por mediadores que procedan del alumnado, profesorado y personal no docente.

La finalidad de la mediación es fomentar la comunicación, la asertividad, la escucha activa, la empatía y la identificación de emociones tanto propias como ajenas.

La mediación debe ser utilizada en los conflictos cotidianos que se producen de la convivencia en sí misma, de forma que ante un problema un mediador (alumno o profesor) promoverá un diálogo entre ambas partes con el fin de resolver el conflicto y llegar a un acuerdo o pacto.

Es necesario que en todo proceso de mediación existan los siguientes principios:

- Voluntariedad entre las partes de donde procede el conflicto.
- Imparcialidad por parte del mediador.
- Confidencialidad en el acuerdo y en el proceso en sí mismo.
- Personificación de ambas partes del conflicto junto al mediador.

La mediación puede ser preventiva (antes del conflicto) o conciliadora (tras el conflicto), evitando una reincidencia entre las partes.

El mediador es un voluntario formado para dicha función, debe saber empatizar, escuchar activamente, ser respetuoso, tolerante y conocer su papel en el proceso. Su papel no es el de juez, sino el de conseguir que las partes del conflicto lleguen a un acuerdo para resolver el problema inicial.

El proceso de mediación debe seguir los siguientes pasos o etapas:

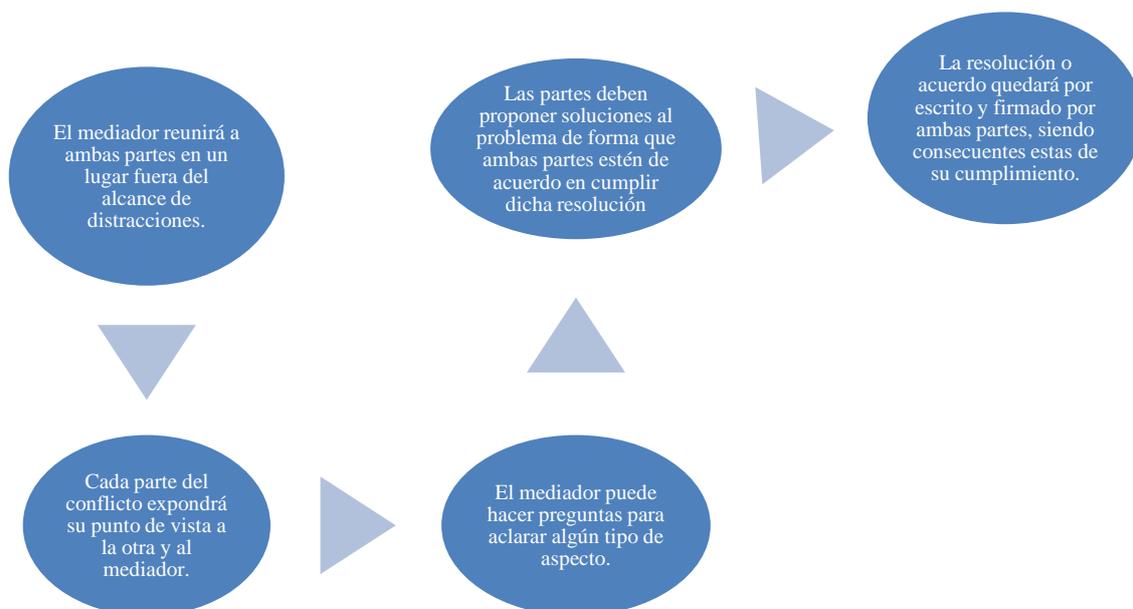


Figura 4: Proceso de mediación.

La mediación busca el diálogo, el aprender a resolver los conflictos de forma pacífica, a potenciar la asertividad, la escucha activa, y la comunicación; además de trabajar la inteligencia emocional entre otros muchos aspectos. El proceso de la mediación consigue la reflexión del niño acerca de su conducta y previene prácticas como el acoso escolar.

### 4.3.3. Resolución de conflictos

Se puede definir conflicto de diferentes formas según el ámbito o entornos en el que se mueva el anunciante del mismo, algunas de las definiciones que destacan son las siguientes:

Según Fisas (1987), el conflicto es una situación en la que la persona se encuentra en oposición consciente contra otra, en cuanto buscan objetivos incompatibles, se dirigen hacia un enfrentamiento.

Lederach (1984) considera al conflicto como un proceso natural de toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo”.

Son muchas las definiciones que podría citar, sin embargo, en la gran mayoría destaca que:

- El conflicto es una parte propia del ser humano.
- El conflicto es necesario para el desarrollo de la persona y por tanto de la sociedad.

Siendo el conflicto un promotor del cambio en las sociedades y enfocándolo desde la perspectiva en que una buena gestión desemboca en relaciones de cooperación; es función del docente una promoción del mismo, enseñando al alumno la necesidad de afrontarlos de manera no violenta.

Los conflictos escolares que se van a dar en el aula son los siguientes:

- Curricular: relacionado con los contenidos que se ofrecen en el aula.
- Relacional: vinculado a aquellos comportamientos que repercuten en las relaciones interpersonales entre los agentes escolares.
- Culturales: vinculada a las diferencias culturales entre los agentes escolares.
- Sociales: relacionadas a los conflictos que puedan darse entre el centro y el entorno del mismo.

El alumno debe conocer que dichos conflictos van a surgir de forma continuada en contextos determinados durante su vida y que la gestión que se realice de ellos desencadenará situaciones positivas o negativas.

Lederach (1989) considera que para intervenir y resolver un conflicto con garantías de éxito debe haber un proceso en el que se cumpla los siguientes requisitos:

- Clarificar el origen, estructura y la magnitud del problema: localizar quién interviene y quién puede resolverlo, hasta dónde llegan los intereses de cada uno y hasta dónde el conflicto en sí.
- Facilitar la comunicación: conseguir un ambiente de diálogo de forma que se favorezca a la misma vez la escucha activa. Es importante no generalizar el conflicto, sino llegar a los aspectos concretos, es decir, dónde realmente radica.
- Trabajar sobre los problemas concretos que tiene la persona en oposición: ver los puntos de vista de cada uno, diferenciar el problema de las personas, buscar soluciones que negociadas entre ambas partes, o que ambas partes asuman su resolución.

La escuela debe educar en y para el conflicto, favoreciendo que el alumnado obtenga estrategias y técnicas encaminadas al desarrollo de unas relaciones buenas, el escuchar activamente al compañero, la búsqueda de alternativas al conflicto no violentas. De forma que se potencie cómo decían Cornelius y Faire (1998) el “yo gano, tú ganas”, evitando las situaciones en las que una de las partes queda por encima de la contraria, ambas partes pueden sacar un beneficio en cualquier interacción.

El alumnado debe ver en el conflicto la oportunidad de cambio de una situación y para ello debe ser tratado de manera transversal en las diferentes áreas del centro.

Cortina (1997) muestra en la resolución de conflictos tres aspectos diferenciados:

- Principio de habilidad: el cual se basa en analizar el motivo del conflicto y valorar sus consecuencias.
- Principio de prudencia: equivale a visualizar las posibles soluciones al conflicto.
- Principio de moralidad: las soluciones han de ser justas para ambas partes.

Los fundamentos que se precisan en el centro para establecer un programa de resolución de conflictos según Puig Roviera (1997) son:

- La creación de un clima escolar apropiado: expresando libremente las opiniones, respetando al compañero, reconociendo los derechos de uno mismo y del resto, escuchando de forma activa, confiando en el colectivo,...
- Diseñar estrategias adecuadas: analizar conflictos, potenciar la objetividad, y los distintos puntos de vista, cumplir los acuerdos, tener voluntad,...

El docente debe dar recursos para conseguir dicha resolución, algunas técnicas son:

Consenso	<ul style="list-style-type: none"><li>• En el consenso ambas partes intercambian sus necesidades e intentan llegar a un acuerdo que cumplan en conjunto.</li></ul>
Conciliación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Una tercera persona neutral busca la reconciliación del resto.</li><li>• En este caso el conciliador tiene un papel más activo que el de un mediador, ya que aporta sus propias soluciones al conflicto.</li></ul>
Mediación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proceso en el que interviene un mediador, el cual es neutral e imparcial, se limita a controlar el proceso sin aportar soluciones al conflicto.</li></ul>
Arbitraje	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proceso en el que las partes del conflicto someten la solución del conflicto al juicio de un árbitro o autoridad.</li></ul>
Arreglo normativo	<ul style="list-style-type: none"><li>• La solución la ofrece una tercera persona, la cual ofrece una solución al conflicto llevando a cabo la norma de convivencia estipulada en dicho contexto.</li></ul>
Facilitador	<ul style="list-style-type: none"><li>• En esta estrategia, una tercera persona dirige un proceso de debate en el que las diversas partes puedan expresar sus sentimientos, la finalidad de este tipo de estrategia es de prevención del conflicto, es decir, solucionarlo en el origen del mismo.</li></ul>

Figura 5: Técnicas de resolución del conflicto.

## 5. METODOLOGÍA

### 5.1. PARTICIPANTES

Los participantes en el experimento pertenecen a diversos centros escolares, los cuales se presentan a continuación con sus respectivos porcentajes de participación:

- C.E.I.P San José (35%).
- C.E.I.P. Villalpando (30%).
- C.R.A. Campos Castellanos (20%).
- C.E.I.P Nueva Segovia (15%).

Los docentes que han participado son el 80% de colegios públicos (C.E.I.P) y el 20% restantes de colegios rurales (C.R.A.).

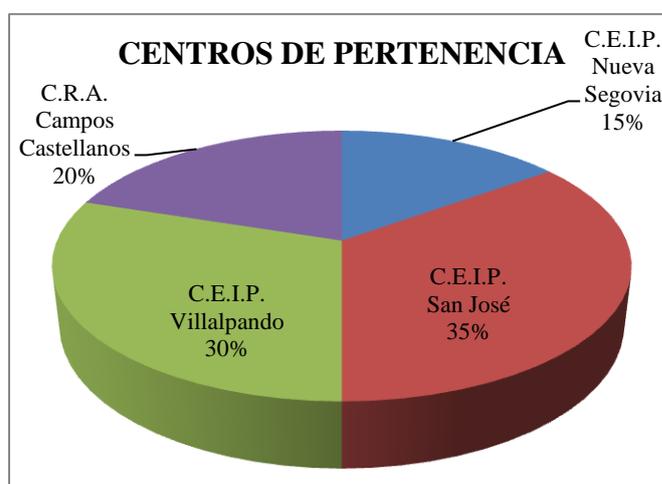


Figura 6: Representación de centros de pertenencia.

De los encuestados, el 70% tienen una función docente y el 30% una función de especialista (educación física, música, terapéutica,...).

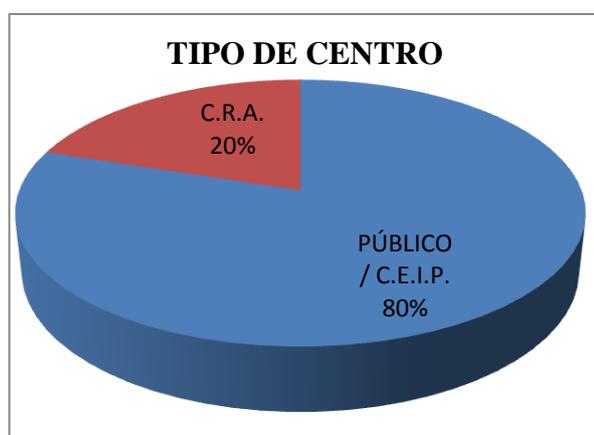


Figura 7: Representación tipos de centro.

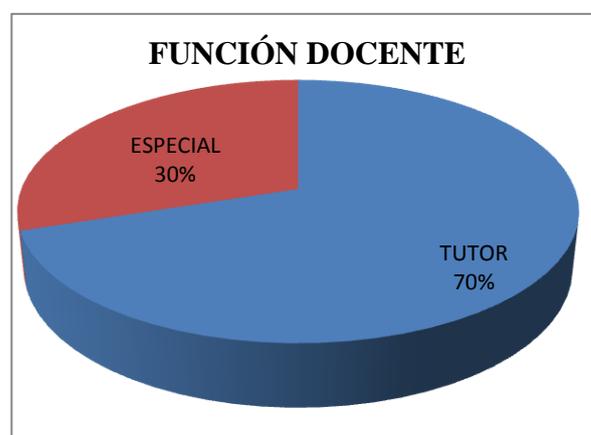


Figura 8: Representación función docente.

Del conjunto de los participantes encuestados, el 60% son mujeres y el 40% restante hombres, siendo distinto el nivel educativo en el que realizan su práctica docente. Los encuestados según el nivel educativo, son: primero (12%), segundo (52%), tercero (24%), cuarto (8%) y sexto (4%).

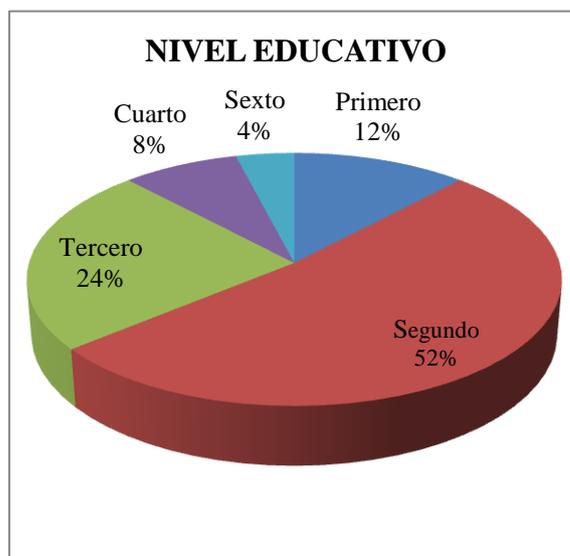


Figura 9: Representación sexo entrevistado. Figura 10: Representación nivel educativo.

Tabla 1: Estadísticos

		Edad del entrevistado	Volumen de alumnado en clase
N	Válidos	21	21
	Perdidos	20	20
Media		34,4762	19,3333
Desv.típ.		13,13628	3,42540
Mínimo		20,00	12,00
Máximo		59,00	24,00
Percentiles	25	23,0000	19,0000
	50	30,0000	19,0000
	75	46,5000	21,5000

La edad de los entrevistados se encuentra entre los 20 y 59 años de edad, siendo la media los 34, 4 años, y encontrándose un mayor número de docentes entre los 30 y 50 años.

Destaca también que la cantidad de alumnos en las aulas es entre 12 y 24, siendo la media 19.3. La gran cantidad de resultados se encuentra entre los 19 y los 21,5 niños.

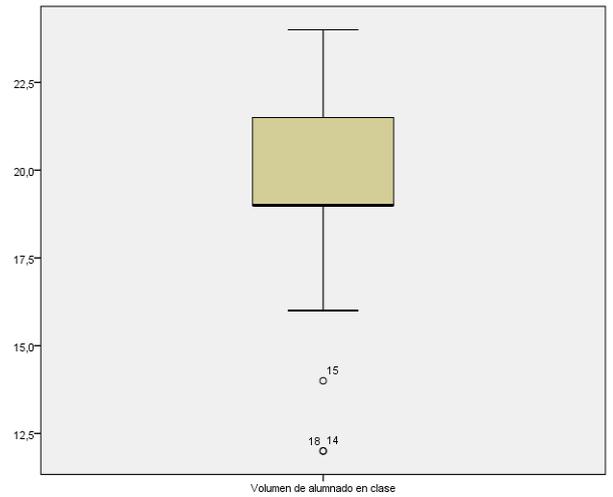
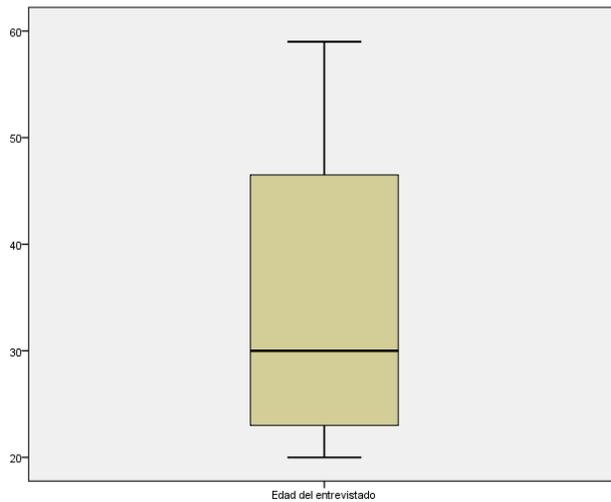


Figura 11: Representación gráfica (diagrama cajas y bigotes) de la variable edad.

Figura 12: Representación gráfica (diagrama cajas y bigotes) de la variable número de alumnado.

## 5.2. INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados para el análisis experimental de los estilos de enseñanza en Educación Primaria favorecedores de un clima social positivo son la “Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente en Educación Primaria (ECAD-EP)” y el “Cuestionario de Clima Escolar (CES)”.

### **Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente en Educación Primaria (ECAD-EP)**

El cuestionario ECAD-EP tiene como finalidad mejorar la calidad del sistema educativo y mejorar la práctica docente mediante la valoración del grado de autopercepción que tiene el docente de Educación Primaria respecto a su competencia psicoinstruccional (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013) .

Este cuestionario establece el concepto de “estilos de enseñanza” como un conjunto de dimensiones integradoras de variables cognitivas, comunicativas e interactivas, sociales-relacionales y técnico-instrumentales, de modo que dichas variables son operativizadas en una herramienta de evaluación docente, basándose en las competencias esenciales que describen al profesorado.

El formato de la ECAD-EP es tipo Likert, creado basándose en la teoría clásica de los test y garantizando su valor experimental. La escala está formada por 58 ítems capaces de medir el estilo docente del encuestado. Los factores que analiza la ECAD-EP son:

- Factor A: Socioemocional, compuesto por las variables “convivencia”, “mediación”, “dinamización grupal”, “implicación afectiva”, “adaptación comunicativa”, “sensibilidad comunicativa”, “empatía” y “autoeficacia”.

- Factor B: Comunicativo-relacional, formada por las variables “asertividad”, “liderazgo afectivo”, “liderazgo ejecutivo”, “resolución de conflictos”, “comunicación no verbal” y “comunicación paraverbal”.
- Factor C: Instruccional, constituida por las variables “adaptación a nuevas situaciones”, “control instruccional” y “planificación”.

Los tres factores de la ECAD-EP cuentan con un grado de fiabilidad significativamente alto, calculado a través del  $\alpha$  de Cronbach. Por lo tanto, la ECAD-EP garantiza la cuantificación del perfil competencial del profesorado de Educación Primaria y determina la eficacia en la enseñanza (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013).

### **Cuestionario de Clima Escolar (CES)**

El cuestionario CES (“Classroom Environment Scale”) pretende evaluar el clima social del aula. Este cuestionario fue elaborado por R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Tickett. Dichos investigadores crearon diferentes escalas según el entorno el que se quería estudiar:

- FES: mide el clima social en la familia.
- WES: mide el clima en el trabajo.
- CIES: evalúa el clima social de las instituciones penitenciarias.
- CES: cuantifica el clima social escolar.

La adaptación del CES al español la realizó Fernández-Ballesteros y Sierra y fue publicada en TEA (1989).

El cuestionario CES cuenta con 60 ítems de verdadero/falso, dichos ítems se agrupan en las siguientes subescalas: implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación. Las anteriores subescalas se agrupan a la vez en cuatro dimensiones: relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio.

La dimensión “Relación” evalúa el nivel en el que el alumno se percibe integrado.

La dimensión “Autorrelación” valora la importancia de lo que hace el alumnado.

La dimensión “Estabilidad” pretende valorar el funcionamiento de la clase.

Por último, la dimensión “Cambio” busca evaluar la percepción del alumnado ante los cambios e innovaciones.

La escala CES fue analizada por Sierra y Fernández-Ballesteros de forma que se garantizó su fiabilidad mediante la aplicación de la fórmula Kuder-Richardson (KR-20).

### 5.3. PROCEDIMIENTO

El procedimiento para la realización del trabajo de investigación ha seguido la siguiente secuencia.

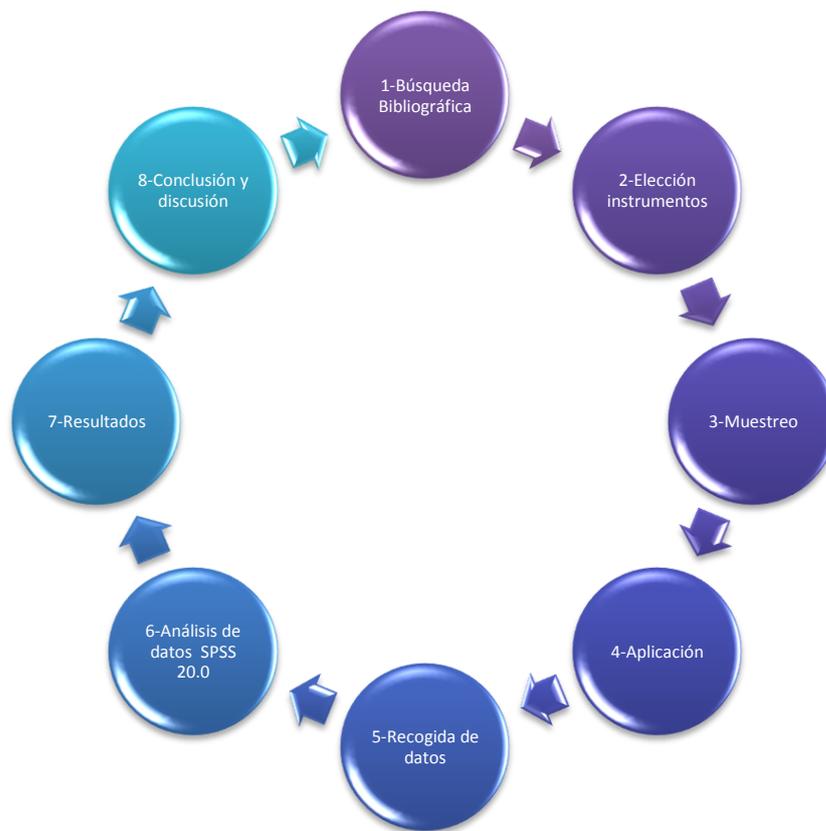


Figura 13: Representación del procedimiento seguido en el trabajo.

**1-Búsqueda Bibliográfica:** lo primero que se ha realizado es un marco teórico buscando en diversos libros y fuentes de internet, con el fin de conseguir información relevante de los diversos puntos del trabajo. Entre algunas de las bases de datos utilizadas, se encuentran: Internet Book Database, Dialnet, o la revista Psicodidáctica, entre otras.

**2-Elección de instrumentos de medida:** nos hemos centrado en la elección de instrumentos de medición de actitudes y como éstas no son susceptibles de observación directa sino que han de ser inferidas verbalmente o de la conducta observada, conlleva una mediación indirecta y se llevan a cabo por medio de escalas de evaluación en las que partiendo de una serie de afirmaciones, proposiciones o juicios; los individuos manifiestan su opinión al respecto, deduciéndose así sus actitudes (Mejías, 2011).

Los instrumentos utilizados (tanto ECAD-EP como CES) han sido elegidos por el tutor del trabajo, ya que él conoce dichos instrumentos y sabe de sus resultados.

El cuestionario CES ha sido elegido con el fin de medir el clima social que existe en el aula. Mientras que la escala ECAD-EP se ha utilizado con el fin de evaluar la competencia docente autopercebida, e informar acerca de las dimensiones del profesorado.

Una vez que se tenían los dos cuestionarios se han juntado en un solo documento, para una mejor cumplimentación del mismo.

**3-Muestreo:** he aplicado un método de muestreo no probabilístico, puesto que no he tenido acceso a una muestra amplia y representativa, sino que la muestra ha sido por contactos ocasionales entre los colegios, en donde se han realizado el periodo de prácticas. Se han repartido encuestas por algunos colegios utilizando al alumnado de prácticas como intermediario.

**4- Aplicación:** se han aplicado los cuestionarios ECAD-EP y CES a los docentes que se han prestado al estudio, habiendo un gran número de docentes que han decidido no realizar el cuestionario por diversos motivos.

**5-Recogida de datos en EXCEL:** una vez recogidas las encuestas ya cumplimentadas, se ha pasado a tabular todas las respuestas e información a una hoja EXCEL mediante claves numéricas, cuantificando cada respuesta con un número de registro.

**6-Análisis de datos SPSS 20.00:** el proceso de análisis ha sido dirigido por el tutor del estudio utilizando el software SPSS 20.00, de forma que terminado el análisis se ha recibido los resultados y algunos comentarios sobre el proceso realizado.

El programa SPSS 20.00 se ha encargado de realizar los siguientes análisis:

- **Análisis Exploratorios** de los datos (análisis descriptivos, gráficos de dispersión –nube de puntos-, diagramas de caja).
- **Correlaciones bivariadas para variables ordinales** (Rho de Spearman) –porque analizamos el grado de acuerdo a una ordenación de valores de 1 a 5-.
- **Regresión lineal** (múltiple y simple), para determinar el grado de predicción de la variable dependiente (CLIMA SOCIAL) a partir de las variables independientes (DIMENSIONES DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA).
- **Pruebas No Paramétricas** (para la comparación de medias entre distintas muestras independientes, viendo así si hay diferencias estadísticamente significativas en la media de la variable “Clima Social” entre los distintos grupos de análisis):
  - ✓ U-Mann Whitney (para 2 grupos).
  - ✓ H de Kruskal-Wallis (para más de 2 grupos) –que es como una ANOVA pero no paramétrica-.

**7-Resultados:** Tras el análisis del programa SPSS 20.00 se ha expuesto los resultados obtenidos en el mismo.

**8-Conclusión y discusión:** una vez con los resultados, se han detectado los puntos fuertes de la investigación y se han expuesto las conclusiones que se desprenden de los mismos, viendo si hay o no una correlación entre los estilos docentes y el clima social del aula.

Al aplicar el proceso de investigación científica se han desarrollado nuevos contenidos conceptuales y teorías que a su vez producen ideas nuevas e interrogantes para investigar, posibilitando de este modo el proceso de las ciencias (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Todo el trabajo se ha redactado teniendo en cuenta las normas de redacción APA (sexta Edición).

## 6. RESULTADOS

Tabla 2: Estadísticos descriptivos para ECAD-EP

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Dimensión Socio-Emocional	40	3,52	4,97	4,4055	,40567
Dimensión Comunicativa-Relacional	40	3,47	4,93	4,2475	,42058
Dimensión Instruccional	40	3,11	4,89	4,0698	,49043
N válido (según lista)	40				

Habiendo aplicado la escala ECAD-EP, comprobamos que para N=40:

En la dimensión Socio-emocional la media de todas las respuestas es de 4,40, siendo 3,52 el valor mínimo y 4,97 el valor máximo.

En la dimensión comunicativa-relacional la media de todas las respuestas es de 4,24; siendo el valor mínimo 3,47 y 4,93 el valor máximo.

En la dimensión instruccional la media da 4,06, siendo 3,11 el valor mínimo y 4,89 el máximo.

Por lo que la dimensión que obtiene el valor más alto es la socio-emocional con 4,40, seguida por la comunicativa-relacional (4,24) y la instruccional (4,06).

Las desviaciones típicas son altas lo que refleja una muestra heterogénea en el estudio, con unos ítems en los que se ven diferencias notables.

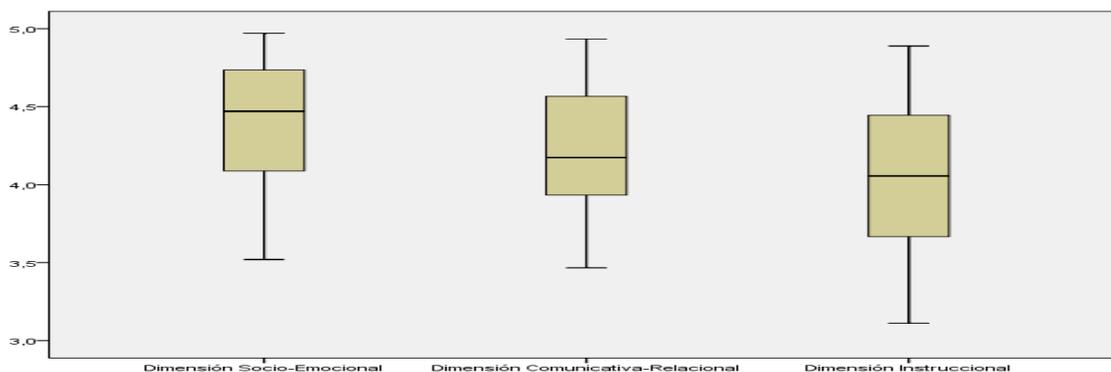


Figura 14: Representación gráfica (diagrama cajas y bigotes) de las dimensiones.

Tabla 3: Estadísticos descriptivos para la Evaluación del Clima Social

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.típ.
Clima social positivo	40	,39	,86	,6267	,11572
Clima social negativo	40	,09	,64	,3096	,14536
N válido (según lista)	40				

Habiendo aplicado la escala CES, comprobamos que para N=40:

El clima es positivo en 0,6267 de media, siendo el mínimo 0,39 y el máximo 0,86. Sin embargo, el clima negativo tiene una media de 0,3096, siendo su valor mínimo de 0,09 y el máximo de 0,64.

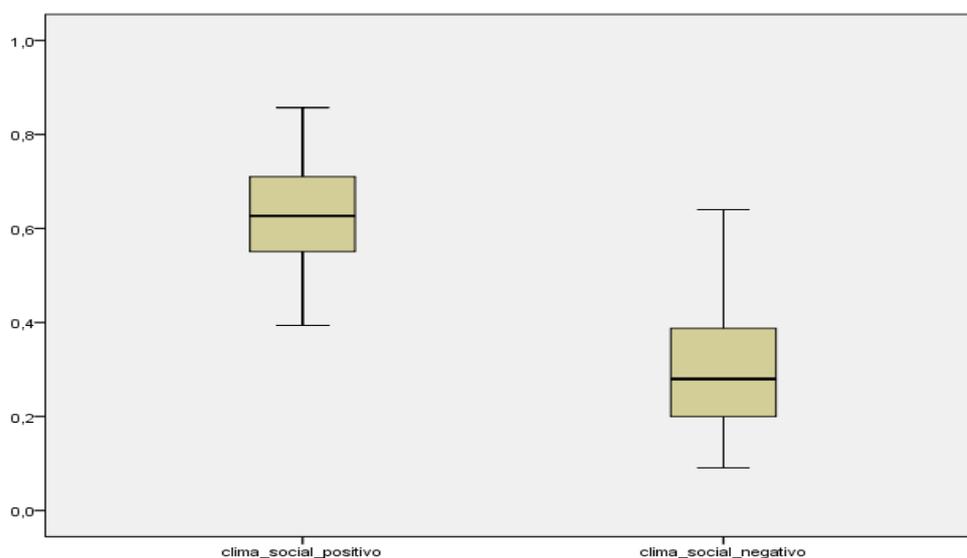


Figura 15: Representación gráfica (diagrama cajas y bigotes) de la variable clima social.

Una vez agrupados los ítems de la **ECAD-EP** según el área de pertenencia a las diferentes dimensiones (socioemocional, comunicativa-relacional o instruccional), y de estimar su media, así como la de los componentes del **CLIMA SOCIAL**, se ha procedido a realizar un análisis de correlación bivariada (mediante Rho de Spearman), cuyos resultados son los siguientes:

Tabla 4: **Correlaciones lineales entre los factores analizados.**

			Clima social positivo	Clima social negativo	Dimensión comunicativa-relacional	Dimensión instruccional	Dimensión socio-emocional
Rho de Spearman	Clima social positivo	Coefficiente de correlación	1,000	-,399*	,358*	,282	,454**
		Sig. (bilateral)	-	,011	,023	,077	,033
		N	40	40	40	40	40
	Clima social negativo	Coefficiente de correlación	,399*	1,000	-,306	-,411**	-,301
		Sig.(bilateral)	,011	-	,055	,008	,059
		N	40	40	40	40	40
	Dimensión comunicativa-relacional	Coefficiente de correlación	,358*	-,306	1,000	,645**	,864**
		Sig.(bilateral)	,023	,055	-	,000	,000
		N	40	40	40	40	40
	Dimensión Instruccional	Coefficiente de correlación	,282	-,411**	,645**	1,000	,663**
		Sig.(bilateral)	,077	,008	,000	-	,000
		N	40	40	40	40	40
	Dimensión Socio-emocional	Coefficiente de correlación	,454**	-,301	,864**	,663**	1,000
		Sig.(bilateral)	,003	,059	,000	,000	-
		N	40	40	40	40	40

\*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El clima social positivo está configurado por la media de los ítems expresados en forma positiva, mientras que el clima social negativo está formado por la media de los ítems expresados en forma negativa.

El clima social positivo posee una correlación significativa con la dimensión socio-emocional ( $r=.454$ ) y con la dimensión comunicativa-relacional ( $r=.358$ ), ambas en sentido positivo, la primera a un nivel de significación de  $p<.01$  y la segunda de  $p<.05$ .

Por su parte, el clima social negativo mantiene una correlación negativa significativa con la dimensión instruccional ( $r=-.411$ ) a nivel  $p<.01$ . Esto es, cuando mayor es la puntuación obtenida en el baremo de clima social negativo, menor valoración obtiene la dimensión instruccional.

Podemos observarlo en los siguientes diagramas de dispersión, donde se incluye la recta de regresión entre ambas variables:

En la dimensión socio-emocional, la recta de regresión lineal indica que la variable independiente (dimensión socio-emocional) explica el 21,8% de la variabilidad de la variable dependiente (clima social positivo).

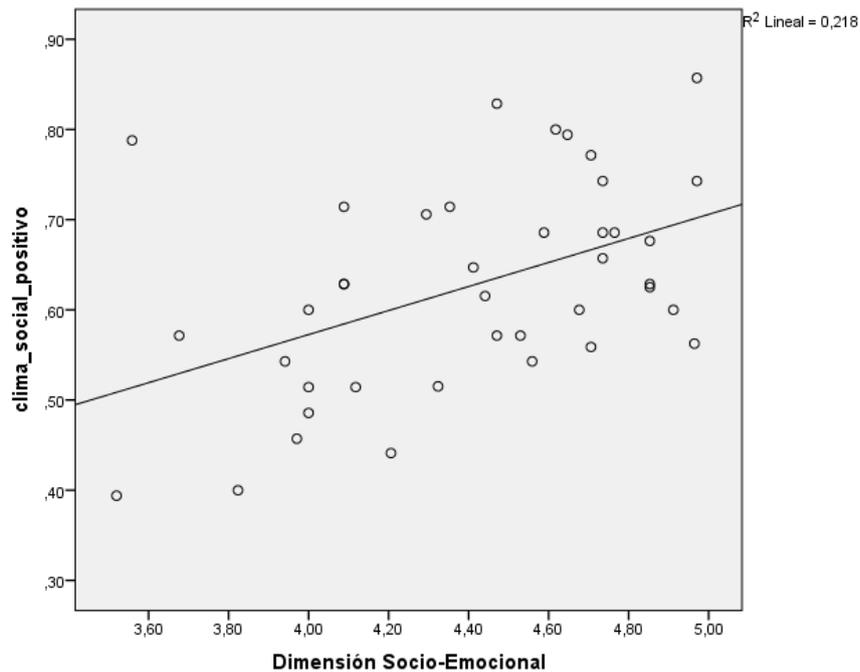


Figura 16: Diagrama de dispersión de la dimensión socio-emocional respecto al clima social positivo.

En la dimensión comunicativa-relacional, la recta de regresión lineal indica que la variable independiente (dimensión comunicativa-relacional) explica el 13,1% de la variabilidad de la variable dependiente (clima social positivo).

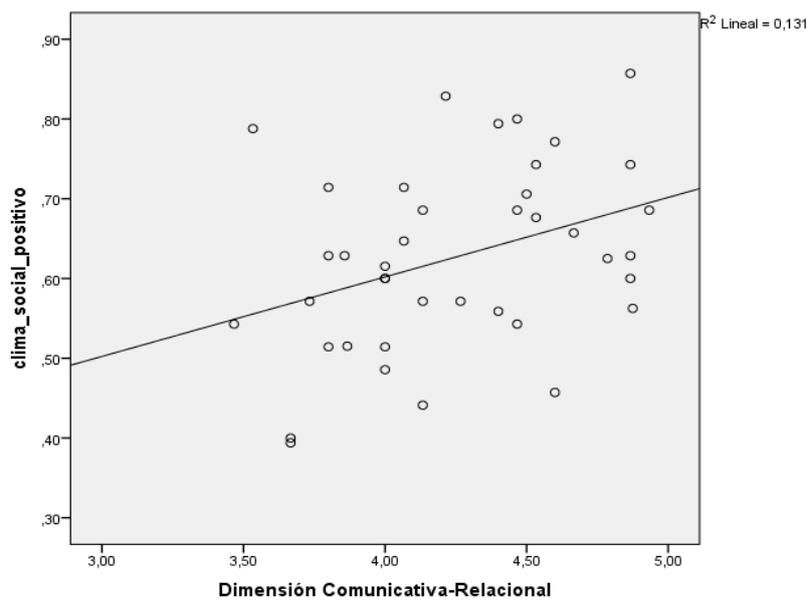


Figura 17: Diagrama de dispersión de la dimensión comunicativa-relacional respecto al clima social positivo.

En la dimensión instruccional, la recta de regresión lineal indica que la variable independiente (dimensión instruccional) explica el 19,1% de la variabilidad de la variable dependiente (clima social negativo).

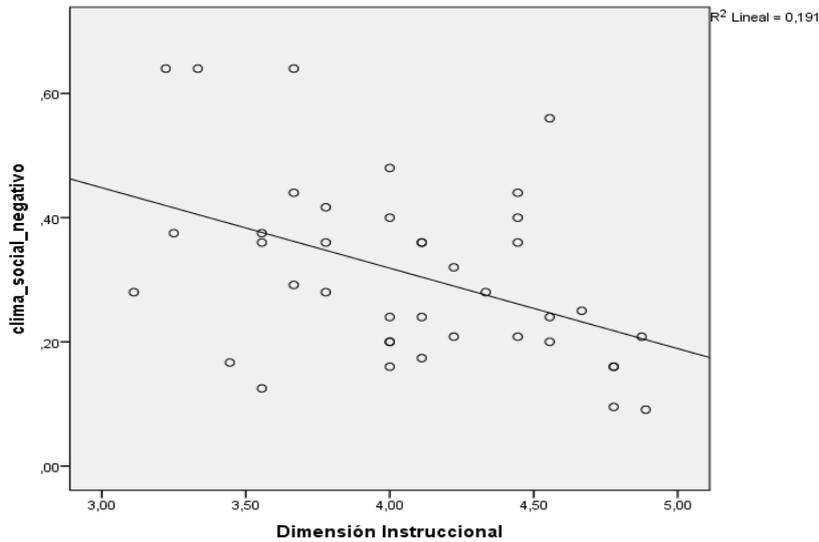


Figura 18: Diagrama de dispersión de la dimensión instruccional respecto el clima social negativo.

La dimensión comunicativa-relacional explica el 11,5% de la varianza del clima social negativo.

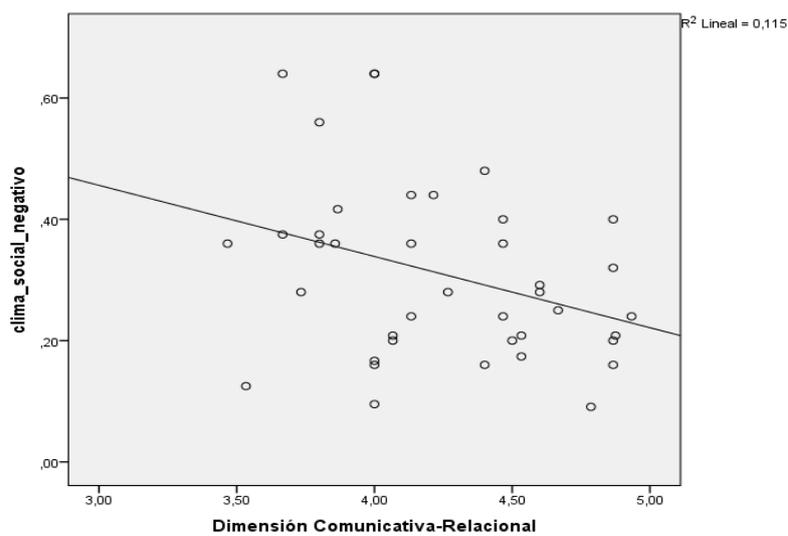


Figura 19: Diagrama de dispersión de la dimensión comunicativa-relacional respecto al clima social negativo.

La dimensión instruccional explica el 10% de la varianza del clima social negativo.

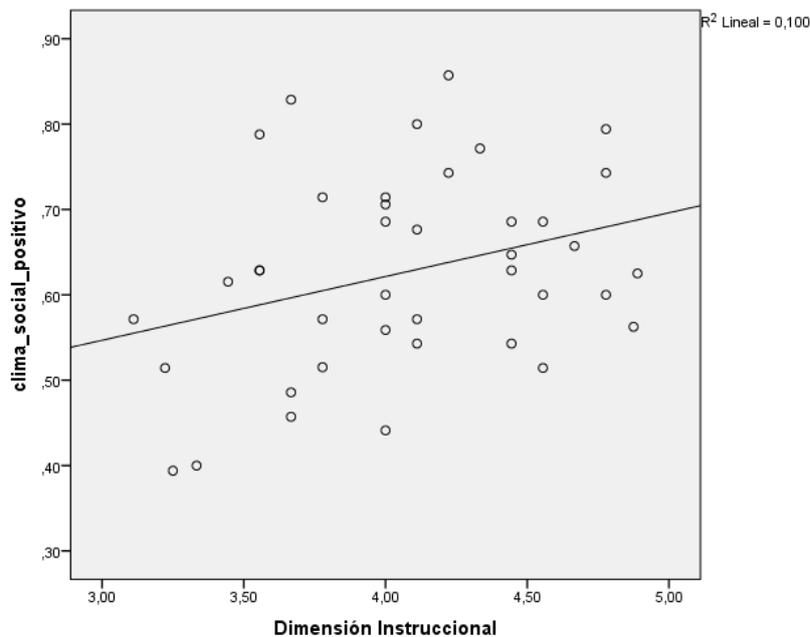


Figura 20: Diagrama de dispersión de la dimensión intruccional respecto al clima social positivo.

Vinculado al anterior resultado, el análisis de regresión lineal múltiple indica que no se puede predecir el clima social (ni positivo ni negativo) a partir de las dimensiones mencionadas, a pesar de que a priori pueda parecer que sí por la significación de la tabla ANOVA. Sin embargo, en la tabla de coeficientes ninguna de las dimensiones-variables resulta ser significativa para el modelo predictivo como se puede apreciar en las siguientes tablas:

Tabla 5: **Resumen del modelo**

Modelo	R	R cuadrado	Rcuadrado corregida	Error tip. De la estimación
1	,472*	,223	,158	,10618

\*Variables predictoras: (Constante). Dimensión instruccional, dimensión comunicativa-relacional, dimensión socio-emocional.

Tabla 6: ANOVA\*

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	,116	3	,039	3,441	,027**
	Residual	,406	36	,011		
	Total	,522	39			

\*Variable dependiente: clima social positivo.

\*\*Variables predictoras: (constante). Dimensión instruccional dimensión comunicativa-relacional, dimensión socio-emocional.

Tabla 7: Coeficientes\*

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
		B	Error tip.	Beta	T	
1	(Constante)	,051	,188		,269	,789
	Dimensión Socio-emocional	,162	,084	,566	1,921	,063
	Dimensión comunicativa-relacional	-,036	,078	-,129	-,457	,651
	Dimensión instruccional	,004	,048	,016	,079	,938

\*Variable dependiente: clima social positivo.

Tabla 8: Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	Rcuadrado corregida	Error tip. De la estimación
1	,476*	,199	,132	,13545

\*Variables predictoras: (Constante). Dimensión instruccional, dimensión comunicativa-relacional, dimensión socio-emocional.

Tabla 9: ANOVA\*

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	,164	3	,055	2,973	,044**
	Residual	,660	36	,018		
	Total	,824	39			

\*Variable dependiente: clima social negativo.

\*\*Variables predictoras: (constante). Dimensión instruccional dimensión comunicativa-relacional, dimensión socio-emocional.

Tabla 10: **Coefficientes\***

Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficients tipificados		
		B	Error tip.	Beta	T	Sig.
1	(Constante)	,884	,240		3,679	,001
	Dimensión Socio-emocional	,030	,107	,083	,278	,783
	Dimensión comunicativa-relacional	-,055	,099	-,159	-,554	,583
	Dimensión instruccional	-,116	,061	-,391	-1,900	,065

\*Variable dependiente: clima social negativo.

## 7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El presente trabajo proporciona evidencia empírica, puesto que pretende comprobar si a mayor competencia docente existe un clima social mejor, y determinar que dimensiones de los Estilos de enseñanza son las más influyentes.

Antes de pasar directamente a las conclusiones del análisis correlacional efectuado, se destaca que las puntuaciones valorativas percibidas son altas.

A partir de los datos de la muestra, tampoco se destaca ninguna diferencia entre los factores sexo, edad, tipo de colegio o función docente.

En la escala ECAD-EP las medias son superiores a 4 (siendo la escala de valores entre 1 y 5), esto quiere decir que los docentes se valoran positivamente en las diferentes dimensiones:

- Dimensión socio-emocional: 4,4055
- Dimensión comunicativa-relacional: 4,2475
- Dimensión instruccional: 4,0698

En la escala CES el clima social positivo tiene una media de 0,6267, mientras que el clima social negativo una media inferior (0,3096).

El clima social tiene una correlación positiva significativa con las dimensiones socio-emocional ( $\alpha = ,454$ ) y con la comunicativa-relacional ( $\alpha = ,358$ ). Mientras que el clima social negativo posee una correlación negativa significativa con la dimensión instruccional ( $\alpha = -,411$ ).

Sin embargo, no podemos predecir el clima social (ni positivo ni negativo) a partir de las dimensiones estudiadas, ya que la muestra es pequeña y no permite una generalización correcta de los resultados.

Destaca que los docentes tienen una valoración mayor en la dimensión socio-emocional y menor en la instruccional.

El principal problema del experimento acerca de la práctica docente y su relación con el clima social es la falta de concienciación del profesorado acerca de la necesidad de dichos estudios. Dicha falta de concienciación provoca una falta de interés a la hora de colaborar, llegando muchas veces a negarse a participar en ellas.

Lo deseable sería que tras una concienciación acerca del estudio el docente se decidiera a participar espontáneamente y de forma desinteresada.

La falta de participación y al ser un muestreo no probabilístico, lleva al actual estudio a ser poco significativo, ya que la muestra que se ha tomado es demasiado escasa como para ser capaz de ofrecer unos datos relevantes.

Por otra parte, destaco el positivismo del docente y a la vez la falta de autocrítica acerca de la propia labor educativa, ya que el docente rara vez se puntúa negativamente en su tarea y sus funciones, no siendo realista a la hora de participar en las encuestas.

Uno de los aspectos importantes para el docente es conocer las diversas dimensiones que conforman su práctica docente, ya que a veces se escapa esta base teórica a la hora de llevar a cabo dicha función docente.

Bajo mi punto de vista, es una de las tareas pendientes del docente, la de someterse a una autoevaluación y reflexión sobre la forma de planificar, llevar y valorar la práctica del magisterio.

Por último, destacar también la corta duración del trabajo en el ámbito temporal, ya que el factor temporal ha sido un sesgo a la hora de llevar un trabajo experimental a la práctica, los cuales precisan de un tiempo determinado para realizar las encuestas y pasarlas a formato digital, para su posterior análisis.

El docente es el principal gestor del clima del aula y es él de quien depende que se consiga un clima social positivo en el que se dé lugar un correcto aprendizaje del alumno (Barreda, 2012).

## **8. PROPUESTAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN**

Una vez llevado a cabo el trabajo de análisis experimental de los estilos de enseñanza favorecedores de un clima positivo, y ver los diferentes resultados y conclusiones que se desprenden del mismo, se proponen algunas propuestas prácticas de intervención con el fin de mejorar dichos estudios en el futuro:

- Realizar una concienciación de los docentes encuestados en la necesidad y finalidad de dichos estudios.
- Favorecer los procesos de evaluación y autocrítica del participante, con el fin de percibir unos datos lo más realistas posibles.
- Aumentar la muestra encuestada con el fin de que se obtengan datos más significativos y con mayor relevancia.
- Contar con un mayor factor tiempo para poder llegar a un mayor número de participantes que quieran realizar la encuesta de manera espontánea y de forma desinteresada.

## 9. LISTA DE REFERENCIAS.

- American Psychological Association (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.) Washington, DC: American Psychological Association.
- Arón, A, M; y Milicic, N. (2009). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramientos.* <http://educacionemocional.cl/documentos/escuela011.pdf> (Consulta: 8 de mayo de 2013).
- Aznar, P. y Ull, M.A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación.* Número extraordinario, pp. 219-237.
- Barreda, Mº S. (2012). El docente como gestor del aula. Factores a tener en cuenta. *Universidad de Canabria.*
- Cava, Mº J y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol.54, nº2, pp 297-311.
- *Como prevenir el acoso escolar.* <http://www.clubmadres.com/psicologia/bullying-como-prevenir-el-acoso-escolar/> (Consulta: 18 de mayo de 2013).
- Consejería de Educación y Ciencia, Dirección general de orientación educativa y solidaridad. *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.* [http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Convivencia%20escolar%20y%20resoluci%C3%B3n%20pac%C3%ADfica%20de%20conflictos\\_0.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Convivencia%20escolar%20y%20resoluci%C3%B3n%20pac%C3%ADfica%20de%20conflictos_0.pdf) (Consulta: 26 de mayo de 2013).
- Cortina, A. (1997). *La ética de la sociedad civil: hacer reforma.* Edición Anaya. Madrid.
-

- Echevarría, B. y Martínez, P. (2009). Formación basada en competencias.  
*Revista de Investigación Educativa*. Vol.27, nº1, pp. 125-147.
- Fernández, D; *Aplicación de las inteligencias múltiples en el aula*.  
<http://educacioncuatropuntocero.wordpress.com/2012/11/15/aplicacion-de-las-inteligencias-multiples-en-el-aula/> (Consulta: 12 de mayo de 2013).
- Fisas, V. (1987). Introducción al estudio de la paz y de los conflictos.  
Barcelona, Kerna.
- Fundación Mediara. *Mediación educativa escolar*.  
<http://www.fundacionmediara.es> (Consulta: 19 de mayo de 2013).
- Funes, S y Saint-Mezard, D. Conflicto y resolución de conflictos escolares: La mediación escolar en España.  
<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article57> (Consulta: 26 de mayo de 2013).
- Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Paidós.
- Gerver, R. (2012). Crear hoy la escuela del mañana. Ediciones SM.
- Guillén, C, J; *Inteligencias múltiples en el aula*.  
<http://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/05/05/inteligencias-multiples-en-el-aula/>(Consulta: 12 de mayo de 2013).
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14, pp.151-163.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación* (3ª ed.) México: McGraw-Hill
- Lederach, J.P. (1984). Educación para la paz. Fontamara, Barcelona.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Ley Orgánica 2/2006, de mayo, de Educación.
- Martínez, D. *¿De qué hablamos cuando hablamos de mediación?*  
<http://www.todosobremediacion.com.ar/sitio/> (Consulta: 19 de mayo de 2013).
- 
-

- Mayer, J.D. y Salovey, P (1997). Emotional Development and Emotional Intelligences: Implications for Educators (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mejías, N. (2011). Escalas de actitudes en educación. *Odiseo Revista electrónica de Pedagogía*, (11). <http://odiseo.com.mx/libros-resenas/2011/07/escalas-actitudes-en-investigacion> (Consulta: 17 de junio de 2013).
- Monjas, I. (2006). II Congreso virtual de Educación en valores. “El Acoso escolar, un reto para la Convivencia en el Centro”. Estrategias de prevención del acoso escolar (pp. 25).
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. Cuadernos de Pedagogía, nº257. Práxis. Barcelona.
- Valdivieso, J.A, Carbonero, M.A, y Martín-Antón, L.J. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria, un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de psicodidáctica*. Vol 18, Nº1, pp. 47-80.

## 10. APÉNDICES.

- Tabulación de los datos muestrales en una Hoja de datos Microsoft Office EXCEL 2007.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
	ID	FECHA	NOMBRE CENTRO	IPO CENTR	SEXO	EDAD	NIVEL	VALUMNOS	UNCIÓN DOCEN1	ECAD-01	ECAD-02	ECAD-03	ECAD-04	ECAD-05	ECAD-06	ECAD-07
2	1	ABRIL	CEIP SAN JOSÉ	1	2	54	2	19	1	4	4	5	3	3	4	4
3	2	ABRIL	CEIP SAN JOSÉ	1	2		1		1	5	4	5	3	4	3	3
4	3	ABRIL	CEIP SAN JOSÉ	1	2		2	19	2	5	4	4	4	4	4	1
5	4	ABRIL	CEIP SAN JOSÉ	1	1		2		1	4	4	4	5	5	5	5
6	5	ABRIL	CEIP VILLALPANDO	1	2		3		2	5	5	5	5	5	5	5
7	6	ABRIL	CEIP VILLALPANDO	1	2	23	1	22	1	4	5	4	5	5	4	3
8	7	ABRIL	CEIP VILLALPANDO	1	2	23	2	23	1	5	5	5	5	4	4	3
9	8	ABRIL	CEIP VILLALPANDO	1	1	44	6	21	1	4	4	5	5	4	4	5
10	9	ABRIL	CEIP NUEVA SEGOVIA	1	2	24	4	24	1	5	5	3	4	4	3	3
11	10	ABRIL	CEIP NUEVA SEGOVIA	1	1		2	20	1	5	4	5	5	4	5	5
12	11	ABRIL	CEIP NUEVA SEGOVIA	1	1	58	4	24	1	4	4	5	3	4	4	4
13	12	MAYO	CEIP SAN JOSÉ	1	1	40	2	19	2	5	4	4	5	4	3	3
14	13	MAYO	CEIP SAN JOSÉ	1	2	49	2	19	2	4	4	3	3	3	4	4
15	14	MAYO	A CAMPOS CASTELLAN	3	2	30	9	12	1	4	5	4	4	4	4	4
16	15	MAYO	A CAMPOS CASTELLAN	3	9	28	3	14	1	5	5	5	4	5	5	5
17	16	MAYO	A CAMPOS CASTELLAN	3	9		9		1	5	5	5	4	5	5	5
18	17	MAYO	A CAMPOS CASTELLAN	3	2		2		1	5	4	5	4	5	5	4
19	18	MAYO	A CAMPOS CASTELLAN	3	2	50	1	12	1	4	4	4	4	4	5	5
20	19	MAYO	A CAMPOS CASTELLAN	3	2	38	2	16	1	5	5	5	5	5	5	4
21	20	MAYO	A CAMPOS CASTELLAN	3	9		9		2	5	4	5	4	5	5	4
22	21	MAYO	A CAMPOS CASTELLAN	3	9		9		2	5	5	4	5	5	5	5
23	22	MAYO	CEIP VILLALPANDO	1	9		9		2	5	5	5	5	5	5	4
24	23	MAYO	CEIP VILLALPANDO	1	2		9		2	4	3	4	4	4	3	2

- Instrumentos de evaluación empleados en la Aplicación experimental.

A. Apellidos: .....	Nombre: .....	C. Curso: .....
B. Centro: .....	C. Nº Alumnos: .....	D. Edad encuestado: ... .. E. Sexo:    Mujer <input type="checkbox"/> Varón <input type="checkbox"/>

A continuación encontrarás frases. Después de leer cada frase debes decidir si es **verdadera** o **falsa** en tus clases.

01	Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.	V	F
02	Este profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos.	V	F
03	Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día.	V	F
04	Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos.	V	F
05	Esta clase está muy bien organizada.	V	F
06	Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas.	V	F
07	Los alumnos de esta clase “están en las nubes”.	V	F
08	El profesor muestra interés personal por los alumnos.	V	F
09	Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase.	V	F
10	Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas.	V	F
11	En esta clase, los alumnos casi siempre están callados.	V	F
12	Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros.	V	F
13	A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.	V	F
14	El profesor parece más un amigo que una autoridad.	V	F
15	A menudo dedicamos más tiempo a discutir actividades de fuera que materias relacionadas con la clase.	V	F
16	Algunos alumnos siempre tratan de responder los primeros a las preguntas.	V	F
17	Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando.	V	F
18	Normalmente, en esta clase no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza.	V	F
19	En esta clase la mayoría de los alumnos ponen realmente atención a lo que dice el profesor.	V	F
20	El profesor se excede en sus obligaciones para ayudar a los alumnos.	V	F
21	En esta clase es muy importante haber hecho una determinada cantidad de trabajos.	V	F
22	En esta clase los alumnos no compiten con otros en tareas escolares.	V	F
23	A menudo, en esta clase se forma un gran alboroto.	V	F
24	Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales.	V	F
25	Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase.	V	F
26	A veces, el profesor “avergüenza” al alumno por no saber la respuesta correcta.	V	F
27	En esta clase, los alumnos no trabajan mucho.	V	F
28	En esta clase si entregas tarde los deberes, te bajan la nota.	V	F
29	El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su sitio.	V	F
30	Los alumnos tienen poco que decir sobre la forma de emplear el tiempo de clase.	V	F
31	Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose notas.	V	F
32	El profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños.	V	F
33	Generalmente hacemos lo que queremos.	V	F
34	En esta clase no son muy importantes las calificaciones.	V	F
35	Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no se alborote tanto.	V	F
36	El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos.	V	F
37	A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho en clase.	V	F
38	Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo.	V	F
39	Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido.	V	F
40	Aquí, a los alumnos no les importa qué notas reciben otros compañeros.	V	F
41	Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.	V	F
42	Se espera que los alumnos, al realizar sus trabajos, sigan las normas establecidas.	V	F
43	En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.	V	F
44	Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos.	V	F
45	A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema.	V	F
46	Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas.	V	F
47	Esta clase rara vez comienza a su hora.	V	F
48	Los alumnos pueden elegir su sitio en la clase.	V	F
49	A veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa en la clase.	V	F

50	Este profesor no confía en los alumnos.	V	F
51	Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo.	V	F
52	A veces, la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros.	V	F
53	En esta clase las actividades son planeadas clara y cuidadosamente.	V	F
54	Los alumnos hacen casi todo los días el mismo tipo de tareas.	V	F
55	A los alumnos realmente les agrada esta clase.	V	F
56	En esta clase, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.	V	F
57	El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él.	V	F
58	Generalmente, los alumnos aprueban aunque no trabajen mucho.	V	F
59	Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando.	V	F
60	En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos.	V	F

SEGUNDA ENCUESTA ECAD-EP: Se presentan 58 ítems de valoración, que rogamos que se contesten valorándoles según su importancia; entendiéndose que el 1 significa el mínimo grado de acuerdo con el enunciado y 5 el máximo.

		1	2	3	4	5
01	Planifico los contenidos con las metas a conseguir.					
02	Soy capaz de adaptar mi metodología a las nuevas circunstancias demandadas por el sistema educativo.					
03	En la resolución de conflictos entre el alumnado aplico un estilo negociador.					
04	Suelo responder de modo tranquilo y con voz moderada a las cuestiones que plantea el alumnado.					
05	Me muestro muy seguro de mis explicaciones.					
06	Guío los trabajos en grupo.					
07	Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.					
08	Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a me implico directamente.					
09	Ayudo al alumno/a menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.					
10	Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.					
11	Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.					
12	Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.					
13	Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.					
14	Soy respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado.					
15	Me aseguro que mi grupo de alumnos/as entienda las tareas.					
16	Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.					
17	Ante un problema analizo las deficiencias y las oportunidades.					
18	Despierto entusiasmo a mi grupo de alumnos/as.					
19	Cuando quiero llamar la atención sobre una parte de la explicación disminuyo la velocidad, hago alguna pausa o cambio de ritmo en el uso de la voz.					
20	Controlo la clase a través de la mirada.					
21	Acepto los cambios sin frustrarme.					
22	Acostumbro a tener un plan de trabajo temporalizado.					
23	Suelo empezar la clase con un resumen de lo que se va a hacer.					
24	En clase tengo en cuenta sugerencias y aportaciones del alumnado.					
25	Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado.					
26	Según sea el contenido de mi explicación hago señales de asentimiento o de negación con la cabeza.					
27	Permito que mis alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad.					
28	Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.					
29	Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular,...) como señal de que alguien desea aportar algo.					
30	Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.					
31	Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que pueda pasarle.					
32	Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.					
33	No me importa tener que adaptarme a la situación nueva.					
34	Antes de cada unidad didáctica propongo un plan de trabajo.					
35	El alumnado agradece que realice gestos cuando hablo.					
36	Fomento actividades colaborativas entre el alumnado.					
37	Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.					
38	Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.					
39	Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en la clase.					
40	Enseño al alumnado a trabajar en equipo y cooperar con los/las compañeros/as.					

41	Domino los contenidos de las áreas que imparto.					
42	Durante la explicación distribuyo la mirada entre los rostros del alumnado y distintos lugares del aula.					
43	Soy directo con mis expresiones con el alumnado.					
44	Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.					
45	Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.					
46	Escucho con atención los problemas personales del alumnado.					
47	Habitualmente planifico lo que voy a decir en clase.					
48	Tengo por costumbre preparar la materia de clase anticipadamente a diario.					
49	Preparo al alumnado para resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas.					
50	Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.					
51	Procuro enseñar al alumnado que una buena toma de decisiones depende de identificar los elementos del problema.					
52	Diseño actividades que despiertan interés entre el alumnado.					
53	Intento ser buen modelo de maestro/a.					
54	Normalmente acompaño la explicación con gestos adecuados al contenido.					
55	Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.					
56	Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes.					
57	Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.					
58	Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.					

**COMPRUEBA SI HAS CONTESTADO A TODAS LAS FRASES.**

**Gracias por colaborar.**

Análisis experimental de los estilos de enseñanza en  
en Educación Primaria favorecedores de un clima  
social positivo.

4º Grado Educación Primaria  
Universidad de Valladolid  
(Campus de Segovia)