



**ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO DE  
EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTUDIO COMPARATIVO  
ESPAÑA-BRASIL**

**TESIS DOCTORAL**  
**Departamento de Psicología**  
**Facultad de Educación y Trabajo Social**  
**Universidad de Valladolid**

Autor: Alvaci Freitas Resende

Directores:  
Prof. Dr. D. Miguel Ángel Carbonero Martín  
Prof. Dr. D. Luis Jorge Martín Antón

Valladolid, Julio de 2012



# Índice

<b>Índice de Tablas</b> .....	<b>VII</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>X</b>
<b>Agradecimientos</b> .....	<b>XI</b>
<b>Planteamiento del problema</b> .....	<b>13</b>
<b>Introducción general</b> .....	<b>15</b>
<b>Planteamiento general del problema</b> .....	<b>17</b>
Presupuesto de partida .....	19
Profesorado en siglo XXI .....	20
Algunos interrogantes educativos a responder.....	23
Las Funciones de la Universidad con los procesos de globalización.....	23
Los principales problemas de la Enseñanza Superior .....	26
Los cuatro pilares de la educación.....	27
Calidad en la educación y auto-eficacia del profesorado .....	27
Objetivos.....	30
Hipótesis .....	31
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>33</b>
<b>Capítulo 1. La Psicología de la Educación</b> .....	<b>34</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>35</b>
<b>1. Encuadre epistemológico del objeto a estudiar</b> .....	<b>35</b>
<b>2. Breve comentario de la historia de la psicología de la educación</b> .....	<b>36</b>
<b>3. Concepto y objeto de la psicología de la educación</b> .....	<b>37</b>
<b>4. La psicología y la educación: la psicología de la educación</b> .....	<b>38</b>
<b>5. Los principales elementos del proceso educativo</b> .....	<b>38</b>
5.1. El contenido de la psicología de la educación .....	40
<b>6. Redefinición conceptual de la psicología de la educación</b> .....	<b>40</b>
<b>Conclusiones</b> .....	<b>41</b>

<b>Capítulo 2. La Enseñanza .....</b>	<b>43</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>44</b>
<b>1. La enseñanza, la sociedad y la educación.....</b>	<b>44</b>
<b>2. Delimitación conceptual de enseñanza, Aprendizaje y estilo de enseñanza .....</b>	<b>45</b>
2.1. Enseñanza .....	45
2.2. Aprendizaje .....	46
2.3. Breve comentario sobre estilo de enseñanza.....	47
<b>3. Las fases del proceso de enseñanza.....</b>	<b>47</b>
<b>4. Los principales elementos del proceso de enseñanza.....</b>	<b>48</b>
<b>5. Modelos y teorías explicativas sobre la enseñanza .....</b>	<b>48</b>
5.1 Aportaciones desde la Psicología.....	49
5.2 Aportaciones desde el Diseño Instruccional.....	50
5.3 Algunos de los principales modelos en la metodología instruccional .....	51
5.4 Paradigma instruccional emergente.....	52
5.5 Aportaciones desde los modelos de “Situación educativa” .....	55
5.6 Métodos de enseñanza mejor adaptados al nuevo paradigma.....	56
5.7 La Investigación sobre la enseñanza.....	56
<b>Conclusiones.....</b>	<b>57</b>
<b>Capítulo 3. Estilos de Enseñanza.....</b>	<b>60</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>61</b>
<b>1. Estilos de enseñanza.....</b>	<b>62</b>
1.1 Los orígenes Históricos de Estilo.....	62
1.2 Concepto de estilo y enfoques .....	62
1.3 Diferentes definiciones dadas al estilo .....	65
<b>2. Aprendizaje y teorías de enseñanza .....</b>	<b>66</b>
<b>3. Aspectos Motivacionales RELACIONADOS con los estilos de aprendizaje.....</b>	<b>67</b>
3.1. Estilos y procesos de atención .....	68
3.2. Estilos, expectativas, atribuciones e incentivos.....	69
3.3. Los “estilos de hablar” del profesorado de enseñanza superior .....	70
<b>4. Modelos de Estilos: aplicaciones en contexto educativos.....</b>	<b>71</b>

4.1 Estilo Lúdico y artístico .....	72
4.2 Estilo emprendedor en Enseñanza Superior.....	73
<b>5. La formación del profesorado .....</b>	<b>75</b>
<b>6. Aproximación conceptual de la evaluación docente.....</b>	<b>77</b>
6.1 Objetivos y características de evaluación docente.....	78
<b>7. Tipos y modelos de evaluación.....</b>	<b>78</b>
7.1 Metodología experimental o cuantitativa .....	79
7.2 Metodología cualitativa.....	79
7.3 Procedimientos de evaluación docente .....	79
<b>8. La competencia social y o habilidades sociales como estilo de humanización del profesor en la Educación Superior .....</b>	<b>80</b>
8.1 Humanización como estilo asertivo del profesor en la Educación Superior.....	82
<b>9. La Psicología Positiva como estilo de enseñanza en la educación .....</b>	<b>84</b>
9.1 Los cinco elementos PERMA y las 24 Fortalezas de Seligman .....	85
9.2 Los cinco pilares del bienestar.....	89
<b>Conclusiones.....</b>	<b>91</b>
<b><i>Capítulo 4. La Situación Actual de la Educación Superior en España y Brasil.....</i></b>	<b><i>93</i></b>
<b>Introducción .....</b>	<b>94</b>
<b>1. ¿Qué tiene que conocer y que características debe contener el profesor para trabajar en la docencia superior en siglo XXI?.....</b>	<b>94</b>
<b>2. La situación actual de la Educación Superior de España .....</b>	<b>96</b>
2.1 La localización geográfica de España.....	96
2.2 Los objetivos de la declaración de Bolonia y Ley Orgánica sobre ES .....	98
<b>3. La situación actual de la Educación Superior de Brasil.....</b>	<b>103</b>
3.1 La localización geográfica de Brasil.....	103
3.2 La Ley Orgánica sobre la Educación Superior de Brasil.....	108
<b>4. La rutina y la salud del docente en la Universidad en siglo XXI .....</b>	<b>111</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>113</b>
<b><i>Capítulo 5. Metodología de Investigación .....</i></b>	<b><i>114</i></b>

<b>Introducción .....</b>	<b>115</b>
<b>1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO .....</b>	<b>117</b>
<b>2. INSTRUMENTOS .....</b>	<b>121</b>
2.1 Cuestionario CEVES.....	121
2.2 Las Variables del CEVES .....	123
2.3 Depuración en función de la opinión de los expertos .....	135
2.4 Cuestionario CEMEDEPU .....	138
2.5 Procedimiento .....	139
2.6 Diseño y análisis de resultados .....	140
<b>Conclusiones.....</b>	<b>141</b>
<b><i>Capítulo 6. Construcción del Cuestionario.....</i></b>	<b><i>143</i></b>
<b>Introducción .....</b>	<b>144</b>
<b>1. CONSTRUCCION por el grupo de expertos .....</b>	<b>144</b>
<b>2. Análisis descriptivos de LAS DIMENSIONES DEI CEVES POR LOS EXPERTOS.....</b>	<b>146</b>
<b>3. Análisis descriptivos de los datos y discriminación de los ítems.....</b>	<b>146</b>
2.1 Variable Comunicación .....	147
2.2 Variable Habilidades Sociales .....	154
2.3 Variable Resolución de Conflicto .....	160
2.4 Variable Procesos de Enseñanza.....	164
<b>3. Análisis descriptivos de los datos y discriminación de los ítems tras el Juicio de Expertos.....</b>	<b>168</b>
<b>4. Análisis descriptivos de las Dimensiones de CEVES por los Expertos después de las eliminaciones .....</b>	<b>168</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>172</b>
<b><i>Capítulo 7. Resultados del Cuestionario CEVES .....</i></b>	<b><i>173</i></b>
<b>Introducción .....</b>	<b>174</b>
<b>1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS COMPARATIVOS de las puntuaciones ENTRE ESPAÑA Y BRASIL DEL CEVES.....</b>	<b>174</b>
1.1 Resultado de la Variable Comunicación.....	174

1.2 Habilidades Sociales.....	181
1.3 Resolución de conflictos y mediación.....	186
1.4 Procesos de enseñanza.....	191
<b>2. ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES DEL CEVES ENTRE ESPAÑA Y BRASIL por variables principales.....</b>	<b>194</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>201</b>
<b>Capítulo 8. Resultados del Cuestionario CEMEDEPU .....</b>	<b>203</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>204</b>
<b>1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS COMPARATIVOS de las puntuaciones ENTRE ESPAÑA Y BRASIL DEL CEMEDEPU .....</b>	<b>204</b>
1.1 Resultado de la Variable Modelo centrado en la enseñanza.....	204
1.2 Resultado de la Variable Modelo centrado en el aprendizaje.....	207
1.3 Resultado de la Variable Habilidades docentes del profesor eficaz .....	209
<b>2. ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES DEL CEMEDEPU ENTRE ESPAÑA Y BRASIL.....</b>	<b>211</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>212</b>
<b>Capítulo 9. Diferencias en los Estilos de Enseñanza en Función del Género.....</b>	<b>214</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>215</b>
<b>1. DIFERENCIAS ENTRE LOS VARONES DE ESPAÑA Y BRASIL.....</b>	<b>215</b>
1.1 En el cuestionario CEVES (Varones).....	215
1.2 En el cuestionario CEMEDEPU (Varones).....	220
<b>2. DIFERENCIAS ENTRE LOS MUJERES DE ESPAÑA Y BRASIL.....</b>	<b>221</b>
2.1 En el cuestionario CEVES (Mujeres).....	221
2.1 En el cuestionario CEMEDEPU (Mujeres).....	226
<b>Conclusiones.....</b>	<b>227</b>
<b>Capítulo 10. Discusión y Conclusiones.....</b>	<b>229</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>230</b>
1. Discusión.....	231

1.1 Discusión sobre la identificación y caracterización de los estilos de enseñanza en la Educación Superior .....	231
1.2 Discusión sobre los cuestionarios CEVES y CEMEDEPU y la utilidad y aplicabilidad del instrumento CEVES diseñado para esta investigación .....	235
1.3 Discusión de la comparación de los Estilos de Enseñanza.....	236
1.4 Discusión de los Estilos de Enseñanza en función de género .....	255
<b>2. CONCLUSIONES .....</b>	<b>257</b>
2.2 Aportaciones de la tesis.....	262
2.3 Limitaciones .....	267
2.4 Sugerencias sobre nuevas posibilidades de investigación.....	268
<b><i>Referencias Bibliográficas .....</i></b>	<b>273</b>
<b><i>Anexos y Apéndices .....</i></b>	<b>296</b>

# Índice de Tablas

Tabla 1. Teorías de la instrucción más significativas (Adaptado de Rico, 2005)	50
Tabla 2. Conceptos de Estilo de Enseñanza (elaboración propia, 2012)	63
Tabla 3. Las Características de los Estilos. (Adaptado del Modelo de Gregorc)	71
Tabla 4. Relación entre el concepto de conocimiento y el de formación (Imbernón, 2007, p.29)	76
Tabla 5. Desarrollo normativo del proceso de convergencia español con el Espacio Europeo de Educación Superior.	102
Tabla 6. Número de municipios en los Censos Demográficos, según las Regiones y Unidades de la Federación de Brasil - 1960/201	106
Tabla 7. Distribución en función del país y sexo	118
Tabla 8. Distribución en función del tipo de centro	118
Tabla 9. Distribución en función del Experiencia Docente	119
Tabla 10. Las Variables Principales y Secundarias del CEVES	124
Tabla 11. Dimensiones y número de ítems	145
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de las Dimensiones de CEVES por los Expertos	146
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la Dimensión I: Comunicación Verbal	147
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la Dimensión I: Comunicación Verbal (Comparación ES/BR)	148
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de la Dimensión II: Paralingüístico Visuales	148
Tabla 16. Estadísticos descriptivos de la Dimensión II: Paralingüístico Visuales (Comparación ES/BR)	149
Tabla 17. Estadísticos descriptivos de la Dimensión II: Paralingüístico Orales	149
Tabla 18. Estadísticos descriptivos de la Dimensión III: Paralingüístico Orales (Comparación ES/BR)	150
Tabla 19. Estadísticos descriptivos de la Dimensión IV: Autoeficacia	150
Tabla 20. Estadísticos descriptivos de la Dimensión IV: Autoeficacia (Comparación ES/BR)	151
Tabla 21. Estadísticos descriptivos de la Dimensión V: Metacognición	152
Tabla 22. Estadísticos descriptivos de la Dimensión V: Metacognición (Comparación ES/BR)	152
Tabla 23. Estadísticos descriptivos de la Dimensión VI: Planificación	153
Tabla 24. Estadísticos descriptivos de la Dimensión VI: Planificación (Comparación ES/BR)	154
Tabla 25. Estadísticos descriptivos de la Dimensión VII: Vinculación Afectiva	155
Tabla 26. Estadísticos descriptivos de la Dimensión VII: Vinculación Afectiva (Comparación ES/BR)	155
Tabla 27. Estadísticos descriptivos de la Dimensión VII: Vinculación Afectiva	156
Tabla 28. Estadísticos descriptivos de la Dimensión VIII: Asertividad (Comparación ES/BR)	156
Tabla 29. Estadísticos descriptivos de la Dimensión IX: Empatía	157
Tabla 30. Estadísticos descriptivos de la Dimensión IX: Empatía (Comparación ES/BR)	157
Tabla 31. Estadísticos descriptivos de la Dimensión X: Liderazgo	158



<i>Tabla 32. Estadísticos descriptivos de la Dimensión X: Liderazgo (Comparación ES/BR)</i>	158
<i>Tabla 33. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XI: Convivencia</i>	159
<i>Tabla 34. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XI: Convivencia (Comparación ES/BR)</i>	159
<i>Tabla 35. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XII: Del alumnado</i>	160
<i>Tabla 36. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XII Del alumnado (Comparación ES/BR)</i>	160
<i>Tabla 37. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XIII: Toma de Decisiones</i>	161
<i>Tabla 38. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XIII: Toma de Decisiones (Comparación ES/BR)</i>	161
<i>Tabla 39. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XIV: En la Tarea</i>	162
<i>Tabla 40. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XIV: En la Tarea (Comparación ES/BR)</i>	162
<i>Tabla 41. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XV: En las Conductas</i>	163
<i>Tabla 42. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XIV: En la Conductas (Comparación ES/BR)</i>	163
<i>Tabla 43. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XVI: En la Relaciones Interpersonales</i>	164
<i>Tabla 44. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XVI: En la Relaciones Interpersonales (Comparación ES/BR)</i>	164
<i>Tabla 45. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XVII: Los Métodos utilizados por el Profesorado</i>	165
<i>Tabla 46. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XVII: Los Métodos utilizados por el Profesorado (Comparación ES/BR)</i>	165
<i>Tabla 47. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XVIII: Evaluación de los Estilos de Enseñanza</i>	166
<i>Tabla 48. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XVIII: Evaluación de los Estilos de Enseñanza (Comparación ES/BR)</i>	166
<i>Tabla 49. Estadísticos descriptivos de la Dimensión IX: Las condiciones Laborales de la Universidad para el profesorado universitario</i>	167
<i>Tabla 50. Estadísticos descriptivos de la Dimensión IX: Las condiciones Laborales de la Universidad para el profesorado universitario (Comparación ES/BR)</i>	167
<i>Tabla 51. Dimensiones y número de ítems tras el juicio de expertos</i>	168
<i>Tabla 52. Las Dimensiones de CEVES por los Expertos después de las eliminaciones</i>	169
<i>Tabla 53. Medias por ítems entre España-Brasil de la variable Comunicación Verbal</i>	175
<i>Tabla 54. Medias por ítems entre España-Brasil de la variable Comunicación No-Verbal Paralingüísticos Visuales</i>	176
<i>Tabla 55. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Comunicación No-Verbal Paralingüísticos Orales</i>	177
<i>Tabla 56. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Autoeficacia</i>	178
<i>Tabla 57. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Metacognición</i>	179
<i>Tabla 58. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Planificación</i>	180
<i>Tabla 59. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Vinculación Afectiva</i>	181

<i>Tabla 60. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Asertividad</i>	182
<i>Tabla 61. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Empatía</i>	183
<i>Tabla 62. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Liderazgo</i>	184
<i>Tabla 63. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Convivencia</i>	185
<i>Tabla 64. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Relaciones con el alumnado</i>	186
<i>Tabla 65. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Toma de Decisiones</i>	187
<i>Tabla 66. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable En la Tarea</i>	188
<i>Tabla 67. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable En las Conductas</i>	189
<i>Tabla 68. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable En las Relaciones Interpersonales</i>	190
<i>Tabla 69. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Los Métodos utilizados por el profesorado</i>	191
<i>Tabla 70. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	192
<i>Tabla 71. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Las Condiciones Laborales de la universidad para el profesorado</i>	193
<i>Tabla 72. Análisis de las diferencias entre las puntuaciones del CEVES-comunicación</i>	194
<i>Tabla 73. Análisis las diferencias entre las puntuaciones del CEVES–Hab.Sociales</i>	196
<i>Tabla 74. Análisis las diferencias entre las puntuaciones del CEVES-Resolución de Conflicto</i>	198
<i>Tabla 75. Análisis las diferencias entre las puntuaciones del CEVES–Proceso de Enseñanza</i>	199
<i>Tabla 76. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Modelo centrado en la enseñanza</i>	205
<i>Tabla 77. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Modelo centrado en el aprendizaje</i>	207
<i>Tabla 78. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Habilidades docentes del profesorado eficaz</i>	209
<i>Tabla 79. Análisis descriptivos de las dimensiones del cuestionario CEMEDEPU</i>	211
<i>Tabla 80. Diferencias entre varones España-Brasil – CEVES Comunicación</i>	215
<i>Tabla 81. Diferencias entre varones España-Brasil – CEVES Habilidades Sociales</i>	217
<i>Tabla 82. Diferencias entre varones España-Brasil – CEVES Resoluciones de Conflicto</i>	218
<i>Tabla 83. Diferencias entre varones España-Brasil – CEVES Procesos de Enseñanza</i>	219
<i>Tabla 84. Diferencias entre varones España-Brasil - CEMEDEPU</i>	220
<i>Tabla 85. Diferencias entre mujeres España-Brasil – CEVES Comunicación</i>	221
<i>Tabla 86. Diferencias entre mujeres España-Brasil – CEVES Habilidades Sociales</i>	223
<i>Tabla 87. Diferencias entre mujeres España-Brasil – CEVES Resoluciones de Conflicto</i>	224
<i>Tabla 88. Diferencias entre mujeres España-Brasil – CEVES Procesos de Enseñanza</i>	224
<i>Tabla 89. Diferencias entre mujeres España-Brasil - CEMEDEPU</i>	226
<i>Tabla 90. Estilo APHES (elaboración propia, 2012)</i>	270

# Índice de Figuras

<i>Figura 1. Las funciones de la Universidad y los métodos de enseñanza (Díaz y Martins, 2008, p.11)</i>	24
<i>Figura 2. Modelo de dimensiones básicas de la enseñanza universitaria (Prieto Navarro, 2007, p.24)</i>	29
<i>Figura 3. Elementos y relaciones del proceso educativo (Hernández, 1991, p.37)</i>	39
<i>Figura 4. Los distintos ámbitos y elementos en los estilos de enseñanza para elaboración de un diseño instruccional (Valdivieso, 2012, p.27)</i>	46
<i>Figura 5. Diferentes definiciones de los estilos de aprendizaje (Hervás, 2005, p.38)</i>	65
<i>Figura 6. Aspectos Motivacionales con los estilos de aprendizaje (Hervás, 2005, p.38)</i>	68
<i>Figura 7. Estilos de enseñanza y habilidades de mediación según modelo de Gregorc (Hervás, 2003, p.111)</i>	76
<i>Figura 8. Los tres estilos de relación interpersonal (Adaptado de Monjas, 2007, p.50)</i>	81
<i>Figura 9. Dimensiones del SH (Adaptado de García Larrauri, Monjas, Flores y Cuetos, 2004b, 2005 en 2012)</i>	88
<i>Figura 10. Los fundamentos de una educación positiva: Aprendizaje y Bienestar (Argüís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010, p.13)</i>	90
<i>Figura 11. El docente apasionado. (Adaptado de Christopher Day, 2006, p.6 en 2012)</i>	95
<i>Figura 12. Mapa de España (2008)</i>	97
<i>Figura 13. Mapa de Castilla y León de España (2008)</i>	98
<i>Figura 14. Mapa de Brasil (2008)</i>	104
<i>Figura 15. Mapa de la Región Nordeste de Brasil (2008)</i>	105
<i>Figura 16. Reflexión de la salud docente del siglo XXI, elaboración propia, 2012</i>	112
<i>Figura 17. a) Área total de la superficie de España y Brasil. b) Área de a superficie de las regiones (2012)</i>	119
<i>Figura 18. a) Área de Brasil y las Regiones. b) Área de España y la Región (2012)</i>	120
<i>Figura 19. a) Población de Brasil. b) Población de las Regiones de la Investigación (2012)</i>	121
<i>Figura 20. Análisis de la variable Comunicación (2012)</i>	195
<i>Figura 21. Análisis de la variable Habilidades Sociales (2012)</i>	197
<i>Figura 22. Análisis de la variable Resolución de Conflicto (2012)</i>	199
<i>Figura 23. Análisis de la variable Procesos de Enseñanza (2012)</i>	200
<i>Figura 24. Análisis de las variables de los estilos de enseñanza - CEVES (2012)</i>	201
<i>Figura 25. Análisis de las variables del cuestionario CEMEDEPU (2012)</i>	212
<i>Figura 26. Análisis de las diferencias entre varones del cuestionario CEVES (2012)</i>	220
<i>Figura 27. Análisis de las diferencias entre varones del CEMEDEPU (2012)</i>	221
<i>Figura 28. Análisis de las diferencias entre mujeres del CEVES (2012)</i>	225
<i>Figura 29. Análisis de las diferencias entre mujeres del CEMEDEPU (2012)</i>	227
<i>Figura 30. Estrella Docente Superior (2012) (Elaboración propia)</i>	265

## Agradecimientos

Después de un largo camino, de cerrar una etapa, o por lo menos colocar un punto y aparte, y añadir una cosa más a lista de sueños logrados. Claro, que para este recorrido no he estado solo, sino que muchas han sido las personas que, directa o indirectamente, han contribuido a que esto fuera posible, llegando ahora uno de los momentos más estupendos de toda mi vida, el de poder dejar constancia en estas páginas de mi más sincero agradecimientos, y si alguien en estas líneas pudiera sentirse olvidado, le pido perdón, pues seguramente en algún lugar su recuerdo estará siempre conmigo.

En primer lugar quiero dar las gracias a Dios y a mis padres, Agamenon Resende y Jocelina Gilda de Freitas, a mis hermanas, Leonisia Freitas Resende (in memoria), a Jesica Maria y Iane Tainara que, en la medida de lo posible, me dio lo mejor, a mi primo como hijo Alci Resende y mi segundo padre Oima, y a toda mi familia. Ellos son la persona más importante de mi vida, y de quienes día tras día recibo las mayores muestras de cariño y amor, sobre todo a mi madre, que es la luz de mi vida y mi verdadera profesora.

A mis Directores de tesis, Prof. Dr. D. Miguel Ángel Carbonero Martín que, con gran paciencia, sabiduría y la competencia extrema, me enseñó a desarrollar este trabajo, así como la belleza y la humildad de un corazón iluminado que siempre estaba conmigo. Quiero dar gracias a Prof. Dr. D. Luis Jorge Martín Antón que, con gran paciencia y la competencia extrema, me enseñó a desarrollar los datos estadísticos y principalmente su estilo claro de enseñar.

A todos los profesores del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, especialmente, profesor Dr. D. José María Román, con quien he aprendido la tranquilidad y un estilo nuevo de trabajar, un verdadero ejemplo de un profesor y gestor en la Enseñanza Superior. Al profesor Dr. Juan Valdivieso, con quien aprendí mucho sobre la investigación científica. También a los profesores del Máster de Psicología Positiva y Sentido del Humor, especialmente a: Dra. Valle Flores, Dra. Begoña García y Dra. Inés Monjas con quien he aprendido la fuerza de la psicología positiva.

Quiero dar gracias especiales a todos los profesores expertos y docentes de España Y Brasil que participaron contestando los cuestionarios y por las sugerencias enviadas, sin ustedes jamás esta investigación acontecería, Muchas Gracias.

Quiero agradecer a los Gestores de la Universidad Tiradentes (UNIT-Brasil), Da. Amélia Uchoa, Prof. Uchoa de Mendonça, Prof. Uchoa Filho, Da. Tereza Cristina, Prof. D. Ihanmarck Damasceno, Prof. D. M.Sc. Alexandre Raad, Prof. Dr<sup>a</sup>. Ester VilasBoas, Prof. M.Sc. Gilton Kennedy, Prof. M.Sc. Hesmoney Rosa y todos los demás profesores, Gestores y compañeros de trabajo y amigos en la UNIT.

Al Prof. Coordinador de Intercambio de la UNIT en Valladolid, M.Sc. Joao Lago. A los alumnos de la Universidad Tiradentes, como son muchos prefiero no citar los nombres para no olvidar alguien. Agradezco a los alumnos de la UNIT de intercambio en Valladolid, que contribuirán en esta investigación.

Agradecimiento especial a todos los profesores de las diversas Universidades y Facultades de Sergipe, Alagoas, Pernambuco y Brasil, que contribuyeron de forma directa y indirecta a esta investigación, en especial al profesorado: M.Sc. Cristiane Tavares, M.Sc. Jorge Cabral, M.Sc. Emmanuel Barbosa, M.Sc. Dailton Alves, M.Sc. Antonio Ramos, M.Sc. Angelita Santos, M.Sc. Max Alberto, y todos los demás profesores que han contribuido con la enseñanza al desarrollo de la educación en Brasil, muchas gracias de corazón.

Gracias a todas las personas que me han facilitado mi estancia en España, Portugal y Inglaterra en Europa en general. Sobre todo, mi estancia en Valladolid, que con mucho esfuerzo voy resumir con pocas palabras: M.Sc. Leandra Salmazo (Compañera de todas las horas), Rodolfo Iniauart (clásico P.G), Daniel Grandmontagne (La alegría y mi fuerza), Ángela Redonda (Mi escucha activa), mis compañeros de piso, Gonzalo Fernández (Genio del deporte y de la paciencia conmigo), Rafael Román (Genio de la informática y acogedor) y Alicia Miranda (El equilibrio del piso y única). Gracias también a todos aquellos que hacen mi vida más tranquila y humana. A todos mis monitores de la Melory Consultoria y Clínica de Psicología en Brasil: Paulo Roberto Santos, Marcelo Murilo, Alan Sales, Ivan Santana, Rodrigo Novais y Felipe Johnnata. Gracias en especial a Selma Piraja, Eloizia Oliveira, Paulo Cesar, Jarbene Oliveira, Maryane Silveira, Luiz Ribeiro, Jacy Cavalcante, José Oliveira, Marx Dantas, Dr. Jorge Renato, Dr. Paulo R. Costa, Paulo H. Oliveira, Sandra Apolonio y Lucenira, Wallace Wagner y Graça, Marcos, Thiago Lins y Maria Raimunda Santos.

Por fin, concluyo dando gracias a todos los 2.308 hoy en julio 2012 alumnos y amigos del facebook, y demás seguidores de twitter y tuenti.

## **Planteamiento del problema**



## INTRODUCCIÓN GENERAL

La universidad es una institución que tiene como presupuesto básico la formación del profesorado, sea cual fuera el nivel educativo, y no puede mantener su estilo de enseñanza del pasado. Aunque, necesita del pasado, para no olvidar las transformaciones que exigen cambios en el actual sistema educativo del siglo XXI.

La Enseñanza Superior para la formación de profesionales en distintas áreas, en este siglo, exige una actuación del profesor (docente) que sepa usar metodologías en el proceso de enseñanza más atractivas, dinámicas y eficaces, donde el protagonista sea el alumno, profesor con estilos de enseñanza no sólo de contenidos, sino que prepare al alumno para los desafíos de la vida. En este contexto, Hervás Avilés (2005) comenta que los estilos de enseñanza es un contenido que interesa a quienes investigan nuevas propuestas en la educación, que respondan a las demandas de la sociedad moderna, o de la sociedad del conocimiento y que atienda a la pluralidad y a la enseñanza individualizada.

Actualmente encontramos profesores de enseñanza superior que exhiben estilos de enseñar basados en modelos de la transmisión de información y del saber contrarios a la generación de aprendizajes reflexivos en los alumnos de esta nueva generación, que además tienden a ser copiados por estos en su práctica futura. Y que todavía, no hay vida humana sin acción y tampoco sin discurso (Arent, 2007).

En la tesitura actual en la que vivimos y padecemos cotidianamente, nos planteamos llevar a cabo una investigación que trate de responder a una serie de interrogantes sobre los estilos de enseñanza del profesorado de educación superior. Nuestra preocupación se dirige a conocer: ¿Qué modelo de profesor subyace en la educación superior?, ¿Cuáles son los estilos de enseñar del profesorado de educación superior?, ¿Caracterizar, identificar y comparar los estilos de enseñar del profesorado de educación superior de España y Brasil?

Según González (1996), el objeto de la actividad docente no es exactamente el alumnado sino la dirección de su aprendizaje, para que dicha función sea eficiente el profesorado debe concebir a cada alumno con una personalidad plena. Es importante que la calidad y las cualidades de los buenos docentes se definan a nivel de la escuela y de la comunidad, no sólo a los niveles locales y nacionales. Existen grandes diferencias culturales en el mundo en cuanto a las escuelas y sus resultados. Sin embargo, parecería



que cinco características se repiten en los docentes que obtienen aprendizajes en sus estudiantes, son según (Hunt, 2008):

- están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje.
- Conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarles.
- son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil.
- piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia.
- son integrantes de comunidades de aprendizaje.

Todas estas funciones y tareas que se le asignan al profesorado se han venido analizando desde instancias exteriores y aplicando modelos ajenos a la enseñanza para cuestionar su naturaleza, para evidenciar sus limitaciones y para proponer nuevas competencias y responsabilidad (King y otros, 1989; en Marchesi y Martín, 1998).

No hay que olvidar que existe un marco general de relaciones en el aula que tiene que ver con la confianza y el respeto mutuo, son unas de las más importantes variables, que puede contribuir con que el profesorado venga a construir una autoimagen positiva en el alumnado, fomentando el aprendizaje cooperativo, etc, por lo que el docente debe intervenir para crear un ambiente en la clase que tenga en cuenta la influencia de los factores afectivos en el desarrollo integral del alumnado (Valdivieso, 2012).

La presente investigación arranca de la constatación de estos hechos, que resaltan la importancia de investigar los estilos del profesorado de la Educación Superior, de habilidades y destrezas para la vida de los alumnos universitarios, y se propone el objetivo general: comparar los estilos de enseñanza de los profesores universitarios de algunas universidades de España (Castilla y León) y Brasil (Región Nordeste). Y la construcción de un instrumento para identificar las variables principales de los profesores de la Educación Superior.

A fin de dar respuesta a los estilos de enseñanza del profesorado de la educación superior y la construcción y validación de un *Cuestionario de Evaluación de las Variables Principales de Enseñanza Superior* (CEVES), hemos estructurado la investigación en ocho capítulos y seis apartados:

En el apartado I (INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA): un breve comentario de la Psicología y el Planteamiento del Problema, como introducción al escenario global en el cual se desarrolla el trabajo.

En el apartado II (MARCO TEORICO): El marco teórico de la investigación consta de los siguientes capítulos: el capítulo 1. Psicología de la Educación: delimitación del trabajo, capítulo 2. La Enseñanza, capítulo 3. Los Estilos de Enseñanza del profesorado de educación superior y capítulo 4. La situación de la educación Superior en España y Brasil.

En el apartado III (METODOLOGÍA): El apartado constituye la Metodología de la Investigación con el diseño conceptual, el Cuestionario CEVES y la construcción y validación del Cuestionario, el Cuestionario de Evaluación de las Variables “Principales” de la Enseñanza en Educación Superior (CEVES) en el capítulo 5.

En el apartado IV (PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE DATOS): lo constituye el capítulo 6, 7, 8 y 9 con los resultados.

En el apartado V (DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES): lo constituye la Discusión y las Conclusiones, capítulo 10.

En el apartado VI (REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS): lo constituye las referencias bibliográficas y por último.

En el apartado VII (ANEXOS Y APENDICES): El apartado con los anexos, cuadros y tablas.

## **PLANTEAMIENTO GENERAL DEL PROBLEMA**

La historia de la psicología se puede encontrar en los grandes filósofos griegos, especialmente Sócrates, Platón y Aristóteles, que hicieron las preguntas fundamentales sobre la vida mental. La psicología moderna puede describir desde su origen en las mentes inquisitivas de los tiempos más remotos. Parece que el hombre siempre ha estado fascinado por su propia conducta y las reflexiones sobre la naturaleza humana. En general, el mismo tipo de preguntas formuladas hoy sobre la naturaleza del hombre se han hecho durante siglos (Davidoff, 2001).

Fue Hipócrates, llamado el padre de la medicina, que vivió casi al mismo tiempo que Sócrates, quien tuvo un profundo interés en la fisiología, el estudio de las funciones de los organismos vivos y sus partes. Hizo muchas observaciones importantes acerca de cómo el cerebro controla muchos órganos del cuerpo. Estas observaciones allanaron el camino para lo que se convirtió en el punto de vista biológico de la psicología (Atkinson, R. et all. 2002).

Desde finales del siglo XIX, el hombre trató de estudiar la especulación, la intuición y la generalización a partir de sus propias experiencias. El principal cambio o avance más decisivo se produjo cuando el hombre trató de responder a sus preguntas sobre la naturaleza humana con las herramientas y los métodos de la ciencia, que ya habían demostrado éxito en responder a las preguntas de las ciencias naturales. Cuando el hombre trató de utilizar la observación y experimentos cuidadosamente controlados para estudiar la naturaleza humana, entonces y sólo entonces fue que la psicología comenzó a ganar cierta independencia de su origen filosófico (Braghirolli, E. M. et al. 2005).

Para romper con la filosofía, la psicología tuvo que desarrollar un método más objetivo y preciso de hacer frente a sus problemas que el utilizado por sus predecesores. Gran parte de la historia de la psicología después de su ruptura con la filosofía, implica el perfeccionamiento continuo de sus herramientas, técnicas y métodos de estudio, a fin de obtener una precisión y objetividad cada vez mayor, tanto en sus respuestas como en sus interrogatorios (Atkinson, R. et al. 2002).

Por lo tanto, la primera señal de un ámbito distinto de la investigación conocida como Psicología fue la adopción del método científico, así como los medios adecuados para resolver sus problemas. Durante este período, hubo numerosos indicios de que la psicología formal comenzaba a florecer. En 1879, en Leipzig, Alemania, Wilhelm Wundt estableció lo que se considera el primer laboratorio psicológico en el mundo. Wundt también fundó en 1881, una revista, *Philosophische Studien*, considerada la primera revista en publicar los informes de la psicología experimental (Davidoff, 2001).

William McDougall, (1908) definió Psicología como "la ciencia del comportamiento", al parecer la primera vez. Así, en el siglo XX, la psicología tuvo éxito en ganar la independencia de la filosofía, el desarrollo de los laboratorios que podrían ser utilizados en los métodos de la ciencia mediante el establecimiento de su propia organización científica y dar una definición formal como ciencia: Ciencia conductual (Atkinson, R. et al. 2002).

A partir de entonces la psicología se convierte en una ciencia que opera en diversos campos, tales como: Psicólogo Clínico Abordajes Psicológicos de la clínica más usada: Psicoanálisis (Freud), Conductual o conductista (Watson y Skinner), Gestalt (Max Wertheimer), Cognitivista (Bandura y Mischel), Humanista (Roger y Maslow), Psicodrama

(Moreno), Cognitivo-Conductual TCC (Beck), Transpersonal/Analítica (Jung) y Positiva (Seligman). Experimental e Investigación, Psicología Social, Psicología Organizacional o Laboral, Psicología del Deporte. Psicología de la Salud o Sanidad, Jurídica o Forense. La Psicología Positiva, en lugar de centrarse, como la psicología tradicional, en el estudio y tratamiento de la enfermedad mental, dirige su atención a las fortalezas humanas, a aquellos aspectos que nos permiten aprender, disfrutar, ser alegres, generosos, serenos, solidarios y optimistas. Basándose en innovadoras investigaciones, Seligman sostiene que la auténtica felicidad no sólo es posible, sino que lejos de depender de la suerte y de los genes- puede cultivarse identificando y utilizando muchas de las fortalezas y rasgos que ya se poseen. Aplicando estas “fortalezas personales” en los ámbitos cruciales de la vida, los lectores no sólo desarrollarán protecciones naturales contra el infortunio, la depresión y las emociones negativas, sino que situarán sus vidas en un plano nuevo y más positivo (Seligman, 2011).

Y por fin la Psicología de la Educación o Educativa, centro de nuestra investigación, promueve el desarrollo intelectual, social y educativo de los niños en las escuelas, el establecimiento de programas y consultas, la realización de investigaciones, capacitación de profesores y jóvenes con problemas. Desarrolla, planifica y evalúa materiales y métodos para los programas educativos, Cognitivos y problemas de aprendizaje. Participa en las reuniones de padres en la escuela, hace que la orientación y formación profesional con los alumnos en las escuelas. El aprendizaje, particularmente el aprendizaje verbal en la situación de clase, como competencia central del psicólogo educativo (Hernández, 1999).

### **Presupuesto de partida**

El presupuesto de partida de la presente investigación es un estudio sobre los estilos de enseñanza de los profesores de Educación Superior (ES), desde el plano científico con base en la psicología. La investigación se fundamenta en la Psicología de la Educación, su interacción con los estilos de enseñanza que utilizan los profesores, alumnos en el aula-clase de las universidades públicas y privadas en España y Brasil.

Independiente del tipo de la universidad, pública o privada, de los países de la investigación, existen dificultades de enseñanza superior, porque la enseñanza es un proceso continuo de cambios que envuelve cualquier sistema de educación del mundo, sea en América Latina o Europa. En la investigación abordaremos en concreto los estilos de

enseñanza en España y Brasil, tratando de un estudio comparativo a partir de la implantación del proceso de Bolonia.

A partir de este periodo, España pasa a participar en el proceso de construcción conjunta del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), que se han venido impulsando una serie de medidas y reformas, centradas especialmente en aspectos relacionados con la estructura académica y el desarrollo curricular. Cambios que también, provoca huelgas, liderados por los movimientos sociales, principalmente por el profesorado, en la búsqueda de cambios diversos, entre ellos los enfoques metodológicos que deben acompañar a la nueva organización de las enseñanzas (Fernández Martínez, 2008).

En el mismo periodo en Brasil se viven algunas transformaciones sociales con impacto internacional, debido a los cambios en la política y en la economía, que hace que la educación también necesite un repensar en su estructura general, porque la educación siempre estaba en un segundo plano para el gobierno, Bauer y Jardimino (2005). A partir de las insatisfacciones, crecen los movimientos populares con huelgas en casi todas las regiones de la sociedad brasileña, siendo los profesores los protagonistas principales de la búsqueda de una enseñanza de mejor cualidad, como también, mayor valorización del trabajo académico de los profesores, tanto de enseñanza básica como de enseñanza superior (Díaz y Martins, 2008).

En ambos los casos, en España y Brasil, se nota la necesidad de los cambios en la educación. Los avances producidos y las experiencias pasadas vividas por el profesor del siglo XX, hacen pensar que la labor del profesor y su finalidad básica, la enseñanza, se desarrolla mejor cuando se utilizan los cambios sociales que el siglo XXI exige, impregnados por el avance de las tecnologías como internet, la responsabilidad y el compromiso de la familia, de los alumnos y de los profesores, en todos ámbitos de la sociedad actual.

## **Profesorado en siglo XXI**

El siglo XXI empieza con muchos cambios psicológicos, sociales exigiendo al profesorado una nueva postura en su estilo de enseñanza y metodología. El profesor,

necesita ahora la búsqueda de un equilibrio entre la teoría y la práctica de sus clases para obtener aprendizaje, aprendizaje basado en problemas (Cepillo, 2010).

Usar metodologías que atiendan las culturas locales y globales, embarcadas en el plano científico, aplicando las variables psicológicas de la educación en un modelo a través de actividades desde una perspectiva multidisciplinar, aumento de la motivación y rendimiento donde el protagonista sea el alumno (Muela Martínez, García León, Augusto, y López Zafra, 2010).

Sin embargo, el profesor ejerce su profesión muy bien, se considera un profesional enamorado de su actividad en la comunidad o sociedad en la que vive. Presenta una formación académica y profesional de excelencia (formación humanística) es aquel que tiene instrumentos conceptuales, habilidades mentales y utiliza de una metodología de investigación con rigor científico. Pero, la realidad desmiente la supuesta humanidad del profesor por varias razones: a pesar de los esfuerzos de las instituciones educativas, persisten problemas en la calidad de la enseñanza; la violencia física o psicológica y muchos tipos de discriminaciones entre los alumnos; por lo general, el alumnado no sale preparado para vivir en la sociedad moderna (Valdivieso, 2012).

El profesor de esta sociedad moderna necesitará trabajar mejor sus fortalezas en proceso de enseñanza, entre ellas el optimismo, propuesta por la psicología positiva, Seligman (2011) en sus clases, la cual tiene como propuesta básica utilizar clases alegres, motivadoras y que facilite la convivencia con estilo asertivo. Estilo asertivo según Monjas, (2007:106), "es un estilo de relación amistosa, de intercambio interpersonal en una situación de igualdad entre las y los que intervienen". Porque el conocimiento y el aprendizaje son unas variables importantes para la búsqueda de la calidad de vida y la felicidad y el desarrollo de cualquier sociedad humana (Avía, 2008).

Sin embargo, el profesor actual debe aproximar la educación y la ética como principio fundamental de la ciudadanía, afirma Freire (2005, p. 36) en su libro "*Pedagogía de la Autonomía*", diciendo: que "*la práctica educativa debe ser en sí mismo un testimonio riguroso de la docencia [...]*".

Sabemos que el responsable principal en transmitir el conocimiento es el profesor. El hombre en su desarrollo de la formación de la personalidad pasa por un proceso de aprendizaje, donde obtiene el conocimiento, que en la mayor parte de su vida es aprendida

en la escuela y en la universidad, que se comparte con la enseñanza llevada por el profesor, y si el profesor tiene dificultad en la enseñanza, las consecuencias podrían ser fatales tanto para el profesor como para el alumnado y las generaciones futuras de la humanidad (Barrenetxea, Cardona, y Curiel, 2008).

En general, acreditamos que necesitamos cambios urgentes en la educación, en la búsqueda de minimizar las dificultades de los profesores y de los alumnos. Entre ellos revisar la evaluación de competencias en la educación superior, (Buján Vidales, Rekalde Rodríguez y Aramendi Jauregui, 2011). La búsqueda de un perfil del profesor ideal a nuevas generaciones. Según Demo (2010), la educación científica sólo podría ser más visible si cuidásemos de la formación de los docentes: si el docente sólo administra clases, sin producción propia, no podemos superar el instruccionismo dominante en la escuela y la universidad (Demo, 2009).

Salimos del siglo XX con la idea que el perfil del profesor ideal está ligado, a una formación académica de excelencia y tener un pos-grado en una buena Universidad, y probablemente tenemos olvidado en el siglo pasado las competencias básicas en la enseñanza y evaluación de la educación (Doncel Cordoba y Waljus, 2011). La educación, según Paulo Freire (1985, p.15), debe *“proporcionar la construcción del “ser más” de ser humano. En un contexto del mundo, donde sólo los propietarios de todo tienen espacio y la voz, es necesario recuperar la dignidad de cada ser humano”*.

Por otro lado, el profesor también, debe sentir placer, que le guste la enseñanza, ser humanizado, amable con los alumnos, principalmente respetando las diferencias culturales, religiosas y de género. La realidad rebate la supuesta humanidad del profesorado, puesto que persisten los problemas en los procesos de la enseñanza superior, Eisenberg, y Ota Wan, V. (2007), como cambio en los estilos de enseñanza superior para el siglo XXI, (González Zúñiga, 2004).

En este proceso de cambios en los estilos de enseñanza superior para el siglo XXI, Paulo Freire (2003, 2009) muestran que es importante ver el concepto de la educación, que debe incluir la dimensión ética. Para él, la ética y la educación, están visceralmente ligados en la gran utopía de la praxis que crea un nuevo hombre y una nueva sociedad. El hombre debe cultivar una esperanza histórica, educar con ética, a la cual durante años no han vivido

en la educación. Y que la educación tendrá que convertirse en una práctica de libertad, (Paulo Freire, 2001), donde todos enseñan y aprenden.

En síntesis, existen diferentes formas para que los profesores enseñen a los alumnos, y todas necesitan una interacción compleja de los diferentes factores que intervienen para tener un buen aprendizaje. El profesor es un rescatador de los conocimientos y para tal, debe hacer asociación de los conocimientos antiguos con los nuevos, el profesor necesita liberar la idea de una sola manera de impartir clases, (Antunes, 2010).

### **Algunos interrogantes educativos a responder.**

Las preguntas son las siguientes: ¿Importa realmente cuál sea el estilo de enseñanza empelado por el profesor en la universidad?, ¿Qué método de enseñanza posibilitará el interés del alumnado universitario?, ¿Puede considerarse un mismo estilo de docencia válido para cualquier alumno?, ¿Qué mecanismos intervienen y deciden el aprendizaje eficaz en el alumnado?, ¿Qué es lo que más influye en el progreso del alumno: el estilo docente o la personalidad?, ¿Qué idea tiene el profesorado en cuanto a la enseñanza superior?, ¿Cómo debe organizar el aula para lograr que los aprendizajes resulten con éxito?, ¿Cómo analiza el profesorado las principales dificultades que puedan darse en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿De qué manera deben desarrollarse las actividades didácticas en la clase?, ¿Qué hago para que cada el alumnado tenga oportunidad de sentirse protagonista de su propia intervención?, ¿Cómo organizo o propongo actividades que fomenten las relaciones personales entre el alumnado? Y por último ¿cómo debe ser el clima psicológico y las interacciones comunicativas entre los agentes que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje? Entre otras hay diversos modos de concebir e investigar la práctica educativa por los docentes para los discentes en lo proceso de la enseñanza-aprendizaje, como:

### **Las Funciones de la Universidad con los procesos de globalización.**

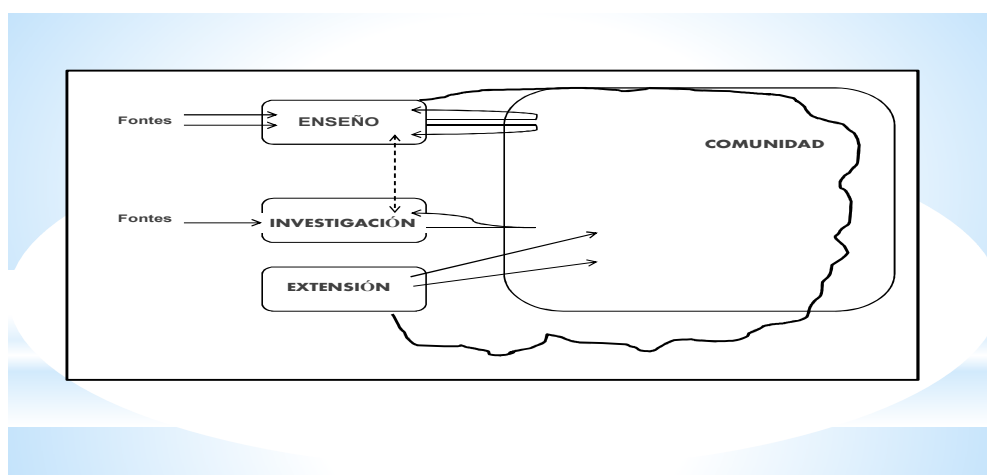
Los procesos de globalización en el mundo, es una gran posibilidad de un mundo sin fronteras, inclusive entre las universidades. Ya, la globalización económica será el ideal de la libre circulación de las riquezas para todos los rincones del mundo, la interconexión y la interdependencia de los mercados físico y financiero. En este sentido la globalización contribuirá al desarrollo de la tecnología, de la comunicación, el transporte y en la



educación. El mercado tendrá que ser libre, se regirán únicamente por la ley de la oferta y la demanda, estimulando la búsqueda de una calificación mayor, lo que resulta en el binomio producción / consumo, máxima eficacia y eficiencia (Johann, 2008). Calificación o capacitación también para el profesorado en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

*En América Latina.*

Según Díaz y Martins (2008), es necesario entender cuál es el verdadero papel de la enseñanza de la Universidad en relación a la sociedad. La definición de su papel ofrecerá una orientación esencial para el tipo de metodología de enseñanza a ser adoptada. Presentamos en la Figura 1, las funciones de la universidad son: Enseñanza (Ensino), Investigación (Pesquisa) y la Extensión (Extensao).



*Figura 1.* Las funciones de la Universidad y los métodos de enseñanza (Díaz y Martins, 2008, p.11)

La Enseñanza, recibe los mayores recursos del sistema universitario, se alimenta principalmente del conocimiento que proviene de los países más avanzados y en general tiene poca relación directa con los problemas de la comunidad en la que se pertenece.

La Investigación, estudio de los problemas relativamente superficiales, rara vez ofrecen la oportunidad para la participación significativa del alumnado.

Y la Extensión, una actividad practica que los alumnos tienen con la comunidad con supervisión del profesorado. Según Díaz y Martins, (2008, p.11) la extensión “*recibe atención marginal del sistema y lleva a la comunidad*”.

En este contexto, según Salcedo (1998), en Herrera, (2005), las funciones universitarias básicas quedan definidas por:

- Docencia: “*actividad sistemática de planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje u otras actividades relacionadas con la generación, construcción y difusión del conocimiento*”.
- Investigación-creación: “*abarca un amplio espectro de procesos, actividades y productos que constituyen la expresión del talento en sus múltiples manifestaciones: científicas, tecnológicas, artísticas y filosóficas, realizadas tanto de forma individual como en grupo*”.
- Extensión: “*la proyección en forma integrada de las funciones de docencia e investigación, mediante la interacción permanente y continua con la comunidad local, regional o nacional, con el propósito de difundir y aplicar los conocimientos..., así como de fomentar y promover actividades culturales y deportivas y contribuir a la solución de problemas de la comunidad*”.

Además, hay paralelismo y aislamiento entre las tres funciones, de tal manera que ni la investigación busca alimentar la enseñanza, ni la acción práctica en la comunidad tiene una interacción significativa con ambos. Pudiendo ser dos los principales problemas de la enseñanza Superior.

*En la Europa con la Declaración de Bolonia.*

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se consolida y amplía con la declaración de Bolonia en 1999 (EEES, 1999), en la que los ministros de cada país miembro se comprometieron a implantar antes del 2010 y establecieron seis objetivos clave que guiarían todo el proceso de convergencia (Fernández Martínez, 2008).

- La de un sistema comprensible y comparable de titulaciones, con la implantación de un Diploma con Suplemento al título.

- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos: grado y posgrado. El primero buscará la inserción en el mercado de trabajo europeo, y segundo se enfocará a la consecución de grado de máster y/o doctorado.
- El establecimiento de un sistema de crédito común, como ECTS, para promover la movilidad de estudiantes.
- La promoción de la libre circulación para los estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración.
- La promoción de la cooperación europea para obtener unas garantías de calidad, con vistas al desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de la dimensión europea en la enseñanza superior, en particular en los desarrollos curriculares, cooperación interinstitucional, esquemas de movilidad y los programas integrados de estudios, capacitación e investigación.

### **Los principales problemas de la Enseñanza Superior**

Por su parte, Coll y Solé (2001), propone que el estudio de la práctica docente debe comprender el análisis de interactividad y de los mecanismos de influencia educativa. Además, las universidades tienen que cambiar su forma de trabajar, antes de querer mejorar los métodos de enseñanza (Díaz y Martins, 2008). Zabala (1995) señala que el análisis de la práctica debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. De la misma forma, la interacción de los alumnos y los profesores con la comunidad.

Según Díaz y Martins (2008), en un estudio del profesorado universitario en Brasil, los principales problemas de la enseñanza superior son: el profesor; los programas de estudio, los métodos, instalaciones y materiales de enseñanza, los estudiantes, los métodos de evaluación del aprendizaje y las condiciones de las instituciones que afectan a la educación.

Los cambios del papel de la familia en la educación y en la construcción de valores en los últimos años tienen problemas significativos también en la educación superior. En términos de educación y transmisión de valores en la familia, la globalización y el modelo económico neoliberal, que establece el mercado como elemento fundamental, lleva la

sustitución de los valores de cooperación y de la subjetividad, del "ser" sujeto en el mundo, por los valores individuales o familiares de, "tener", vinculado el consumo y la competitividad, (Fonseca y Maldonado, 2011).

Por ello, es necesario trabajar en la educación de forma interdisciplinar el significado de los cuatro pilares propuestos por Jackques Delors.

### **Los cuatro pilares de la educación.**

Para Delors (1998) y recomendado por la UNESCO, los principales pilares de la educación a largo de la vida son:

- *Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.
- *Aprender a hacer*, para adquirir no solo una cualificación profesional sino un conjunto de competencias que capacite al individuo para afrontar las diferentes situaciones que se le presente en la vida y poder trabajar en equipo.
- *Aprender a vivir en comunidad*, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- *Aprender a ser*, para que sobresalga la propia personalidad y en todo tipo de actividad se aprecie la identidad del ejecutante en virtud de la capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

De este modo, la familia según Osório y Valle (2002, p.18) "*Es donde probar y mejorar los modelos de convivencia, el mejor uso del potencial humano para la creación de una sociedad más armoniosa y promover el bienestar general*". Por otra parte con una sociedad más armoniosa el trabajo del profesor en la universidad podrá obtener más calidad en la educación y eficacia.

### **Calidad en la educación y auto-eficacia del profesorado**

Las dimensiones básicas de una enseñanza universitaria de calidad, son: los procesos de reflexión de los profesores como vehículo principal para mejorar la práctica docente, el análisis de sus propias creencias pedagógicas como el motor principal de su desarrollo profesional y por último las creencias del profesorado (Prieto Navarro, 2007). Para Bandura

(1977), la auto-eficacia docente es entendida como creencia en la propia capacidad de ejercer afecto productivo y relevante en la cantidad y calidad del desarrollo y aprendizaje del alumnado.

Según (Martín, Carbonero y Román, 2012; Van Gog y Paas, 2008) la calidad educativa si se promueven estrategias que contribuyan a perfeccionar la eficiencia de los procesos, en general, y de la enseñanza-aprendizaje en particular, es posible alcanzar mejora. El profesor modela e instruye a los estudiantes en estrategias de aprendizaje y de autorregulación, Fernández García (2008). Sammons, Hillman y Mortimore (1998) definen trece factores generales de la escuela eficaz, cuyos elementos claves son: clima de la escuela, cultura escolar, liderazgo, participación de la comunidad educativa o altas expectativas. En este sentido, las creencias de un docente auto-eficaz son vistas a partir de cuatro fuentes de información, como: la experiencia directa, la experiencia vicaria, la persuasión social y el estado físico emocional (Bandura, 2004).

#### *Modelo sobre las dimensiones de una enseñanza universitaria de calidad*

Las dimensiones sugeridas en la representación gráfica del modelo, no resultan novedosas. Lo importante aquí es el modo en el que se relacionan las dimensiones del modelo, la reflexión sobre la práctica como eje vertebrador de la docencia, capaz de integrar los distintos componentes y favorecer la comprensión de la propia enseñanza para poder mejorarla. Modelo de calidad de la enseñanza universitaria de Kane, Sandretto y Hath, (2004), en Prieto Navarro (2007).



Figura 2. Modelo de dimensiones básicas de la enseñanza universitaria (Prieto Navarro, 2007, p.24)

- *Conocimiento sobre la materia:* Se refiere al grado de preparación que tiene el profesor sobre la asignatura que imparte y su actualización permanente en dicho ámbito.
- *Habilidades o destrezas pedagógicas:* Son estrategias que se pueden aprender y añadir al repertorio de enseñanza de cualquier profesor.
- *Relaciones interpersonales:* Refieren la importancia de respetar a los alumnos, de comprender sus necesidades, de mostrar empatía y humanidad para ser un buen docente.
- *Relación docencia investigación:* Se considera aquí como el efecto recíproco que tiene la una sobre la otra. En general, para los profesores la investigación es una tarea esencial de su actividad profesional, y la vinculan la mayoría de las veces a sus áreas de enseñanza.
- *Características de personalidad:* las personalidades de los propios docentes, sobre todo al entusiasmo por la docencia, al sentido del humor, la cercanía y la cara más humana de los profesores.

- *Reflexión sobre la práctica*: Características comunes a todos los profesores excelentes. La diversidad de objetivos susceptibles de ser sometidos a reflexión del profesor, así como la eficacia de emprender este tipo de procesos en momentos sucesivos de la enseñanza.

Una dimensión sugerida por Paulo Freire (2007), en la enseñanza como modelo o estilo, es trabajar la “problematización” con los alumnos en la clase, donde, el profesor y el alumno, son los educandos y educadores, enseñan unos a otros.

Ana Freire (2007) sugirió la “*educación para el desarrollo sostenible*” como herramienta del profesorado de gran importancia en el proceso de enseñanza. Y se está convirtiendo en un concepto dinámico que incluye un nuevo enfoque a la educación que busca integrar a todas las personas a fin de llevar a asumir la responsabilidad de crear un futuro sostenible.

Así pues, las prácticas docentes del profesor son coherentes con determinadas creencias, Janesick (1992) en Pietro Navarro (2007), confirmando la importancia de la reflexión que el profesor necesita hacer con más frecuencia en la búsqueda de la calidad y de un buen profesor en la enseñanza universitaria, (Hobbel, 2011).

La presente investigación arranca de la constatación de estos hechos, que resaltan la importancia de investigar los estilos del profesorado de la enseñanza superior, de habilidades y destrezas para la vida de los alumnos universitarios. Para ello se construye y valida un instrumento con diferentes componentes principales y se proponen los objetivos que planteamos a continuación:

## **Objetivos**

### *Objetivo General:*

Comparar los estilos de enseñanza de los profesores universitarios de algunas universidades de España (Castilla León) y Brasil (Región Nordeste). Y la construcción de un instrumento para identificar las variables principales de los profesores de la Educación Superior.

### *Objetivos Específicos:*

1. Identificar y caracterizar los estilos de enseñanza en la Educación Superior de España y Brasil.
2. Construir un instrumento, de utilidad y aplicabilidad, que permita categorizar y poner en práctica algunas variables principales del estilo de enseñanza en la Educación Superior.
3. Comparar los estilos de enseñanza en la Educación Superior de España y Brasil.
4. Analizar si existen diferencias en los estilos de enseñanza en función de género del profesorado.

### **Hipótesis**

H1.1: Las variables que determinan al profesorado universitario eficaz son: comunicación, habilidades sociales, resolución de conflicto y procesos de enseñanza.

H2.1: El cuestionario CEVES tiene utilidad y aplicabilidad como instrumento diseñado para averiguar las variables principales del profesorado universitario.

H3.1: El profesorado universitario de España utiliza en mayor grado habilidades de comunicación que el profesorado de Brasil.

H3.2: El profesorado universitario de España utiliza en mayor grado habilidades sociales que el profesorado de Brasil.

H3.3: El profesorado universitario de España utiliza en mayor grado habilidades para las resoluciones de conflictos que el profesorado de Brasil.

H3.4: El profesorado universitario de España utiliza en mayor medida diferentes procesos de enseñanza que el profesorado de Brasil.

H3.5: El profesorado universitario de España transmite al alumnado más mensajes no verbales humanizados de alegría y dinamismo que el profesorado de Brasil.

H3.6: El profesorado universitario de España tiene mejores condiciones laborales de la universidad para desarrollar su tarea, que el profesorado de Brasil.

H4.1: Los profesores (varones) de España son más comunicativos y utilizan más las habilidades sociales en el aula que los profesores (varones) de Brasil.

H4.2: Los profesores (varones) de España aplican mejor la resolución de conflicto y utilizan los procesos de enseñanza en el aula mejor que los profesores (varones) de Brasil.



H4.3: Las profesoras (mujeres) de España son más comunicativas y utilizan más las habilidades sociales en el aula que las profesoras (mujeres) de Brasil.

H4.4: Las profesoras (mujeres) de España aplican mejor la resolución de conflicto y utilizan los procesos de enseñanza en el aula mejor que las profesoras (mujeres) de Brasil.

## MARCO TEÓRICO

# Capítulo 1. La Psicología de la Educación

## **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo hemos intentado describir de forma muy breve la historia del concepto, como las etapas de la psicología de la educación y hemos planteado su definición, inclinándonos por definirla como una ciencia que tiene como objeto de estudio la conducta del hombre.

El capítulo trata de la psicología de la educación, la educación, en sentido restringido el término educación significa, el trabajo organizado del profesorado para la formación objetiva del alumnado en cualquier institución educativa como: la escuela o la universidad, en este proceso hay de percibir que al mismo tiempo, la educación se caracteriza por la interrelación entre el profesorado como educadores y el alumnado como educandos.

Focalizamos el encuadre epistemológico del objeto a estudiar, concepto y objeto de la psicología de la educación, y los principales elementos del proceso educativo. Así, en el presente capítulo buscamos una aproximación de forma conceptual y epistemológica a la psicología de la educación, para clarificar su naturaleza y aplicar un mayor rigor a su estudio y experimentación. Según Genovard y Gotzens (1990) subrayan que la psicología de la instrucción es una disciplina científica y aplicada, que se ocupa de estudiar las variables psicológicas y su interacción con los componentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por fin, buscamos mostrar un breve comentario del primer concepto de la psicología de la educación hasta su redefinición conceptual, en la cual la psicología de la educación pasa a apoyarse especialmente en el paradigma cognitivo, aunque, no olvidemos los viejos paradigmas.

### **1. ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO DEL OBJETO A ESTUDIAR**

El encuadre epistemológico del objeto de estudio, es la Psicología de la Educación y, dentro de ella, el estilo de enseñanza, que puede ser estudiado desde diferentes perspectivas y niveles de análisis. En este capítulo, nos centramos en un breve comentario de la historia y el primer concepto de la psicología de la educación hasta su redefinición conceptual.

## 2. BREVE COMENTARIO DE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

El comienzo de la psicología de la educación no está todavía ligado a una fecha determinada, pero, los expertos sitúan desde 1890 hasta 1900, en que aparecen figuras científicas tan importantes como: Galton (1822-1911) al que se le atribuyen dos grandes aportaciones; dentro del campo de la metodología y dentro de la psicología diferencial, Hall (1844-1924) que fundó el primer laboratorio de psicología y fue el primer presidente de la APA (American Psychological Association), James (1842-1910) que arranca de la publicación del libro "*Principios de Psicología*" (uno de los grandes clásicos en este campo), y del libro "*Charlas a los profesores sobre psicología*" (que han servido de pautas directas o indirectas para enfocar los problemas psicopedagógicos), Cattell (1860-1944) el que introdujo la psicología experimental en América y su aportación más relevante fue su investigación sobre los test mentales, sin embargo, fue Binet (1857-1911) el que desarrolló el primer test de inteligencia individual. Por fin, Dewey (1809-1882), al que se debe la idea de buscar una ciencia puente entre la psicología y la práctica educativa "*la psicología de la educación*", (Beltrán y Bueno, 1995).

La psicología de la educación existió debidamente formada como disciplina diferente, con Thorndike y Judd, que centran la problemática educativa en torno al aprendizaje y a lectura, y es Thorndike (1874-1949) quien ha sido el primero que ha merecido ser llamado psicólogo de la educación, ya que no sólo promovió el estudio de la psicología de la educación, sino dedicó 40 años a la investigación experimental en este campo. Todavía, la fecha de consolidación de la psicología de la educación se establece en torno al año de 1918. Es verdad que tanto Thorndike como Dewey estaban convencidos de que el desarrollo de una ciencia de la conducta humana era imprescindible para el fortalecimiento de la profesión educativa, ya que ciencia y práctica se necesitan y se complementan mutuamente (Thorndike, 1982). Según Beltrán y Bueno, (1995) Thorndike abogaba por una aplicación directa de la teoría psicológica a los procesos de enseñanza, mientras, Dewey postulaba la necesidad de una ciencia puente entre la ciencia y la práctica educativa.

### 3. CONCEPTO Y OBJETO DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La Psicología de la Educación según Thorndike en Hernández (1991), consideró al aprendizaje, particularmente el aprendizaje verbal en la situación de clase, como una competencia central del psicólogo educativo. Thorndike, en el campo de la psicología educativa, logró que el tema del aprendizaje naciera y se desarrollara en esta disciplina.

El objeto de la Psicología de la Educación es el estudio del comportamiento humano respecto de las variables psicológicas que intervienen en la situación educativa, para su perfeccionamiento, la mejor y mayor adaptación al medio y la mejora de la educación y la sociedad (Ausubel, 1983; Bergan y Dunn, 1980; Coll, 1989; Tomlinson, 1984; Woolk, 1996).

Según Secadas (1970), en Beltrán y Bueno (1995, p.12):

*“La psicología de la educación, como rama de la psicología, tiene su objeto propio de estudio: la conducta; y, como ciencia aplicada, estudia un tipo especial de conducta: la que tiene lugar en situaciones educativas, o sea, la conducta que cambia como resultado de la práctica instruccional, lo que llamamos proceso de enseñanza-aprendizaje”.*

Así pues, la principal tarea de la Psicología de la Educación consiste en seleccionar, entre los conocimientos que aporta la psicología científica, aquellos que puedan ser más relevantes para explicar y comprender el comportamiento humano en los entornos educativos e intervenir sobre ellos. Pero, con el paso del tiempo la enseñanza como objeto de estudio ha cobrado especial relevancia y adoptado diferentes perspectivas desde un planteamiento conductual Skinner, (1970) a otro de tipo cognitivo, cognitivo-social Vigotsky, (1996) e incluso algunos elementos emocionales y afectivos Goleman, (1995); Gardner, (1999); Mayer, (2001) y Seligman, (2011).

La psicología de la educación tiene sus propios paradigmas que van desde el estudio experimental hasta el tratamiento de problemas específicos del ámbito escolar, tales como:

- El proceso de aprendizaje y los fenómenos que lo constituyen como la memoria y el olvido, la transferencia, las estrategias y las dificultades del aprendizaje.
- Los determinantes del aprendizaje, partiendo del estudio de las características del sujeto: disposiciones cognitivas, afectivas y de personalidad que pueden

influir en los resultados de aprendizaje; enseñanza y desarrollo del pensamiento; implicaciones educativas; y la atención a la diversidad.

- La interacción entre maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-alumno-contexto educativo, así como las estructuras y proceso del aula como grupo, y la disciplina y control en la clase.
- Los procesos de instrucción: sus procesos psicológicos, instrucción y desarrollo, objetivo de la instrucción, la evolución psicoeducativa y el proceso educativo

#### **4. LA PSICOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN: LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

La psicología de la educación está representada por dos áreas que se cruzan, que en la verdad son dos grandes ciencias, la psicología y la educación. Los psicólogos investigan sistemáticamente los fenómenos de la conducta y las leyes por las cuales el hombre puede predecir, mantener o modificar la conducta o el comportamiento. Otro campo de estudio de los psicólogos es la inteligencia y los procesos cognitivos por los cuales el alumnado aprende. Por otro lado, la educación, es un proceso social que tiene que modificar la conducta de maneras específicas y deseables. La psicología de la educación combina las ciencias, y de esta forma, la psicología de la educación será el estudio de la conducta en situaciones educativas, Beltrán y Bueno (1995).

#### **5. LOS PRINCIPALES ELEMENTOS DEL PROCESO EDUCATIVO**

Para ayudar a esclarecer la identidad de la Psicología de la Educación se muestra un esquema de Hernández (1991), de los principales elementos del proceso educativo, los cuales permiten comprender mejor la evolución de los temas culturales en la psicología educativa.



Figura 3. Elementos y relaciones del proceso educativo (Hernández, 1991, p.37)

- La psicología educativa europea (Escuela de Ginebra) se ha centrado en las características evolutivas del educando y en el aprendizaje considerado desde la perspectiva del constructivismo del alumno.
- La psicología educativa de la práctica profesional se ha centrado en los aspectos psicométricos y disfuncionales de los educandos.
- La psicología educativa estadounidense se preocupa por el aprendizaje desde la perspectiva de la manipulación del medio exterior.
- La psicología instruccional actual destaca el aprendizaje y la enseñanza significativos, y otorga especial importancia a los esquemas cognoscitivos constructivos del alumno y al diseño instruccional del profesor.
- La psicología escolar se ocupa en la actualidad de la psicología del educador, de la psicología de los educandos, de las interacciones y expectativas que surgen entre ambos y entre los mismos educandos (sociometría escolar).
- La psicología ambiental y comunitaria de la educación considera especialmente el contexto educativo del aula, de la familia y del barrio o comunidad.



- La intervención psicoeducativa elabora y evalúa programas y procedimientos para el desarrollo intelectual y afectivo de los alumnos, dentro de un sistema de fundamentación científica.

### **5.1. El contenido de la psicología de la educación**

En los últimos años se han hecho algunos análisis sobre el contenido de la psicología de la educación, entre ellos, destacamos Mayor en 1981 que ha hecho un análisis de los manuales de mayor aceptación, por orden de importancia: el aprendizaje, desarrollo, evaluación, cuestiones introductorias, situaciones educativas, razonamiento, ajuste y desajuste, motivación, personalidad y otros, (Mayor, 1985).

Beltrán en 1983, después de nuevos estudios observó los siguientes: aprendizaje, procesos cognitivos, características del sujeto, instrucción, profesor, variables ecológicas y otros. Estos datos se asemejan mucho a los datos anteriores si se desglosan sus componentes, (Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda y Calleja, Santiuste, 1987).

En este sentido la psicología de la educación estudia las cuestiones humanas, y el contenido se puede agrupar en torno a cuatro núcleos temáticos: el que enseña, el que aprende, lo que enseña o aprende, y el medio, (Beltrán y Bueno, 1995).

## **6. REDEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

En los últimos años se han hecho algunos estudios de reflexión en torno a la situación y el futuro de la psicología de la educación. La primera es revisar el concepto y la segunda el contenido de la psicología de la educación. Para (Beltrán 1987, Wittrock 1992) el nuevo concepto que define la psicología de la educación es el estudio científico de la conducta humana en situaciones educativas. Una ventaja, es que permite centrar la investigación en problemas educativos y otra, es la de reafirmar su carácter específico dentro del campo de las ciencias psicológicas y pedagógicas.

La psicología de la educación actualmente se apoya especialmente en el paradigma cognitivo, aunque, no olvida los viejos paradigmas. Hoy se habla de muchas clases de constructivismo, el constructivismo endógeno de Piaget, que explica la construcción del conocimiento como debito a las propias fuerzas del sujeto, y el constructivismo dialéctico

de Vygotski, que destaca la influencia de los factores interpersonales, con una fase de hetero-control y otra de auto-control (Beltrán y Bueno, 1995).

Para Piaget (1973, p. 23) en su libro “¿Para dónde va la educación?”, dijo que “*la educación debe formar hombres creativos, inventivos y descubridores, críticos y activos, y en la búsqueda constante para la construcción de la autonomía*”. Y este lugar según Vygotski (1999), es en la escuela donde la intervención pedagógica intencional provoca el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor tiene el papel de interferir en el proceso, para que el alumno aprenda por inmersión en un ambiente cultural.

En el pensamiento de Paulo Freire, el contenido no se detendrá en la práctica educativa. Sin embargo, “*el problema fundamental [...] Es quien elige el contenido, a quien y que es su enseñanza, contra quién, a favor de que, en contra lo que*” (Paulo Freire, 2007, p.13).

En el capítulo siguiente, nos centraremos en la enseñanza, por ser considerado uno de los contenidos más relevantes, según los expertos, para la psicología de la educación.

## **CONCLUSIONES**

En el capítulo 1, señalamos que la psicología de la educación es una actividad que está relacionada de forma directa a la educación, como equivalentes “educación”, “instrucción” o “aprendizaje”, focalizando su estudio en el cambio psicológico individual y colectivo que se produce mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otro punto importante que resalto en este capítulo, es que la psicología de la educación se preocupa de la relación entre alumno y profesor, valorando los principales elementos del proceso educativo. Esa interacción se aproxima de una forma conceptual y epistemológica a la enseñanza, para clarificar su naturaleza y aplicar un mayor rigor a su estudio y experimentación.

Desde la práctica, puede decirse que la psicología de la educación es una ciencia y a la vez un arte, ya que cada profesor tiene su propio estilo de enseñanza. En este caso, la psicología de la educación consiste en una relación dual basada en una interacción entre el profesor con su estilo de enseñanza que “enseña”, y el alumno con sus intereses quien “aprende”, con el deseo de adquirirla. Y la interacción entre ellos se da en torno al conocimiento que es propuesto por las instituciones de educación, pero como práctica

social surge de la evolución, transformación y especialización de otra práctica social más amplia que es la educación o la pedagogía.

Así, en este capítulo presentamos un encuadre epistemológico de la constitución y una breve idea del desarrollo de la historia de la psicología de la educación. En seguida comentamos el objeto de estudio de la Psicología de la Educación, con objeto de clarificar su naturaleza y aplicar un mayor rigor a su estudio y experimentación como ciencia.

Por fin, concluimos en este capítulo, centrando en un breve comentario del primero concepto de la psicología de la educación hasta su redefinición conceptual. En la cual la psicología de la educación pasa a apoyarse especialmente en el paradigma cognitivo, aunque, no olvide los viejos paradigmas. En el capítulo 2, focalizaremos la enseñanza, por ser considerado uno de los contenidos más relevantes, según los expertos, para la psicología de la educación.

## Capítulo 2. La Enseñanza

## **INTRODUCCIÓN**

La enseñanza supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje. Según Díaz Alcaraz (2007), la enseñanza es definida como una actividad práctica humana, intencional y social que suele provocar aprendizaje. A través de la enseñanza se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre un elemento de cualquier naturaleza.

Comentamos en ese capítulo la importancia de la enseñanza, en la cual a través de la enseñanza hay una comunicación o transmisión de conocimientos especiales o generales del profesorado con sus diferentes estilos de enseñanza, sobre un elemento de cualquier naturaleza, al alumnado.

En este capítulo, comentamos las fases del proceso de enseñanza, los principales enfoques, modelos y teorías de la enseñanza. Hacemos una delimitación conceptual de enseñanza, aprendizaje y estilos de enseñanza. Comentaremos sobre el paradigma instruccional emergente, compuesto por cuatro grupos: las clases centradas en el alumno, las clases centradas en el conocimiento, las clases centradas en la comunidad. Por fin, las clases centradas en las tecnologías. Los diez métodos de enseñanza que precisan de un menor número de adaptaciones para responder a las demandas del EEES.

Por fin, explicamos las aportaciones desde la psicología y la didáctica, como, las aportaciones desde los modelos “situaciones educativas”. La Investigación sobre la enseñanza con las diversas perspectivas de análisis del proceso instruccional, sobresaliendo los enfoques “presagio-producto”, “proceso-producto” y el “constructivismo”.

### **1. LA ENSEÑANZA, LA SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN**

Para que la formación del ciudadano, tenga buenos frutos, debemos partir de una educación intencional y bien planteada. Por esta razón se hace necesario que reflexionemos sobre la conexión entre el proceso educativo y la ética que se constituirá sobre la base de la ciudadanía que buscamos. Partimos, por tanto, de la suposición de que la ciudadanía es el resultado de un proceso de educación que coloca los valores éticos como base para su

desarrollo completo, (Johann, 2009). Para ello, la enseñanza como principal base de la educación en una sociedad con tantos cambios. Y ¿Qué entendemos por educación? Paulo Freire nos contesta diciendo que la educación verdadera es *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*, (Barreiro, 2012, p.12).

En este contexto, focalizaremos la enseñanza en este capítulo, por ser considerado uno de los contenidos más relevantes, según los expertos, para la psicología de la educación, principalmente en la sociedad actual. Según Marchesi (2007), las tensiones psicológicas que vive el sistema educativo, que afectan básicamente a los profesores, son expresión de las transformaciones sociales y nuevas exigencias que se plantean para la formación de las nuevas generaciones.

La enseñanza, como herramienta para la educación de los alumnos, necesita ser repensada para atender las necesidades actuales de la sociedad. Fernández García (2008, p.35), en su libro “*Doce principios para orientar la enseñanza eficaz*”, como el noveno principio indica a la enseñanza de estrategias, en la que “*el profesor modela e instruye a los estudiantes en estrategias de aprendizaje y autorregulación*”.

## **2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y ESTILO DE ENSEÑANZA**

Los términos “enseñanza”, “aprendizaje” y “estilo” con frecuencia se emplean indistintamente creando cierta confusión conceptual en su uso teórico-práctico.

### **2.1. Enseñanza**

La enseñanza es definida como una actividad práctica humana, intencional y social que suele provocar aprendizaje (Díaz Alcaraz, 2007). Para Contreras (1994), “*enseñar es hacer posible el aprendizaje*”. Y según Pérez Gómez (1992, p.81) enseñanza se define como:

*El proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las distintas disciplinas científicas, artísticas y expectativas y también estimando su experimentación en la realidad.*

En opinión de Valdivieso, (2012), la enseñanza es una ciencia y a la vez un arte, ya que es algo particular de cada docente, en una relación dual basada en una interacción entre el que enseña (el profesor), y el que aprende (el alumnado), con el deseo de adquirirla. Esta interacción se da en torno al conocimiento, pero como práctica social surge de la evolución, transformación y especialización de otra práctica social más amplia que es la educación. El autor representa de la siguiente manera los distintos ámbitos y elementos en los estilos de enseñanza para elaboración de un diseño instruccional, en la figura 4 abajo:

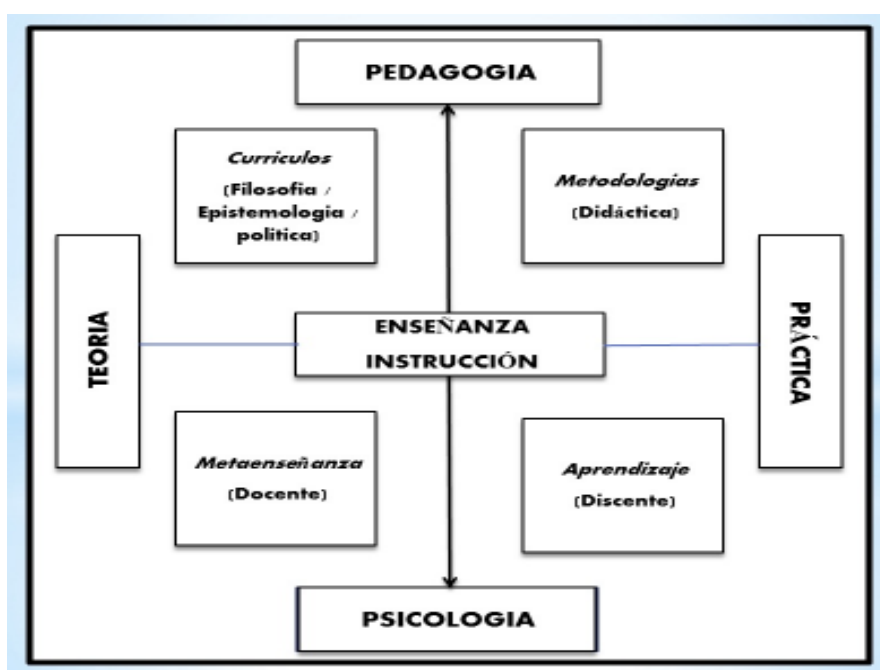


Figura 4. Los distintos ámbitos y elementos en los estilos de enseñanza para elaboración de un diseño instruccional (Valdivieso, 2012, p.27)

## 2.2 Aprendizaje

Varios psicólogos abordan el problema de aprendizaje según, Campos (1987), como:

- Un proceso de asociación entre una situación de estímulo y respuesta, como se ve en la teoría conexionista de aprendizaje de John Watson.
- El ajuste o la adaptación del individuo en el medio ambiente, de acuerdo con la teoría funcionalista de William James.

- Reacciones de condicionamiento llevado a cabo de varias maneras como el condicionado operante de Skinner.
- Proceso de percepción, lo que da un cambio cognitivo en la estructura de acuerdo con las propuestas de la teoría Gestalt de Max Wertheimer.

Para Bower y Hilgard (1989), aprendizaje es un cambio más o menos permanente de conducta que ocurre como resultado de la práctica. De ella surgen distintas corrientes de pensamiento que influyen en las prácticas de enseñanza.

*El aprendizaje consiste en el uso de todos los poderes, las capacidades, potencialidades del hombre, tanto físicas, como mentales y emocionales. Todo el aprendizaje resulta del restablecimiento del equilibrio vital, roto por la nueva situación, a la cual el sujeto no tiene respuestas adecuadas (este equilibrio vital fue considerado fundamental por Cannon como el equilibrio homeostático), (Campos, 1987, p.33).*

Para Antunes, (2011) los requisitos básicos que inducen al aprendizaje son: el protagonismo del profesorado, el lenguaje, la administración, la construcción de los saberes y el auto evaluación. O sea, la clase “PLACA” (Protagonismo, Lenguaje, Administración, Construcción de los saberes y Auto evaluación).

### **2.3 Breve comentario sobre estilo de enseñanza**

El estudio de los estilos ha sido un tema recurrente desde que 1921 Jung señalara las primeras diferencias vinculadas con la personalidad, la percepción, la toma de decisiones y las actitudes extravertida e introvertida. A partir de la década de 1980, los estilos vinculados a la actividad y contexto educativo resurgen con las aportaciones de Kolb, Myers, Schmeck, Renzulli, Gregore, Royce y Powell, Dunn y Letteri, entre otros, estableciendo un vínculo entre cognición y personalidad, afirmando que los estilos representan un conjunto de preferencias que intervienen activamente en el éxito y fracaso de la persona y que no están relacionados directamente con las aptitudes (Hervás Avilés, 2005).

## **3. LAS FASES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA**

Según Doménech, (1999); Reigeluth, (2000) y otros las fases principales del proceso de enseñanza son: planificación, ejecución y evaluación.



Planificación: permite, tanto a quién enseña como a quién aprende, crear las mejores condiciones para el logro de los aprendizajes esperados.

Ejecución: llevar lo planificado a la práctica aún cuando no se cumpla en su totalidad.

Evaluación: se evalúa todo aquello que se circunscribe al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje. *“Conviene ya avanzar, que ninguna evaluación está exenta de problemas; el uso de todos y cada uno de ellos, en mayor o menor medida, presenta dificultades e inconvenientes difíciles de soslayar”* (Sánchez González, 2010, p. 81).

#### **4. LOS PRINCIPALES ELEMENTOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA**

No hay que olvidar, que para el docente es muy importante conocer la estructura y la organización del proceso de enseñanza a través de los ocho elementos básicos: objetivos, organización espacio-temporal, sujetos del aprendizaje, contenidos, recursos, estrategias didácticas que se distinguen en dos clases: a) el docente controla si lo que enseña fue aprendido por el alumnado y b) justifican la toma de decisiones acerca de la modificación y mejora de los elementos que intervienen en cada fase del mismo (Mercer, 1997; Rivas, 1997; Soler, 1992).

Según Meneses, (2007), son diversos los elementos participantes en el acto didáctico, pero según cuál sea el elemento central del proceso de enseñanza y demás implicados se generará un modelo distinto de actualización didáctica.

#### **5. MODELOS Y TEORÍAS EXPLICATIVAS SOBRE LA ENSEÑANZA**

La palabra “método” en el campo educativo, para, Román (1995, p.481) *“referirse prácticamente a lo mismo; un autor emplea una u otra según su gusto particular o según el significado que a priori establece para cada una de ellas”*. Según Rodríguez Neira (1999), entendemos por modelo las formas arquetípicas de organizar el proceso de aprendizaje en las aulas, que resultan, desde el punto de vista de su promulgación histórica o implantación didáctica. Hay teorías y modelos de enseñanza de muy diversa configuración, destacando los siguientes:

- Teorías y modelos centrados en los alumnos;

- Teorías y modelos desarrollados sobre la impronta de lo social y el dominio de lo colectivo;
- Teorías y modelos fundados en los agentes directos: profesores;
- Teorías y modelos regidos por principios de emancipación y por criterios de valor;
- Teorías y modelos dependiente de los medios;
- Teorías y modelos directamente vinculados a concepciones del aprendizaje;
- Teorías y modelos referidos a los contenidos y a los campos del saber.

Los enfoques de la enseñanza, distinguen una serie de enfoques o perspectivas: unos hacen hincapié en el análisis de los factores instruccionales que el profesorado practica para que el alumnado aprenda (enfoque proceso-producto, mediacional y ecológico). Otros se centran en el análisis de la enseñanza en cuanto proceso, esto es, analizando su dinámica interna (como proceso-dimensión ética o heurística- y como producto –dimensión instrumental o técnica) (Gimeno y Pérez, 1998).

Según Román (1995, p.484), los métodos de enseñanza son útiles para ayudar a aprender:

- a) objetivos/contenidos conceptuales, como la lección magistral;*
- b) objetivos/contenidos procedimentales, como los métodos de enseñanza de estrategias cognitivas de aprendizaje, y*
- c) objetivos/contenidos actitudinales, como la discusión por ejemplo.*

## **5.1 Aportaciones desde la Psicología**

Podemos percibir que tiene diferentes concepciones sobre aprendizaje y enseñanza en el siglo XX. Rico Gallegos (2005), resume las teorías más significativas de la instrucción, diferenciando el momento del proceso, en el cuadro siguiente:

Tabla 1. *Teorías de la instrucción más significativas (Adaptado de Rico, 2005)*

<b>Momento del proceso</b>	<b>Teorías</b>	<b>Representantes</b>
<b>Aprendizaje</b>	Conexionismo	E.L. Thorndike (1914)
	Conductismo	J.B Watson (1913)
	Neoconductismo y	B.F.Skinner (1953)
	Condicionamiento Operante	Atkinson y R. Shiffrin (1971)
	Procesamiento de Información	K. Kofka(1953) y W. Kohler(1948)
	Psicología de la Gestal	J. Piaget (1964)
	Psicogenética	L.S. Vygotski (1979)
	Psicología Dialéctica	H. Wallon (1945)
	Psicología Genética-Dialéctica	T. Anisio (2000)
	Sociedad actual y cultura digital	P. Freire (2005)
Pedagogía de la autonomía		
<b>Enseñanza</b>	Aprendizaje por Descubrimiento	J. S. Bruner (1960)
	Instruccional Ecléctica	A. Bandura (1963)
	Instruccional Sistémica	R. Gagné (1965)
	Aprendizaje Significativo	D.P. Ausubel (1978)

## 5.2 Aportaciones desde el Diseño Instruccional

Para Berger y Kam (1996), surge a partir de los modelos explicativos de la Psicología, la Pedagogía y la Didáctica, en los años 1980 surge la disciplina denominada “diseño instruccional”, rama del conocimiento relacionada con la investigación y la teoría sobre estrategias instruccionales, así como del proceso de desarrollo e implementación de esas estrategias. En la actualidad se ha consolidado la llamada, “Ingeniería de Sistemas de Aprendizaje” que aparece ligada a lo definido hasta el momento como “diseño pedagógico” o “diseño instruccional” Paquette, Aubin y Crevier, (1998); Martínez Rodríguez (2009).

Entre los modelos de diseño instruccional encontrados en la bibliografía consultada, a continuación se mencionan los más representativos, agrupándolos del siguiente modo:

- a) Modelos basados en los procesos cognitivos individuales del docente - Gagné y Briggs (1979), Davis (1996) y Shulman (1987) el modelo se estructura en nueve pasos;
- b) Modelos basados en los procesos de aprendizaje del alumnado- Bloom (1976) predisposiciones de entrada, instrucción y resultados - Biggs (2001) centrado en “presagio-proceso-producto” - Gómez y Molina (2003), Simón (2001) y Puente,

Poggioli y Navarro (1989) destacan como en la “sociedad de las nuevas tecnologías” - Marzano, Pickering et al. (2005);

- c) Modelos basados en la metodología instruccional – Serrano y Pons (2008) constan de una dimensión tecnológica-proyectiva que permite conexionar la dimensión teórico-explicativo o núcleo teórico-conceptual con la dimensión técnico-práctica.

### **5.3 Algunos de los principales modelos en la metodología instruccional**

Modelo de Gerlach y Ely (1979), Modelo de Knirk y Gustafson (1986), Modelo de Hunnafin- Peck (1988), Modelo de Merrill y otros (1991 a y b) y de Reigeluth (2000), Modelo ASSURE (1993), Modelo Chan y Tiburcio (1997 a y b), Modelo de Jonnasen (1999,2000), Modelo de Kemp –Morrison y Ross (2001), Modelo de Ibáñez y Ribes (2001), Modelo de Merrill (2002 a y b), Modelo ADDIE (2002), Modelo de Fink (2003), Modelo de Morrison – Ross y Kemp (2004), Modelo de Dick y Carey (2005). Un breve comentario sobre los principales modelos en la metodología instruccional:

- Modelo de Hunnafin- Peck (1988), este modelo pone el énfasis en los procesos de evaluación y revisión permanente.
- Modelo de Merrill y otros (1991 a y b) y de Reigeluth (2000), estos han elaborado una teoría prescriptiva orientada a la calidad instruccional, en función de las estrategias que se utilicen.
- Modelo ASSURE (1993), se basa en “Los Nueve Eventos de Instrucción” de Gagné. Modelo Chan y Tiburcio (1997 a y b), estos establecen tres fases en el desarrollo metodológico de la instrucción que denominan “guía del trabajo académico”, 1. Actividad preliminar, 2. Actividades de aprendizaje y 3. Actividad integradora.
- Modelo de Jonnasen (1999,2000), este modelo se fundamenta en los entornos constructivistas de aprendizaje.
- Modelo de Kemp –Morrison y Ross (2001), propone un modelo secuencial organizado en ocho etapas que, por lo general, se asocian a preguntas que facilitan su concreción y comprensión.

- Modelo de Merrill (2002 a y b), considera necesario partir de la identidad de un problema inicial, que ha de generar una secuencia instruccional basada en cinco principios: problema, activación, demostración, aplicación y integración.
- Modelo ADDIE (2002), el acrónimo corresponde a “Análisis-Diseño-Desarrollo-Implementación-Evaluación”.
- Modelo de Fink (2003), este modelo tiene siete de las prácticas o estrategias son: 1. Juego de roles, debates y casos de estudio, 2. Escritura para aprender, 3. Aprendizaje en grupo pequeños, 4. Evaluación como aprendizaje, 5. Aprendizaje basado en problemas, 6. Aprendizaje en servicio y 7. Aprendizaje en línea.
- Modelo de Morrison – Ross y Kemp (2004), utilizado como herramienta de planificación curricular, contempla la evaluación continua y final, e incluye actividades en el contexto de metas, prioridades y limitaciones.

Modelo de Dick y Carey (2005), la propuesta se asemeja a los sistemas de comunicación y programación aplicados en la ingeniería de software, los componentes principales del modelo son:

- El conocimiento de los estudiantes,
- El volumen del curso en relación con el plan de estudios,
- Recursos y ambiente;
- La tecnología.

#### **5.4 Paradigma instruccional emergente**

Los cuatro grandes grupos de ideas del sistema educativo y del proceso de enseñanza-aprendizaje son:

- en torno al alumno,
- el conocimiento,
- la comunidad y
- las tecnologías de la información y la comunicación.

Cualquier innovación educativa o propuesta docente que quiera salir adelante, deberá estar orientada por estos cuatro grupos de ideas o *nuevo paradigma instruccional*, precisamente el que debe orientar y guiar la construcción del EEES (Román, 2007:5).

#### 5.4.1 *La Enseñanza centrada en el alumno*

La primera exigencia del paradigma instruccional emergente, es la *Enseñanza centrada en el alumno*. “Enseñar es ayudar a aprender” de donde se deduce según Beltrán (2004), (cit. en Román, 2007, p.5):

- a) *Cada alumno es distinto y único;*
- b) *Los alumnos son diferentes no solo en inteligencia,*
- c) *Los alumnos vienen a clase con “conocimientos previos” sobre el mundo;*
- d) *Los profesores tienen que trabajar a partir de los “conocimientos previos” de sus alumnos y*
- e) *Conseguir el “aprendizaje autorregulado” de los alumnos es una meta de la instrucción.*

#### 5.4.2 *La Enseñanza centrada en el conocimiento*

El segundo es la *Enseñanza centrada en el conocimiento*. Que según (Bransford y otros, 2000; Beltrán y Vega, 2003), (cit. en Román, 2007, p.5):

- a) *El alumno “construye conocimiento” cuando lo que se está aprendiendo es relevante y significativo;*
- b) *Tener lugar para la aplicación del conocimiento lo que, por otra parte, facilita su retención;*
- c) *Crear un “clima de clase” centrado en el conocimiento; y*
- d) *El conocimiento superficial de muchos temas debe ser reemplazado por el conocimiento profundo de pocos.*

#### 5.4.3 *La Enseñanza centrada en la comunidad*

La tercera exigencia del paradigma instruccional emergente es la *Enseñanza centrada en la comunidad*. Según (Brown y Campione, 1996; Lave y Wenger, 1991; Beltrán, 2006), (cit. en Román, 2007, pp.5-6):

- a) *La construcción de conocimiento se hace mejor en aquellas clases en el que se producen interacciones interpersonales positivas;*
- b) *Requiere el desarrollo de normas para la clase y el centro, con conexiones con la familia y otras instituciones de la comunidad que apoyen los valores del aprendizaje;*
- c) *Las normas de convivencia establecidas en la clase tienen fuertes efectos sobre el logro de los alumnos; y*
- d) *Los profesores deben diseñar actividades instruccionales y ayudar a organizar su trabajo a los estudiantes de manera que, simultáneamente, promuevan relaciones interpersonales de afinidad intelectual y sentido de comunidad.*

#### *5.4.4 La Enseñanza centrada en las tecnologías*

La cuarta exigencia del paradigma instruccional emergente es la *Enseñanza centrada en las tecnologías*. Según (Román, 2007:6):

- a) *Los alumnos acuden a los centros educativos de todos los niveles con una actitud positiva hacia las TIC a la vez que, con un alto grado de conocimiento y manejo de las mismas. El profesor debe apoyarse en estos logros para conseguir más y mejor construcción de conocimiento;*
- b) *Las TIC, forman parte de las actividades con sentido que en ellos se realizan y mediatizan los roles y las interacciones de las personas que se relacionan con el alumno;*
- c) *El aprendizaje ocurre mejor cuando cada alumno puede adecuar su ritmo de aprendizaje al grado de dominio y disponibilidad de las TIC;*
- d) *La construcción de conocimiento del alumno actual está influido de manera fundamental por la cantidad, calidad y accesibilidad que cada alumno tienen a los contenidos facilitados por las TIC; y*
- e) *El profesor debe diseñar actividades instruccionales integrando las TIC – crean motivación, facilitan contenidos y ayudan a un procesamiento más rápido- como una herramienta o medio para adquirir conocimiento en comunidad. No tiene que enseñar a manejarlas sino utilizarlas como medio*

*para aprender. La tecnología no es sólo un recurso, es una forma connatural de aprender.*

## **5.5 Aportaciones desde los modelos de “Situación educativa”**

Este modelo conceptual se apoya en las variables fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje y sirven para dar “una explicación global de los procesos educativos, en general, y de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, en particular con sólidos apoyos empíricos. Algunos modelos son:

Modelo de Smith Geoffrey (1968), Modelo Sistémico de acción Abierta o Modelo Tecnológico (Coll, 1980), Modelo de Cooley y Leinhardt (1980), Modelo de Fox (1984), Modelo Funcional de Butler (1985), Modelo de Aprendizaje Escolar de Fraser (1987), Modelo de Anderson y Burns (1987 y 1989) y por fin Modelo Heurístico Emancipador de Entwistle (1988). Un breve comentario sobre los modelos principales:

- Modelo Sistémico de Acción abierta, o Modelo Tecnológico (Coll, 1980), se caracteriza por considerar la situación educativa como un esquema de acción abierto.
- Modelo de Cooley y Leinhardt (1980), este plantea cuatro clases de variables: de oportunidad, de motivación, de estructura y de eventos instruccionales.
- Modelo de Fox (1984), reúne las actividades básicas de la situación educativa y sirve para que el profesor analice y detecte los elementos que, en su caso concreto, no coinciden total o parcialmente con el modelo instruccional propuesto.
- Modelo Funcional de Butler (1985), la situación educativa es a la vez resultado y resultante de la integración de una serie de factores o condicionantes, como: motivación, organización, aplicación, evaluación, repetición y generalización.
- Modelo de Anderson y Burns (1987 y 1989), considera la clase como el escenario de conductas, lo que implica la intervención del tiempo, el espacio y los elementos coordinadores del fenómeno conductual.



- Y por fin Modelo Heurístico Emancipador de Entwistle (1988), su función es la de estimular a los maestros a que examinen su propio contexto de enseñanza en el aula dentro de un marco que guíe su pensamiento.

## 5.6 Métodos de enseñanza mejor adaptados al nuevo paradigma

Son diez los métodos de enseñanza que precisan de un menor número de adaptaciones para responder a las demandas del EEES. No obstante el profesor ha de “supervisar”, con frecuencia, cuando esté implementándolos, *en qué grado funcionan* de acuerdo con los cuatro grandes grupos de ideas que configuran el nuevo paradigma instruccional y los métodos de enseñanza son, (Román, 2007, pp.11-14): *Aprendizaje Basado en Problemas; Aprendizaje cooperativo; Díada de aprendizaje o enseñanza recíproca; Enseñanza individualizada; Estudio de casos; Método de Proyectos; Role playing; Simulaciones; Técnicas de grupo; Tutoría entre iguales.*

La calidad del sistema educativo depende de estrategias docentes exitosas, en la cual el profesorado necesita obtener una cualificación acorde con las funciones a desempeñar y el rendimiento que de él se espera. Para ello debe pasar por una formación que contiene tres aspectos: la formación académica, la formación profesional y la formación personal, (Hsiao y Chao; Valdivieso, Carbonero, Martín y Resende, 2012).

En este contexto, el profesor ha de promover valores positivos, ofreciendo al alumnado un ambiente saludable y adecuado, para lo que es imprescindible que los ánimos del profesorado y del alumnado estén relacionados. Aún más, entre las muchas variables que influyen en el buen ánimo y en la motivación del alumnado, las dos principales son el clima escolar y el liderazgo, las cuales repercuten en el aprovechamiento, la motivación y la satisfacción del alumnado (Marqués, 2008). El profesor debe elegir “*estrategias para motivar los alumnos en el aula, utilizando procedimientos e instrumentos para una enseñanza más eficaz*”, Carbonero (2007:7).

## 5.7 La Investigación sobre la enseñanza

Para Valdivieso (2012), existen diversas perspectivas de análisis del proceso instruccional, sobresaliendo los enfoques presagio-producto, proceso-producto y el constructivismo.

- a) Presagio-producto. han sido criticados por destacar como defectos fundamentales la desconsideración de lo que realmente ocurre en el aula, es decir, de los efectos contextuales y mediadores de las actividades de aprendizaje del alumnado (Pérez Gómez, 1989).
- b) Otro de los enfoques es proceso-producto, que tiene como objetivo identificar conductas efectivas genéricas sobre la enseñanza que pudieran ser empleadas en la formación y evaluación del profesorado. Actualmente esa perspectiva prevalece en la investigación educativa.
- c) Por fin, el constructivismo. Es el enfoque que más auge tiene últimamente. Desde este enfoque, las tareas de la enseñanza cambian de manera radical, pues el alumnado sobresale ahora por un papel activo, está comprometido e interesado en la construcción de significados y trabaja con sus iguales en la construcción social del conocimiento. El profesorado, en cambio, se dedica más – en calidad de mediador – a proporcionar oportunidades y un entorno favorable para el aprendizaje.
- d) Finalmente, el paradigma ecológico surge en los años 1970. Doyle (1978) lo define como un enfoque de investigación sobre las relaciones mutuas entre las demandas ambientales y las respuestas humanas en el marco natural del aula.

Los principales temas de investigación sobre la figura del docente, en los años 1970 sobre la enseñanza se dirige muy especialmente a las actividades cognitivas y más recientemente, el ámbito de la investigación se ha centrado en el estudio y análisis de los pensamientos, concepciones, creencias, acciones directas, conocimientos y reflexión de los procesos instruccionales. Últimamente, los esfuerzos están encaminados a abrir nuevas vías de investigación en las que se consideran tanto el pensamiento como la práctica educativa.

## **CONCLUSIONES**

La enseñanza es una actividad que envuelve una relación entre alumno y profesor. Esa interacción se aproxima de una forma conceptual y epistemológica a la enseñanza, para clarificar su naturaleza y aplicar un mayor rigor a su estudio y experimentación. La enseñanza es una actividad que trata de la tradición psicológica y pedagógica como

equivalentes educación, instrucción o aprendizaje escolar, focalizando su estudio en el cambio psicológico individual que se produce mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde la práctica, puede decirse que la enseñanza es una ciencia y a la vez un arte, ya que es cosa de cada profesor, consiste en una relación dual basada en una interacción entre el que enseña, y el que aprende, con el deseo de adquirirla. La interacción entre ellos se da en torno al conocimiento, pero como práctica social surge de la evolución, transformación y especialización de otra práctica social más amplia que es la educación.

El aprendizaje clásico según Kimble (1961), es un cambio relativamente permanente en el conocimiento o en la conducta producido por la experiencia, si bien ella por sí sola no produce aprendizaje como remarcan varios autores dice así: (Thorndike y su ley del efecto; Hull y la importancia de la reducción del impulso; Skinner con la necesidad de una presencia empírica del refuerzo; Guthrie con la contigüidad). Bower y Hilgard (1998) entienden el aprendizaje como un cambio más o menos permanente de conducta que ocurre como resultado de la práctica. Por fin, Ausubel (1983) lo relaciona con la estructura cognitiva del sujeto y los procesos psicológicos básicos y habla de tres clases de aprendizaje: representacional, conceptual y proposicional. El aprendizaje escolar resulta de una interacción entre el alumnado, los contenidos y el profesorado.

Las fases principales del proceso de enseñanza son tres: planificación, ejecución y evaluación (Doménech, 1999; Reigeluth, 2000; y otros). También pudimos percibir que existe variedad de teorías y modelos contemporáneos de “enseñanza”.

En la Investigación sobre la enseñanza, según Valdivieso (2012), existen diversas perspectivas de análisis del proceso instruccional, sobresaliendo los enfoques presagio-producto, proceso-producto y el constructivismo. El profesorado centrado en el aprendizaje obtiene un rendimiento académico más alto de su alumnado que el profesorado centrado en la enseñanza.

Comentamos sobre el paradigma instruccional emergente, compuesto por cuatro grupos: las clases centradas en el alumno que intentan ayudarles a hacer conexiones entre su conocimiento previo y su tarea académica actual. Las clases centradas en el conocimiento ayudan resolver problemas, a plantear nuevos problemas y a pensar. Las clases centradas en la comunidad consiguen que los alumnos compartan normas que

valoren el aprendizaje y el rendimiento. Por fin, las clases centradas en las tecnologías implican aprovechar el potencial motivador de las TIC y comprenderlas para convertirlas en conocimiento. Citamos los diez métodos de enseñanza que precisan de un menor número de adaptaciones para responder a las demandas del EEES.

Finalmente, mostramos que la enseñanza supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje, confirmando el que sugiere Díaz Alcaraz (2007), comentando que la enseñanza es una actividad práctica humana, intencional y social que suele provocar aprendizaje. Al final, comentamos en ese capítulo la importancia de la enseñanza, en la que a través de la enseñanza hay una comunicación o transmisión de conocimientos especiales o generales del profesorado con sus diferentes estilos de enseñanza, sobre un elemento de cualquier naturaleza, el alumnado.

## **Capitulo 3. Estilos de Enseñanza**

## INTRODUCCIÓN

El capítulo trata del estudio de los estilos de enseñanza que se hace en el contexto de la Psicología de la Educación. Diversos investigadores así como en nuestra investigación, consideramos que es imprescindible adecuar los estilos de enseñanza a los del aprendizaje del alumnado, con la finalidad de adquirir una mayor calidad en el procesamiento e interiorización.

En este capítulo se delimitan algunos conceptos básicos para entender una propuesta de un profesor que intenta trascender con su estilo propio a las prácticas educativas cargadas de contenidos, sin apenas relación con los intereses del alumnado. Es posible que el profesor eficaz domine los diferentes estilos de enseñanza y sepa aplicarlos bien atendiendo a las características de cada grupo-clase tras realizar un análisis previo de la situación.

Por lo tanto, sólo al considerar las diferentes acepciones que existen en el proceso de enseñanza, nos damos cuenta de la complejidad de la responsabilidad del profesorado. Comentamos el concepto y enfoques, los orígenes históricos de los estilos de enseñanza, las diferentes definiciones dadas al estilo, los aspectos motivacionales de los estilos de aprendizaje, estilos y procesos de atención, las expectativas atribuidas e incentivos.

En este capítulo, también comentamos los estilos de hablar del profesor de enseñanza superior, los modelos de estilos y aplicaciones en contextos educativos, presentamos estilos lúdico y artístico, estilo emprendedor y la formación del profesorado con la aproximación conceptual de la evaluación docente, sus objetivos y características. Los tipos y modelos de evaluación, la metodología experimental o cuantitativa, la metodología cualitativa y por fin los procedimientos de evaluación docente.

Conviene tener en cuenta la acomodación de los rasgos y peculiaridades del alumnado en los aspectos no puramente curriculares, sino en aquellos que están relacionados con elementos idiomáticos, culturales y del lenguaje no verbal (Prasad y otros, 2004), Finalizamos el capítulo, comentando sobre la competencia social y o habilidades sociales como estilo de humanización del profesor en la Educación Superior como características asertiva del profesor. En este contexto presentamos la psicología positiva como modelo de estilo de enseñanza a partir de las investigaciones de Seligman (2011), con los cinco elementos PERMA y las 24 fortalezas.

## 1. ESTILOS DE ENSEÑANZA

Cuando pensamos algo sobre enseñanza en la universidad, implica pasear la mirada por las clases y aulas de cualquier universidad y preguntarnos dos cosas básicas: ¿Cómo son los estilos de enseñanza de los profesores en la universidad? Y ¿Cómo aprenden los alumnos en la época actual?. Escucharemos que los profesores trabajan con estilo tradicional en mayor número que el alumnado, aunque, se hayan dado muchos cambios. Para los alumnos la palabra estilo es conocido como la manera que la clase es impartida por el profesor y, percibido como ese ambiente social que posibilita el aprendizaje. Pero, ¿Cuál es el origen histórico de estilo?

### 1.1 Los orígenes Históricos de Estilo

La primera tipología relacionada con los estilos fue de Hipócrates en la Grecia antigua, para justificar los motivos por los que las personas respondían de manera diferente. Sin embargo, los primeros estudios sobre estilos podríamos encontrarlos con William James al final de siglo XIX. A comienzos del siglo XX, los psicólogos alemanes exploraron las diferencias de los estilos cognitivos individuales, siendo Carl Jung, quien propone y desarrolla los conceptos de la personalidad introvertida y extrovertida, diferenciando más tarde, cuatro funciones que predomina en cada persona: sensación, intuición, pensamiento y sentimiento (Hervás Avilés, 2005).

*El término estilo ha sido utilizado, durante muchos años, para referirse a un patrón o forma preferida de hacer algo. Desde la psicopedagogía, los estilos se han investigado en su relación con la personalidad y en consecuencia surge, entre otras, la teoría de Jung, desarrollada posteriormente por Myers y Briggs (1943,1976) y el concepto de tipo psicológico o forma habitual de operar dependiendo de las circunstancias, las personas y las situaciones. Más específicamente, aparece el termino de estilo cognitivo o modo de funcionamiento del individuo en sus actividades perceptivas e intelectuales, (Hervás Avilés, 2005, p. 50).*

### 1.2 Concepto de estilo y enfoques

La palabra estilo en diferentes ámbitos de nuestra vida solemos referirnos al modo o manera que tiene una persona en su forma de vestir, de hablar, de relacionarse, de sentir y comportarse (Hervás Avilés, 2005).

El estilo de enseñar, según Fischer y Fischer (1979; cit. en Herrera Márquez, 2005)

*Es el modo habitual de acercarse a los alumnos utilizando variados métodos de enseñanza. Se desprende de ello la importancia de la forma como el docente establece relaciones de “enseñanza”, con sus alumnos, el conocimiento que tenga del grupo, el estudio de la audiencia, como ya recomendaba Aristóteles en su Retórica, (p.161).*

El estudio de los estilos de enseñanza según (Coronado, 1993; Grasha y Richlin, 1996 y Guerrero, 1996, entre otros), se hace en el contexto de la Psicología de la Instrucción, dado que es considerado un aspecto importante para muchos autores, del hecho instruccional, ya que se asume como algo necesario adecuar los estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje del alumnado.

Por su parte, Provitiera y Esendal, (2008), definen “estilo de enseñanza” como un patrón particular de necesidades, creencias y conductas que el maestro muestra en el aula e identificaron cinco tipos de enseñanza: el maestro experto, autoritario, modelo, facilitador y orientador.

Hay que diferenciar, en primer término, “modelos de enseñanza” y “estilos de enseñanza”. Para Escudero (2008), los “modelos de enseñanza” deben cumplir con dos funciones fundamentales: sugerir líneas de investigación extrapolada, y por otro lado, deben sugerir procedimientos de actuación en el aula. Es muy probable que el profesorado eficaz domine diferentes estilos de enseñanza y sepa aplicarlos tras realizar un análisis previo de la situación. Más algunas ideas sobre conceptos de “estilo de enseñanza”, indicando autor y año.

*Tabla 2. Conceptos de Estilo de Enseñanza (elaboración propia, 2012)*

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Conceptos de estilo de enseñanza</b>
Fischer y Fischer	1979	<i>Es el modo habitual de acercarse a los alumnos utilizando variados métodos de enseñanza. Se desprende de ello la importancia de la forma como el docente establece relaciones de “enseñanza”, con sus alumnos, el conocimiento que tenga del grupo, el estudio de la audiencia</i>
Beltrán Llera y otros	1987	<i>Ciertos patrones de conducta que el profesorado sigue en el ejercicio de la enseñanza, iguales para todo el alumnado y externamente visible a cualquier observador</i>



Hervás Avilés	2003	<i>La disposición que manifiestan los profesores para adoptar determinadas estrategias cuando se enfrentan a un conjunto de actividades o a la solución de un problema.</i>
Martínez Geijo	2007	<i>Categorías de comportamiento durante la enseñanza en que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de su actividad, que se fundamentan en actitudes personales inherentes y que han sido abstraídas de su experiencia académica y profesional no dependen de los contextos en los que se muestran y pueden aumentar o disminuir los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje.</i>
Coupland		<i>El estilo tal como se considera es un medio de construcción de significados sociales e identidad.</i>
Provitera y Esendal	2008	<i>Como un patrón particular de necesidades, creencias y conductas que el maestro muestra en el aula e identificó cinco tipos de enseñanza: el maestro experto, autoritario, modelo, facilitador y orientador.</i>
Margarita González	2010	<i>Modo particular de enseñar, la tendencia docente de adoptar un determinado modo de interactuar con el alumno en función de las demandas específicas de la tarea y de percibir las necesidades del educando.</i>
Doménech Betoret	2012	<i>Se entienden como una manifestación de los estilos de pensamiento.</i>

---

Los estilos de enseñanza presentan actualmente muchos estudios e investigaciones e incluso son diversas las situaciones y actividades en las que se han aplicado. En el ámbito de la Educación Física ha sido desarrollada por muchos autores, principalmente sobre la habilidad motriz (Goldberg, Gerney y Chamberlain, 1982; Schempp, Cheffers y Zaichkowsky, 1983; Lydon y Cheffers, 1984; Goldberg y Gerney, 1986; Beckett, 1990), (Cit. en Valdivieso, 2012).

Varios principios comunes a los estilos de enseñanza son citados por Lozano (2005) como: Relación estilo-habilidad, predominancia de un cierto estilo, los estilos son socializados, los estilos varían a lo largo del ciclo vital, los estilos son medibles, los estilos

pueden enseñarse mediante la presentación o entrenamiento de tareas, y los estilos tienen una finalidad programática.

Para Phelan y Schonour (2004), los estilos de enseñanza, al igual que los estilos de educación familiar, se clasifican en: estilos de enseñanza autoritarios, permisivos, impersonales o pasivos y estilos de enseñanza modélicos (basados en el orden y disciplina).

### 1.3 Diferentes definiciones dadas al estilo

Según Hervás (2003, p. 2), el estilo se define como:

*Los rasgos de personalidad, cognitivos, afectivos, y fisiológicos que sirven de indicadores para saber cómo percibimos, procesamos la información, formamos conceptos, reaccionamos y nos comportamos en situaciones cotidianas de aprendizaje.*

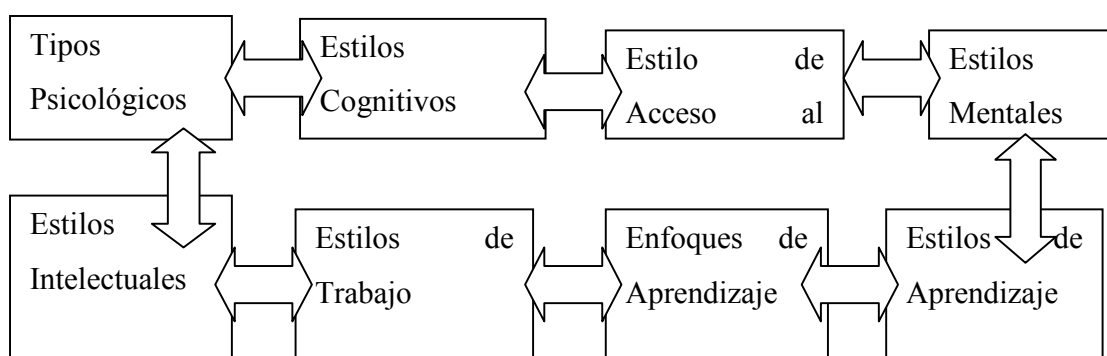


Figura 5. Diferentes definiciones de los estilos de aprendizaje (Hervás, 2005, p.38)

El término *tipo psicológico*, fue acuñado por Jung que describe los estilos de personalidad caracterizados por las formas habituales en las que operamos dependiendo de las circunstancias, la gente y las situaciones.

Los *estilos cognitivos*, son hábitos de procesamiento de la información que representan el modo típico de una persona de pensar, resolver problemas y recordar. Se centra en la persona.

El *estilo de acceso al conocimiento*, actúan como criterios que filtran la información que nos llega convirtiéndola en conocimiento, se trata de las distintas vías de adquirir conocimiento: sentidos, razón e intuición.

Los *estilos mentales*, definidos por A. Gregorc (1985), son conductas propias que manifiestan cómo se reúne la información.

Los *estilos intelectuales*, Sternberg considera diferentes maneras de pensar y utilizar las aptitudes que se tienen. Se refiere a cómo le gusta a alguien hacer algo.

Los *estilos de trabajo*, Gardner (1995) los define como las inteligencias puestas a trabajar. Es la forma que cada persona interactúa con las diferentes tareas y situaciones de aprendizaje.

*La teoría de las inteligencias múltiples, pluraliza el concepto tradicional. Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problema permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo, (Gardner, 2001, p.33).*

*Por fin, los estilos de aprendizaje*, es la suma de elementos cognitivos, fisiológicos, afectivos y características de personalidad que manifiestan de qué manera solemos percibir, pensar, interactuar y responder con el entorno de aprendizaje.

## **2. APRENDIZAJE Y TEORÍAS DE ENSEÑANZA**

Si hablamos de estilos de enseñanza, debemos comentar sobre el concepto del aprendizaje y que teorías que consideramos importantes o pertinentes en el proceso enseñar y aprender.

Para Herrera Márquez (2005), aprendizaje es:

*Un “proceso”, como un “cambio” y como resultado de una “práctica” o “experiencia”, lo cual implica entenderlo como algo inacabado, como “función, en cuanto al cambio que produce la percepción o la conducta, y como “producto”, por ser el resultado de una experiencia, (p.21).*

Según Alonso, Gallego y Honey (1999), el aprendizaje es un proceso de adquisición de una disposición relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia.

Pérez Gómez (1992), distingue dos corrientes del aprendizaje:

La primera se llama el aprendizaje como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas, basándose en el condicionamiento clásico y operante de Skinner y Pavlov. Y la segunda el aprendizaje como un proceso, donde intervienen las peculiaridades de la estructura interna, basándose en la aprendizaje social, teorías

cognitivas y la teoría del procesamiento de la información. Este mismo autor, se apoya en la doctrina de Piaget, arroja algunas conclusiones importantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: el lenguaje; el vínculo y la diferencia entre desarrollo y aprendizaje; y el proceso de desarrollo individual y su carácter constructivo y dialéctico. En estudios recientes sobre la percepción de los futuros profesores de educación secundaria, encontramos que ellos consideran que el profesorado del futuro también debe tener características y habilidades afectivo-emocionales, de control del aula, utilizar dinámicas de grupo y lograr buenas relaciones interpersonales (Reoyo, Carbonero, Resende y Valdivieso, 2012).

### **3. ASPECTOS MOTIVACIONALES RELACIONADOS CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE**

El estilo de aprendizaje incluye algunos aspectos de la personalidad como, los procesos de atención y las expectativas, las atribuciones y los incentivos, Keefe (1979), en Hervás (2005). Comentaremos en la figura 6, los elementos que nos permiten entender mejor la relación existente entre los aspectos motivacionales y modos de aprender. Que tienen que ver con estilos y procesos de atención y con estilos, expectativas, atribuciones e incentivos.



Figura 6. Aspectos Motivacionales con los estilos de aprendizaje (Hervás, 2005, p.38)

### 3.1. Estilos y procesos de atención

- *El nivel conceptual* se refiere a la estructuración que necesita un estudiante para aprender mejor. Y está estrechamente relacionado con la responsabilidad y la necesidad de estructura que incluye tanto la cantidad como el tipo de estructura requerida por individuos diferentes (Hunt, 1971, 1979).
- *La curiosidad* supone la capacidad de atracción hacia los aspectos nuevos o diferentes del entorno.
- *La perseverancia* trata sobre el deseo del estudiante de trabajar más tiempo del requerido, de soportar la incomodidad y de afrontar la idea de fracaso.
- El nivel de *ansiedad* describe el nivel individual de aprehensión y de tensión bajo condiciones de estrés.
- Y por fin, *la tolerancia* ante la frustración indica los diferentes niveles de frustración ante una contrariedad o una decepción.

### 3.2. Estilos, expectativas, atribuciones e incentivos

- *El locus control* supone variaciones en las diferentes percepciones que se pueden dar las causas de un comportamiento en un conjunto que va de lo interno a lo externo.
- *La motivación para el logro* se refiere a las diferencias individuales sobre la forma de planificar y luchar por conseguir lo que se quiere.
- *La auto-actualización* se trata de las diferencias en la lucha personal por la acomodación. Maslow y otros psicólogos humanistas ven la vida como una serie continua de elecciones para el individuo en las que el determinante principal de la elección es la persona como es.
- *La imitación* es la tendencia a repetir acciones que parecen deseables en una situación dada. Los jóvenes en particular, se identifican con modelos, y tienden a imitar.
- *La asunción de riesgo* se refiere a las diferencias individuales en el deseo de una persona para alcanzar un objetivo.
- *La competición o cooperación* es la tendencia de los estudiantes a estar motivados por la rivalidad o por el hecho de compartir experiencias.
- *El nivel de aspiración* es la diferente percepción que tiene el estudiante sobre los éxitos y fracasos pasados en relación con el subsiguiente rendimiento escolar.
- *La reacción al refuerzo* indica las diferentes respuestas ante la recompensa y el castigo.
- *La motivación social* establece las diferentes visiones sociales, culturales y étnicas del mundo en relación a la pertenencia a grupos con valores, patrones y expectativas distintas.
- *Los intereses personales* implican formas de elegir varias alternativas sin que intervengan presiones externas.

Según Alonso y Honey (1994), los estilos de aprendizaje son: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Citaremos algunas de las características principales de cada uno de ellos.

- Estilo Activo: animador, improvisador, descubridor y arriesgado.

- Estilo Reflexivo: ponderado, concienzudo, receptivo y analítico.
- Estilo Teórico: Metódico, lógico, objetivo y crítico.
- Estilo Pragmático: Experimentador, practico, directo y eficaz.

### 3.3. Los “estilos de hablar” del profesorado de enseñanza superior

Según Ferreira (2011), en una investigación llevada a cabo conjuntamente con los profesores de enseñanza superior y alumnos, se investigó que los estilos de hablar del profesorado en sus clases, pueden ser clasificados como:

- a) *El profesor duro*. Aunque los profesores no han sido identificados como duros, esta clasificación fue percibida por la investigadora Ferreira en las clases gravadas, en el momento que los profesores adoptaran el estilo de hablar más formal.
- b) *El profesor flexible*. Son los profesores que se presentan como democráticos, pero con límites de esta democracia.
- c) *El profesor permisivo*. Profesor que da permiso, que excusa ciertos fallos, no tiene firmeza o control.
- d) *El profesor exigente*. Solicitar las tareas, asegurando el crecimiento intelectual de sus alumnos, evaluar y cumplir con el plan de estudios del curso.
- e) *El profesor competente*. Asociados a la adopción de un estilo de hablar más formal, en las clases más teóricas y en situaciones en las que cobran más atención y dedicación de los alumnos con el trabajo requerido en la asignatura.

El estilo de hablar más formal fue asociado a las identidades de los profesores más duros, exigentes y competentes. El estilo formal también puede ser relacionado a una formación intelectual de los profesores, los que relacionan la competencia a los conocimientos. Todavía, la identidad del profesor flexible se presenta, como: estilo informal o formal. Por fin, los resultados indican la existencia de varias identidades diseñadas por el profesor en la interacción con los alumnos, adoptado por el estilo de hablar formal o informal, en el proceso de enseñanza, (Ferreira, 2011).

#### 4. MODELOS DE ESTILOS: APLICACIONES EN CONTEXTO EDUCATIVOS

El concepto de estilo es muy amplio y heterogéneo, así, hay que destacar la multiplicidad de modelos sobre estilos vinculados a diferentes escenarios educativos (Stephanow y Tsapakidou, 2011), destacamos algunos de los más importantes modelos en Hervás, (2005):

- Modelos basados en los tipos psicológicos de Jung, que tiene como base describir la importancia de conocer el estilo propio, cómo flexibilizarlo y aplicar el conocimiento del estilo de los estudiantes a la enseñanza, la disciplina, las relaciones, la motivación, las recompensas y la evaluación.
- Modelos derivados del enfoque experimental, el mejor tratamiento teórico de este grupo de modelos es el Enfoque Experimental de Kolb (1976), quien considera que el aprendizaje incluye cuatro fases sucesivas: experimentación, reflexión, conceptualización y acción.
- Modelos basados en el autoconocimiento como base de la personalidad, en este enfoque encontramos fundamentalmente el modelo de Gregorc (1979,1982, 1985), quien pretende investigar el funcionamiento de la mente humana según la personalidad del individuo.
- Modelos basados en la cognición, las modalidades de percepción, la dominancia cerebral y los modos de acceder al conocimiento, como vemos en la Tabla 3.

Tabla 3. *Las Características de los Estilos. (Adaptado del Modelo de Gregorc)*

ALGUNOS EJEMPLOS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTILOS		
CATEGORÍA	CARACTERÍSTICAS	INVESTIGADORES
COGNICIÓN- PERSONALIDAD Percibir, descubrir, obtener información.	Sensación-Intuición	Jung, Myers-Briggs, Mok, Keirse, y Bates.
	Dependencia/Independencia de campo	Witkin.
	Abstracto-Concreto	Gregorc, Kolb y McCarthy.
	Visual, auditivo, cinestésico táctil	Barbe, Swassing, Dunn y Dunn, Gardner, Canfield.



CONCEPTUALIZACIÓN Pensar, formar ideas, procesar, memoria.	Extraversión/Introversión	Jung, Myers-Briggs, Mok, Kersey, Bates Sternberg, Canfield, Gardner, Hanson y Silver, Dunn y Dunn.
	Reflexivo observador/ Activo experimentador	Kolb, McCarthy, Hunt, Butler.
	Aleatorio/Secuencial Global-Local	Gregorc, Sternberg, Dunn-Dunn.
	Convergente/Divergente	Gardner, Sternberg, Jung, Myers.
AFECTO Sentimientos, respuesta emocional, motivación, valores, juicios.	Sentimiento-Reflexión	Jung, Myers-Briggs, Keirsey y Bates, Hanson y Silver.
	Efecto de temperatura, luz, comida, biorritmos, sonido, diseño	Dunn y Dunn.
COMPORTAMIENTO Manifestaciones de todas las características mencionadas arriba.	Inteligencias puestas a trabajar	Sternberg, Gardner.

---

#### 4.1 Estilo Lúdico y artístico

El estilo lúdico tiene un carácter competitivo, pero al contrario de los objetivos de la competición que tiene como objetivo proporcionar el rendimiento, y el lúdico con las bromas y juguetes, proporciona momentos de distracción, relajación, imaginación y contribuye al aprendizaje, por lo que una manera de aprender el éxito de toda la actividad recreativa y educativa depende exclusivamente de la buena preparación y el liderazgo de la maestra, (Almeida, 1998).

Hace tiempo que han descubierto la importancia del juego y los juegos, donde entre los egipcios, los romanos y los mayas, se destacó jugando su importancia, pues fue a través de los juegos donde las generaciones más jóvenes aprendieron de los viejos, valores y el conocimiento de su cultura, (Souza, 1996).

Es necesario entonces que el profesor entienda los deseos de los chicos a entender la importancia del juego, cuando lo haya hecho tendrá una tarea más difícil que es unir lo lúdico con el contenido que se enseña, sin que ambos pierdan su esencia. Pero cuando hay un equilibrio entre las dos funciones puede ser el juego educativo, (Schwartz, 1998).

Los juegos requieren participación de los alumnos, y provocan que se activen mecanismos de aprendizaje de forma inconsciente. En este sentido, creemos que la clase tenga lugar de forma más relajada, llevando al alumnado a desarrollar sus propios aprendizajes. Los juegos pueden ser utilizados con diferentes finalidades, como: un mecanismo activador de la cultura, agente social, hablante intercultural y también promueve un aprendiente autónomo, (Varela González, 2010).

La educación lúdica está muy lejos de la concepción inocente que es sólo un divertido juego vulgar y superficial. Es una acción inherente a los niños, adolescentes y adultos, y siempre aparece como una forma transaccional al conocimiento, que redefine el constante desarrollo del pensamiento individual en el pensamiento colectivo, (Almeida, 1998).

#### **4.2 Estilo emprendedor en Enseñanza Superior**

La palabra emprendedor (*entrepreneur*) se originó en Francia en torno a los siglos XVII y XVIII, con el fin de designar a los temerarios que estimularon el progreso económico por nuevas y mejores maneras de actuar. La idea de una empresa requiere de la observación, percepción y análisis de la actividad, las tendencias y la evolución de la cultura, la sociedad, los hábitos sociales y de consumo. El espíritu empresarial “emprendedor” palabra que fue utilizada por el economista Joseph Schumpeter en 1950 como una persona con creatividad y capaz de hacer un éxito de las innovaciones. Más tarde, en 1967 con Kenneth E. Caballero y en 1970 fue Peter Drucker introdujo el concepto de riesgo, una persona emprendedora debe aventurarse en un negocio. Y en 1985, con Gifford Pinchot fue introducido el concepto de intra-empresario, pero una persona emprendedora dentro de una organización, el movimiento del espíritu empresarial en Brasil comenzó en la década de 1990 con una de las primeras instituciones, fue el Servicio Brasileño de Apoyo a las Micro y Pequeñas Empresa (SEBRAE), (Bernardi, 2003; Gerber, 1996).

En este sentido, el Global Entrepreneurship Monitor (GEM) es el responsable de una encuesta de fama mundial para medir el nivel de actividad empresarial en países de todo el mundo, generando, para los países involucrados desde hace años una historia de la serie bastante completa. Su principal indicador es el Tasa de Espíritu Empresarial en la fase inicial (TEA), que trata de sintetizar el porcentaje de adultos que comenzó un negocio recientemente. En el estudio GEM informó que en 2010 Brasil llegó a 17,5% - la más alta TEA desde que la encuesta se lleva a cabo en el país (2002). Como todos los años anteriores, el Brasil mantuvo una TEA superior a la media de los países en los que GEM se lleva a cabo, (Scherma, 2010).

En Brasil, hay un programa llamado “Emprendedor en la Educación que en inglés es “*Entrepreneurship Education*”, fue implantado en (2008-2011) y ha entrenado a más de 150 profesores. El objetivo del programa fue analizar cómo las competencias empresariales pueden ser efectivamente enseñadas y aprendidas, por los jóvenes estudiantes, especialmente cuando están envueltos, o sea, identificar el mejor método de enseñanza para enseñar el espíritu empresarial o emprendedor a los estudiantes del 6º año hasta el 9º. El resultado de esta investigación, entre otros, fue presentar una signatura llamada emprendedor, en portugués “*empreendedorismo*” en los programas de educación básica brasileño, (Caggiano, Oliveira y Ragusa, 2012). Aunque, la asignatura emprendedor ya está incluida en los planes de trabajo de algunas universidades de Brasil, que trabaja con sus alumnos en extensión con la comunidad, un ejemplo, fue:

La 2ª Exponnegócios con más de 200 estudiantes en los días 24 y 25 de mayo de 2012 en la Universidad Tiradentes/Brasil, celebró la segunda edición. Dividido en 70 cabinas los estudiantes de los cursos de Recursos Humanos, Administración, Contabilidad, Informática, Ingeniería y Odontología expuestas las ideas de negocio innovadoras. Según el coordinador de la Unidad de Exponnegócios, la profesora Isabel Cristina Silva, "*Hacemos público todo que se produce en el aula, en la asignatura emprendedor “empreendedorismo”, para la comunidad, a fin de crear un gestor de perfil profesional, empresario...*", (Universidade Tiradentes, 2012, p.1).

Emprendedor es el término utilizado para describir o especificar sobre todo la persona que tiene una forma especial e innovadora, dedicándose a las actividades de la organización, administración, ejecución, sobre todo en la riqueza, en la transformación del

conocimiento en nuevos productos y mercancías - bienes o servicios, la generación de un nuevo método con su propio conocimiento, (Dornelas, 2010; Sánchez, Dias, y Rosa, 2012). Según Leite (2000), las cualidades personales de un emprendedor, entre muchas otras, son: iniciativa, la visión, valor, firmeza, decisión, actitud de respeto humano, y por fin la capacidad de organización y dirección.

## **5. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Para Almajano y Valero (2000) en Herrera Márquez (2005), la formación del profesorado universitario debe convertir al alumnado en un “maestro” con las siguientes características:

- Un gran comunicador, capaz de despertar la curiosidad intelectual en los alumnos y de trabajar en equipo.
- Flexible, abierto al cambio e investigación de su propia enseñanza.
- Erudito, experto y preocupado constantemente por mejorar la docencia.

A la universidad le compete no sólo responsabilizarse de los estudiantes, sino que debe garantizar que el profesorado reciba una formación didáctica de calidad, pasando de profesor transmisor a profesor formador.

Y ¿Cual es el papel de la universidad a la formación del profesorado? Según Pérez Gómez (1992), Es una área o campo de conocimiento que se encuentra intensamente determinado por los conceptos de que es la escuela, la enseñanza y el currículo. Como también es un proceso sistemático, que sigue una organización propia, mediante el cual el profesorado consigue su formación o ejercicio, de forma individual o colectivo en un proceso formativo, que favorezca la adquisición de conocimientos, que de forma crítica y reflexiva, podrá contribuir al desarrollo de las competencias profesionales de los profesores, (Marcelo, 1995).

El profesor según Hervás (2005), necesita entender sobre los estilos de enseñanza y habilidades de mediación con su alumnado, explicado en figura 7 abajo:



Figura 7. Estilos de enseñanza y habilidades de mediación según modelo de Gregorc (Hervás, 2003, p.111)

La realidad actual de la sociedad han ido evolucionando y con ella la enseñanza, la universidad y muchos otros valores, y que, en consecuencia, la necesidad de cambio del profesorado en su estilo de ejercer la profesión y en su formación que debe ser de carácter permanente. Imbernón (2007), expone una visión general de los últimos años de la relación entre el concepto de conocimiento y el de formación del profesorado Tabla 4.

Tabla 4. Relación entre el concepto de conocimiento y el de formación (Imbernón, 2007, p.29)

AÑOS	FORMAS DE VER EL CONOCIMIENTO FORMATIVO EN EL PROFESORADO	FORMAS DE VER LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	METÁFORAS
... 1980...	Una información científica, cultural o psicopedagógica para transmitir.	Un producto asimilable de forma individual mediante conferencias o cursos dictados.	Metáfora del producto que hay que aplicar en las aulas. Época de búsqueda de recetas.

... 1990...	El desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes profesionales para cambiar las aulas.	Un proceso de asimilar estrategias para cambiar los esquemas personales y prácticos de interpretación del profesorado mediante seminarios y talleres.	La formación "salvado". Metáfora del proceso. Época curricular que inunda todo.
... 2000...	El compartir significados en el contexto educativo para cambiar las instituciones educativas.	Creación de espacios y recursos para construir aprendizaje mediante proyectos de innovación e intercambio en los centros. Procesos de práctica reflexiva.	Metáfora de la construcción. Época de nuevas redes de formación presencial y virtual.
... Hacia el futuro (o lo deseable)	Construcción colectiva con todos los agentes sociales para cambiar la realidad educativa y social.	Elaboración de proyectos de cambio con la intervención de la comunidad, e investigación sobre la práctica.	Metáfora de la subjetividad, intersubjetividad o dialógica. Época de nuevas alternativas y participación de la comunidad

Los comentarios sobre las formas de ver el conocimiento formativo en el profesorado son distintos según Imbernón, (2007), desde los años 80, como una formación científica, cultural o psicopedagógica para *transmitir*, en los años 90, el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes profesionales para *cambiar las aulas*, en los años 2000 el compartir significados en el contexto educativo para *cambiar las instituciones educativas* y por fin, hacia el futuro a la construcción con todos los agentes sociales para *cambiar la realidad educativa y social*. Sin embargo, es claro observar los cambios que el formato del profesor en los últimos 40 años, pero, ¿Será que los estilos de enseñanza del profesorado también han acompañado esos cambios? Y ¿Cómo los profesores están trabajando o ven la necesidad de cambiar sus estilos de enseñanza en la universidad o la evaluación docente cómo un punto importante que deben alcanzar los alumnos del siglo XXI?

## 6. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

La evaluación docente nos permite reflexionar sobre la actuación del profesor, con propósito de mejorar la calidad de las tareas en su medio de trabajo sea en la escuela o en la

universidad, para favorecer el perfeccionamiento del profesorado, a través de la identificación de sus cualidades y promoción de políticas educativas. La evaluación docente remonta sus orígenes a la década de los años 70 en los Estados Unidos de América (Danielson y McGreal, 2000).

### **6.1 Objetivos y características de evaluación docente**

Según Tejedor y Jornet (2008), los objetivos de evaluación docentes son: intentar conseguir una utilidad efectiva del proceso como recurso de promoción y perfeccionamiento docente; es un proceso que debe considerar la estimación del nivel de calidad de la enseñanza y de la institución; permite investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; y en el plano estrictamente docente, sirve para determinar los comportamientos que ayudan a alcanzar los objetivos.

## **7. TIPOS Y MODELOS DE EVALUACIÓN**

Según la literatura hay varios tipos de evaluación de la docencia. Fernández y Luna (2004), después de solicitar a los profesores que tipos de evaluación eran más frecuentes. Se ha encontrado a las siguientes respuestas:

- Dominio de la asignatura,
- Organización de la clase.
- Método de trabajo,
- Estructuración de objetivos y contenidos,
- Claridad en la instrucción,
- Estrategias de instrucción,
- Cualidades de interacción, y
- Evaluación de aprendizaje.

Por su parte, Vargas Diez (2000), señala tres dimensiones del buen profesor:

- Conocimientos,
- Habilidades y destreza,
- Actitudes y valores.

Y comenta que para realizar adecuadamente la evaluación docente tiene ser un buen profesor.

Se puede hacer una clasificación de los modelos de evaluación docente según Gómez Pérez (1983) en: el experimental o cuantitativo y el cualitativo.

### **7.1 Metodología experimental o cuantitativa**

Basada en una concepción de la enseñanza como tecnología, priorizando la optimización de resultados preestablecidos, como *análisis de sistemas*. La Evaluación por objetivos de comportamiento, que concibe la enseñanza desde de un punto de vista tecnológico. El *Modelo de toma de decisiones* de Stufflebeam y Shinkfield (1995), y *Modelo de evaluación sin referencia a objetivos*, que según Scriven (1998), parte de tres distinciones conceptuales:

- Los objetivos suponen la estimación del valor de un producto, un proceso o una actividad;
- Evolución formativa y sumativa y
- Evaluación de la consecución de los objetivos.

### **7.2 Metodología cualitativa**

La metodología cualitativa tiene como los principales puntos: Los *Modelos basados en la crítica artística* de Elliot, (1994); según estos modelos la enseñanza se concibe como arte y el profesor como un artista. Los *Modelos basados en la negociación – Evaluación iluminativa*; cuyos principios se basan en la pluralidad de puntos de vista, sin manipular el proceso (Parlett y Hamilton, 1972); El Estudio de caso Stake, (1988) que trata de responder a los problemas y cuestiones reales del programa que comprende el proceso instruccional. *Evaluación democrática* (McDonald, 1977; Stenhouse, 1980), que se caracteriza por estar al servicio de la comunidad, reconociendo la pluralidad de valores y el intercambio de información entre grupos que desean conocimiento.

### **7.3 Procedimientos de evaluación docente**

A partir de la revisión de González Such (2003), los componentes implicados en las fuentes de información sobre evaluación del profesorado se centran en: rendimiento de los estudiantes, evaluación por iguales, autoevaluación, evaluación por expertos, evaluación por administradores o superiores, ex alumnos, el clima de clase, materiales, productividad investigadora, informes, notas, matriculados etc o el portafolio docente. Siendo este



último, más comúnmente empleado y denominada “carpeta del profesor” (portafolio), que conjuga aspectos cuantitativos y cualitativos (Carroll, 1996; Regan-Smith, 1998).

Como se ha señalado, la evaluación es una actividad inherente al proceso educativo, siendo su objeto de estudio el aprendizaje. Pero, considera que la evaluación está incluida en un proceso de muchas variables. En este sentido Sánchez González (2010), comenta que:

*Algunos autores han señalado cómo la estructura de las titulaciones, la nueva concepción académica centrada en el aprendizaje del estudiante y la implantación del sistema de créditos, el aprendizaje autónomo, la organización de los programas de las disciplinas en torno a las competencias genéricas básicas, transversales y específicas exigen la consolidación plena de las orientaciones establecidas en su día por el constructivismo y su adaptación al contexto de Educación Superior actual, (p.84).*

## **8. LA COMPETENCIA SOCIAL Y O HABILIDADES SOCIALES COMO ESTILO DE HUMANIZACIÓN DEL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

El término competencia social McFall (1982) (cit. en Monjas, 1996), se refiere a:

*Un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social de su entorno (padre, profesor, igual) que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una actuación sea evaluada como competente, solo necesita ser adecuada, no necesita ser excepcional, (p.28).*

Según Monjas (1996) “la competencia social es el impacto de los comportamientos (habilidades sociales) sobre los agentes sociales del entorno” (p.28). En este sentido el profesor necesita obtener habilidades sociales adecuadas para mantener un diálogo cercano de las necesidades del alumnado. Para Erick Fromm en su libro El arte del amar en la novena parte: La fuerza del amor y la esperanza en Roda (2012), el autor dijo que:

*Un auténtico diálogo no se propone convertir al otro a las propias ideas ni converger con él, sino establecer un intercambio. No se trata de saber quién tiene razón, ni tampoco de si lo que se dice es tan extraordinariamente importante. De lo que se trata es de que sea auténtico, (p.12).*

Aclaremos que un profesor cuando tiene diálogo con su alumno puede tener más acciones asertivas en el proceso de educación. Para una educación más asertiva y con éxito, el alumnado necesita una atención del profesorado, que según Monjas (2007) es la

“escucha activa” donde los pasos aconsejables son: disposición psicológica, observar al interlocutor, comunicación no-verbal, comunicación verbal y evitar.

- *Disposición psicológica*: dedicación exclusiva para escuchar al interlocutor;
- *Observar al interlocutor*: escuchar y observar sus gestos;
- *Comunicación No-Verbal*: Asumir postura activa, mantener contacto visual entre otras;
- *Comunicación Verbal*: Mostrar incentivos verbales para el que hable ...
- *Evitar*: Interrumpir al interlocutor, contra argumentar, ofrecer ayudas o soluciones prematuras, juzgar y criticar a la persona con la que hablamos.

Cuando se habla de asertividad se ha de tener en cuenta el concepto de respeto personal, que todas las personas tienen el derecho a ser tratadas con respeto y consideración a su dignidad personal. La asertividad, siguiendo el concepto clásico, es la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros Monjas y González, (2000) (cit. en Monjas, 2007). Hablar de asertividad es hablar de afirmación personal, autoafirmación o autoexpresión.

En este sentido, Monjas (2007), apunta tres estilos de comunicación cuando dos personas se relacionan, Figura 8.



Figura 8. Los tres estilos de relación interpersonal (Adaptado de Monjas, 2007, p.50)

Estos tres estilos de relación podrían representarse en un continuum; en el centro estaría la conducta asertiva y en un polo la conducta dominante, autoritaria y agresiva y en el otro el comportamiento inhibido, de huida, de sumisión y dependencia. Por fin, en palabras de Olga Castanyer (1996), la asertividad “*es la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás*”, (cit. en Monjas, 2007, p. 50).

## **8.1 Humanización como estilo asertivo del profesor en la Educación Superior**

Un profesor que presente características de personalidad asertiva, probablemente es porque tiene motivación en su trabajo, la motivación o autorrealización en el trabajo para Maslow está en un buen nivel de la pirámide de la escala de las necesidades creadas por él.

La escala de la Jerarquía de las necesidades de Maslow se describe a menudo como una pirámide que consta de cinco niveles: los cuatro primeros niveles pueden ser agrupados como “necesidades primordiales o déficit”; al nivel superior lo denominó «autorrealización», «motivación de crecimiento», o «necesidad de ser». La diferencia estriba en que mientras las necesidades de déficit *pueden* ser satisfechas, la necesidad de ser es una fuerza impelente continua» (Cloninger, 2003). La teoría de Maslow se debe entender como relativa y contextualizada. Por lo tanto, la satisfacción de una necesidad latente da origen a otra necesidad, (Fiorelli J., Fiorelli, M. y Malhadas Júnior, 2006).

En este caso es importante que el profesor en la búsqueda de éxito en la enseñanza establezca la idea de llegar al punto más alto de la pirámide, cuando se han satisfecho las necesidades inferiores, propias de su alumno en un proceso de humanización. Humanización que deriva de *humanitas* en la cual pueden identificar por dos fases o etapas: La primera es igual a clemencia como sinónimo de misericordia o filantropía y la segunda, es la concepción de la condición humana en una doble significación (como estilo o forma de vida superior a los bárbaros y como perfección de la naturaleza humana), que apunta una radical oposición entre el hombre y el animal, entre el hombre y las cosas, (Melo, 2005, cit. en Resende, 2007).

El movimiento humanista desarrolla a través de los siglos, con los aportes de pensadores como Emmanuel Kant, considerado uno de los principales teóricos del humanismo, Søren Kierkegaard, Marx, Engels, Heidegger, Karl Rogers, Sartre, Morin, Paulo Freire y muchos otros, (Molina, 2002, cit en Resende, 2007).

Sin embargo, quien ha estudiado el origen del término humanismo, en principio fueron los filósofos griegos que se han preocupado por el tema en el contexto de la *paideia*, Cicerón, político y orador romano que vivió un siglo (104-43). A.C, para pensar y expresar la *humanitas* para explicar el conjunto de acciones en el cuidado de la educación humana. Por lo tanto, el *homo humanus* parece contrarrestar el *homo barbaru*, Heidegger (1979) cit. en Resende (2007).

En este sentido, Heidegger (op.cit.), en sus cartas sobre el humanismo, expresa preguntas directas como: “¿A dónde va "el cuidado", con el fin de devolver al hombre su esencia? ¿Qué otra cosa significa Esto, a excepción de que el hombre (*homo*) se convierte en humano (*humanus*)?”. Este filósofo presenta una preocupación por el hombre en el sentido de que no pierde su esencia, como un ser social, que el ambiente vivido no lleve a la deshumanización o sea, la incapacidad de percibirse a sí mismos y a los demás.

Pero, es Carl Rogers (1992), el más conocido de la psicología humanista, quien conceptualiza el humanismo como “*la recuperación o el énfasis, [que] en la actualidad, el aquí y el ahora, y la capacidad de cambiar, la elección individual*”.

Así, mientras que la teoría humanista busca el bien a valorar en las personas y el potencial humano, como parte de la terapia, lo que se entiende como la libertad individual, en el discurso de Rogers (1982), la Representación Social (RS), de acuerdo con Moscovici (2003), trata de considerar el comportamiento como resultado de la acción humana como intencional, comportamiento simbólico de integración social e influencia en el contexto de relaciones de grupo, en lo referente a la orientación del miembro del grupo.

Tratando de lo humano, surge en siglo XXI la psicología positiva que es el estudio científico del funcionamiento humano óptimo que puede servir de base para fundamentar el trabajo educativo en torno a la acción tutorial, la educación en valores, y las competencias básicas, especialmente: autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana, y competencia para aprender a aprender, (Seligman, 2011).

## 9. LA PSICOLOGÍA POSITIVA COMO ESTILO DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN

La psicología positiva surge con Martin Seligman, Mihaily Csikszentmihalyi y Raymond Fowler, con el objetivo de organizar el “movimiento” a que corresponde la expresión psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Sin embargo, Seligman también reconoce que la psicología positiva no es una nueva idea, ya que estaba presente en trabajos de autores anteriores como por ejemplo, Allport (1961) y Maslow (1971). Sin embargo, sus antecedentes se remontan unos 50 años antes, en la Psicología Humanista, cuyos principales autores fueron Abraham Maslow y Carl Jung, (Marujo y Neto, 2011).

El objetivo general de la Psicología Positiva, según Seligman y Peterson (2007), es el estudio del bienestar psíquico o felicidad, que se concreta en torno de tres ejes: el estudio de las emociones positivas, los rasgos individuales positivos, así como el conocimiento sobre aquellas instituciones que hacen posible todo lo anterior. En este sentido, (Snyder y Lopez, 2002) resaltan: *“creemos que la psicología positiva del funcionamiento humano positivo, surgirá para conseguir una comprensión científica e intervenciones eficaces, para la construcción prospera de individuos, familias, y las comunidades”*, (p.7).

Este movimiento, *“psicología positiva”*, pretende cambiar el enfoque patogénico que desde la Segunda Guerra Mundial pertenecía a la Psicología. Ha sido definida como una aproximación a la psicología que subraya el optimismo y el funcionamiento humano positivo, (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

En este sentido, (Marujo, Neto y Perloiro, 2011), destacan que el optimismo es entendido como cambio: para empezar cualquier cambio es necesario creer que las cosas pueden ser diferentes, eso es ser optimista, los cambios son en sí inspiradores y generadores, y pudieran ser sublimes si nosotros quisiéramos, deseamos e hiciéramos. El profesorado es probablemente una de las clases profesionales donde el cambio es más lento y difícil de desarrollar. Las razones serán numerosas, profundas y justificadas, pero lo que es seguro es que la escuela actual necesita de una metamorfosis, (Avía y Vázquez, 2011; Rojas Marcos, 2005).

El optimismo puede ser definido como:

*La tendencia a esperar que el futuro depare resultados favorables, se está considerando cada vez más en la investigación actual como una dimensión de*

*personalidad, y por tanto como algo que varía relativamente poco: las personas se muestran de forma regular como optimistas o pesimistas ante diversas situaciones y en distintos momentos, (Avía y Vázquez, 2011, p.61).*

De entre distintos ambientes para compartir emociones encontramos la universidad y la escuela.

La escuela es un sitio en que las personas viven relaciones sociales y comparten emociones positivas o negativas en el proceso de aprendizaje. Y las relaciones sociales positivas generan felicidad y la felicidad genera relaciones sociales positivas, (Gottman y Silver, 2010; Zaccagnini y Martí, 2009). El mundo social es fundamental para conseguir la felicidad, Fierro (2010) y por consecuencia el aprendizaje.

*Las emociones positivas sobre el futuro incluyen la fe, la confianza, la seguridad, la esperanza y el optimismo. La esperanza y el optimismo se entienden bastante bien entre sí, han sido objeto de miles de estudios empíricos y lo mejor de todo es que son aspectos que pueden desarrollarse. Ambas emociones mejoran la resistencia a la depresión causada por los contratiempos; favorecen el rendimiento laboral, sobre todo trabajos que constituyen un reto, y la salud física, (Seligman, 2011, p.133).*

## **9.1 Los cinco elementos PERMA y las 24 Fortalezas de Seligman**

Teniendo en cuenta la importancia del optimismo en el proceso de aprendizaje Seligman invita a los padres y profesores a incorporar en su vocabulario las palabras que configuran en inglés (**P**ositive Emotion, **E**ngagement, **R**elationships, **M**eaning y **A**chievement) = PERMA que en español es (Emociones Positivas, Entrega, Relaciones, Sentido, Logros). Seligman explica que los cinco elementos (PERMA) se sustentan en un grupo de 24 fortalezas que él y Peterson, identificaron. Éstas incluyen una variedad de características que van desde la curiosidad y el amor por el aprendizaje, hasta la humildad y la gratitud, pasando por el entusiasmo, el humor y el autocontrol, (Seligman, 2011).

Agrega que saber qué fortalezas importan más que otras depende mucho del contexto del que uno hable. En el mundo universitario, el pensamiento crítico, la perseverancia y la curiosidad son prioritarios. Si uno piensa en cuáles son importantes para sentir satisfacción en la vida, probablemente la respuesta sea gratitud, gentileza y el sentido de la vida. De la misma manera cuando se aplica a un contexto de logro, alcanzarlo requiere el optimismo, la persistencia, inteligencia emocional y crítica, (Morgado, 2010; Seligman, 2011). Así como el bienestar.

### *9.1.1 Los cinco elementos PERMA*

El bienestar se compone de varios elementos determinantes que nos alejan del monismo. Y los cinco pilares del bienestar son: en inglés (**P**ositive Emotion, **E**ngagement, **R**elationships, **M**eaning y **A**chievement) = PERMA que en español es (Emociones Positivas, Entrega, Relaciones, Sentido, Logros), (Seligman, 2011), cita:

#### *9.1.1.1 Emoción Positiva (Positive Emotion)*

La piedra angular de la teoría del bienestar, aunque con dos cambios. La felicidad y la satisfacción con la vida, como medida subjetiva, están ahora relegadas a ser factores incluidos bajo el elemento de la emoción positiva en vez de ser el objetivo de toda una teoría. Son los buenos momentos los que nos hacen sentir que llevamos una vida agradable.

#### *9.1.1.2 Entrega (Engagement)*

Se valora sólo de forma subjetiva. Es cuando la autoconciencia desaparece. En la vida poco de lo que es positivo es un ejercicio solitario. Por eso las relaciones son importantes para el ser humano y su bienestar.

#### *9.1.1.3 Relaciones (Relationships)*

Poco de lo positivo en la vida es solitario. Seligman explica en su libro que las investigaciones científicas demuestran que tener un gesto amable, hacer un acto de gentileza hacia quienes nos rodean produce un mayor aumento en el bienestar que cualquier otro ejercicio probado por los investigadores. No puede negarse la influencia que las relaciones positivas, o la falta de ellas, ejerce en el bienestar.

#### *9.1.1.4 Sentido (Meaning)*

Consiste en pertenecer a algo y estar al servicio de algo que uno considera más importante que el yo. Es una gran fuente de bienestar.

#### *9.1.1.5 Logros (Achievement)*

Las personas persiguen el éxito, los logros, las victorias, los rendimientos y el virtuosismo por su valor intrínseco. Es una fuente de bienestar por sí misma. Podemos llamarla autorrealización.

### *9.1.2 Las 24 Fortalezas de Seligman*

Las 24 Fortalezas Personales según Seligman (op. cit), se definen como “*estilo moralmente valorables de pensar, sentir y actuar, que contribuyen a una vida en plenitud*” y son agrupadas en 6 categorías:

#### *9.1.2.1 Fortalezas Cognitivas*

Curiosidad, amor por el conocimiento y aprendizaje, pensamiento crítico, ingenio originalidad y perspectiva.

#### *9.1.2.2 Fortalezas Emocionales*

Valentía, perseverancia, honestidad y pasión por la vida.

#### *9.1.2.3 Fortalezas Interpersonales*

Capacidad de amar y ser amado, generosidad y inteligencia emocional.

#### *9.1.2.4 Fortalezas Cívicas*

Civismo, lealtad al equipo, sentido de la justicia, y liderazgo.

#### *9.1.2.5 Fortalezas ante los excesos*

Capacidad de perdonar, humildad, prudencia y auto-control.

#### *9.1.2.6 Transcendencia*

Capacidad de asombro, gratitud, optimismo, sentido de humor y espiritualidad. Comentaremos un poco del sentido del humor (SH) de esta fortaleza, visto que, es una dimensión que muchas de las veces queda mal entendido, principalmente en el ámbito de la educación.

##### *9.1.2.6.1 Dimensiones del sentido del humor (SH)*

El humor se ha de entender como una variable multidimensional, que aborda los aspectos cognitivos, emocionales, conductuales, psicofisiológicos y sociales, (Snyder y Lopez, 2002). Algunos autores establecen la diferencia entre humor y sentido del humor (SH), y según Carretero (2005) (cit. en García Larrauri, 2006), humor es cuando una



persona hace referencia a una situación, a una respuesta concreta, o a las características atribuidas a un material definido como humorístico. El SH se “centraría en la persona y en las diferencias individuales”, (García Larrauri, 2006, p.26).

Para García Larrauri (op.cit.), el sentido del humor como de la risa son muy importantes para la creatividad y mantenimiento de las relaciones interpersonales positivas, alegres y reafirmantes de la vida. Para ella “reír o sonreír en grupo une a las personas” (p.43).

En este sentido, presentamos la Figura 9 con las dimensiones del Sentido del Humor, divididas en cuatro partes.



Figura 9. Dimensiones del SH (Adaptado de García Larrauri, Monjas, Flores y Cuetos, 2004b, 2005 en 2012)

La primera es que debemos adquirir la creación de humor y percibir relaciones de forma insólita y divertida, o sea, gustar de reír; la segunda es tener apreciación del humor, tomarse la vida en serio con toques de humor, sentido del juego y reírse de uno o una misma; la tercera es que las personas necesitan afrontamiento optimista de problemas, o

sea, ser resiliente, y buscar la utilización del humor en malos momentos; por último, la cuarta es usar del humor en marco de las relaciones sociales.

En este sentido un profesor que usa la fortaleza y Transcendencia con el buen sentido de humor (SH), se esperará que tenga más éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta la importancia del optimismo como un primer, o un requisito necesario, parte para tener bienestar, tanto personal como profesional.

Presentamos ahora los cinco pilares propuesto por Seligman (2011) y sus colaboradores, profesores e investigadores.

## 9.2 Los cinco pilares del bienestar

En Estados Unidos el trabajo de Seligman (op.cit), ha llamado suficientemente la atención como para que algunos colegios aplicaran algunos de sus principios en su método de enseñanza. El New York Times Magazine llevó en portada un artículo titulado "Y si el secreto del éxito fuera el fracaso" que contaba cómo dos colegios de Nueva York habían elaborado un currículum en base a las fortalezas de Seligman. A pesar del éxito, Seligman no siente que haya terminado su trabajo. Ya encontró un nuevo foco de investigación, que en este momento fue los cinco pilares del bienestar.

Según Seligman (op.cit) en su libro *Flourish: a visionary new understanding of happiness and Well Being*, traducido como: *Florece: una comprensión nueva y visionaria de la felicidad y el bienestar* habla de un Nuevo enfoque de la Psicología Positiva, diciendo que esta corriente va mucho más allá de la felicidad y el mejorar nuestra calidad de vida, desea que nuestro *bienestar* florezca y para medir éste nos basamos en la prosperidad de la persona en todo sentido.

La Figura 10, presentamos los cinco pilares propuestos por Seligman (las emociones positivas, el compromiso, el significado de nuestra vida, nuestra necesidad de lograr lo que no proponemos y los vínculos con los demás), utilizado por Argüís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010), como parte de los fundamentos de una educación positiva en la búsqueda del aprendizaje y bienestar son representadas.



Figura 10. Los fundamentos de una educación positiva: Aprendizaje y Bienestar (Argüís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010, p.13)

La atención plena lleva al desarrollo de fortalezas personales, propuestas por la teoría de la psicología positiva que según Seligman (2011) en su libro “*La vida que florece*” que en la medida de lo posible:

*El bienestar debería enseñarse en la escuela porque sería un antídoto contra la incidencia apabullante de la depresión, una forma de aumentar la satisfacción con la vida y una ayuda para aprender mejor y practicar el pensamiento creativo, (p.104).*

Además muchas cosas son más disfrutables y positivas en la presencia de los demás, en este sentido, es importante tener vínculos fuertes y positivos en nuestras vidas porque nos hace sentir más seguros y felices, y consecuentemente puede promover un mejor aprendizaje y a la autentica felicidad, Seligman (op.cit).

Para el mismo autor, la teoría de la autentica felicidad se acerca peligrosamente al monismo de Aristóteles porque la felicidad está operacionalizada o definida, por la satisfacción con la vida, y para, Avía (2008), la felicidad puede ser aprendida. Y en este sentido, Snyder y Lopez (2009), comenta que una escuela positiva o “*escolarización positiva*” (p.347) debe contener los siguientes elementos, en el proceso de aprendizaje:

- Cuidado, confiabilidad y respeto por la diversidad;

- Planos y Motivación;
- Objetivos (los contenidos);
- Esperanza; y
- Las contribuciones de la sociedad.

A partir la Psicología Positiva:

*La escuela es el lugar, y el momento, para la fundamentación de los pivotes de la Psicología Positiva: la felicidad y la sabiduría. Es en la escuela donde hay que comenzar a ser felices y a ser sabios, es decir, la escuela, además de transmitir habilidades instrumentales, tiene como tarea básica la de enseñar a vivir, a ser felices y sabios en nuestra vida, (Moreno y Gálvez, 2010, p.32).*

Para finalizar el capítulo, presentamos la afirmación de los autores Car, (2007); Vázquez y Hervás, (2009, p. 14), “*la Psicología Positiva es la ciencia de la felicidad y del bienestar*”. Que está de acuerdo con la breve exposición en este capítulo sobre la teoría propuesta por Seligman (2011) sobre los principales objetivos de la Psicología Positiva.

## CONCLUSIONES

El capítulo trató de los estilos de enseñanza, se hace en el contexto de la Psicología de la Educación. Tras la revisión realizada sobre el concepto de estilos de enseñanza. Delimitamos algunos conceptos básicos para entender una propuesta de un profesor que intenta trascender con su estilo propio a las prácticas educativas cargadas de contenidos, sin apenas relación con los intereses del alumnado. Es posible que el profesor eficaz domine diferentes estilos de enseñanza y sepa aplicarlos bien atendiendo a las características de cada grupo-clase tras realizar un análisis previo de la situación.

Presentamos las diferentes acepciones que existen en el proceso de enseñanza, nos damos cuenta de la complejidad de la responsabilidad del profesorado. Comentamos el concepto y enfoques, los orígenes históricos de los estilos de enseñanza, las diferentes definiciones dadas al estilo, los aspectos motivacionales de los estilos de aprendizaje, estilos y procesos de atención, las expectativas atribuidas e incentivos.

Comentamos los estilos de comunicación del profesor de enseñanza superior, los modelos de estilos y aplicaciones en contextos educativos, presentamos los estilos lúdico y artístico, estilo emprendedor y la formación del profesorado con la aproximación conceptual de la evaluación docente, sus objetivos y características. Los tipos y modelos de

evaluación, la metodología experimental o cuantitativa, la metodología cualitativa y por fin los procedimientos de evaluación docente.

Concluimos el capítulo, comentando sobre la competencia social y o habilidades sociales como estilo de humanización de profesor en la Educación Superior y la humanización como característica asertiva del profesor. En este contexto presentamos la psicología positiva como modelo de estilo de enseñanza a partir de las investigaciones de Seligman (2011), con los cinco elementos PERMA, las 24 fortalezas y dos Figuras al final sobre las dimensiones del Sentido del Humor y otra con una propuesta de los fundamentos para una educación positiva.

## **Capitulo 4. La Situación Actual de la Educación Superior en España y Brasil**

## INTRODUCCIÓN

Describir la situación actual de la educación superior en España y Brasil, es una tarea difícil y compleja debido a la diversidad de sus estructuras y organizaciones. Para lo cual es necesario entender el contexto de la actualidad en que los dos países están inmersos, teniendo en cuenta factores económicos, sociales, culturales y los nuevos caminos de la educación en un nuevo milenio (Cunha, 2000; Ferreira, 2001; Teodoro y Anibal, 2008).

En este capítulo, comentaremos algunas de las características que debe contener el profesor para trabajar en la docencia superior en siglo XXI, la situación actual de la Educación Superior de España, con la localización geográfica y mostraremos los motivos porque hemos elegido la región Castilla y León en España y la región Nordeste de Brasil, con mapas, los valores de la superficie y la población de ambos países y de sus respectivas regiones.

Comentaremos sobre los objetivos de la declaración de Bolonia y Ley Orgánica de España, después, la situación actual de la Educación Superior de Brasil, y las Ley Orgánica sobre la Educación Superior de Brasil. Y por fin, ilustraremos la rutina y la salud del docente en la Universidad en siglo XXI.

### **1. ¿QUÉ TIENE QUE CONOCER Y QUE CARACTERÍSTICAS DEBE CONTENER EL PROFESOR PARA TRABAJAR EN LA DOCENCIA SUPERIOR EN SIGLO XXI?**

En este siglo tiene influencia la globalización (Jezine y Júnior, 2012), como un modelo económico neoliberal, que establece los principios reguladores del mercado, afectando a la educación y transmisión de valores en la familia y universidades, (Pacheco, 2011). Con la llegada de la globalización y con los intercambios internacionales la enseñanza pasa de un proceso individual y local a uno colectivo y global, con impactos de cambios de orden internacional y local en todas las culturas, (Fonseca y Vargas, 2011).

*Se hace pues necesario en la sociedad actual, investigar en la difícil pero a la vez necesaria tarea de cómo abordar esa interacción de sociedades heterogéneas que conviven en espacios comunes de coexistencia (interculturalidad). Ciertamente, la intervención en ese contexto social, requiere el conocer y saber aplicar paradigmas y modelos de intervención que*

*difieren notablemente, según el contexto social en el que investiguemos. No da igual (a pesar de hacerse con relativa frecuencia), contextualizar esta situación en el seno de la sociedad norteamericana, que en la europea, la asiática o latinoamericana, por poner algunos ejemplos, (Aparicio, 2012, p.62).*

Para trabajar en la docencia superior, el profesor tiene que conocer las cuestiones ético-profesionales de la actualidad, y necesita de estilos de enseñanza para atender las necesidades e intereses del alumnado del siglo XXI, (Pimenta, 2008; Rios, 2006; Tardiff, 2007; Veiga, Araujo y Kapuziniak, 2005). La actividad formativa universitaria en este nuevo siglo, se centra en un aprendizaje activo del estudiante, no solo en la actividad docente del profesor en la aula como en el siglo XX (Concepción Naval, 2008).

En este sentido, Jordi Escartín, Vicent Ferrer, Jordi Pallàs y Cristina Ruiz (2008), resaltan que los buenos profesores universitarios, pueden trabajar las emociones positivas, entre ellas: la alegría, la ilusión y la pasión en la actividad docente, *“así, esa alegría dosificada puede ser el secreto del éxito de lo que en realidad es una carrera de fondo”*, (p.26).

Para Christopher Day (2006), el docente apasionado debe contener las siguientes características:

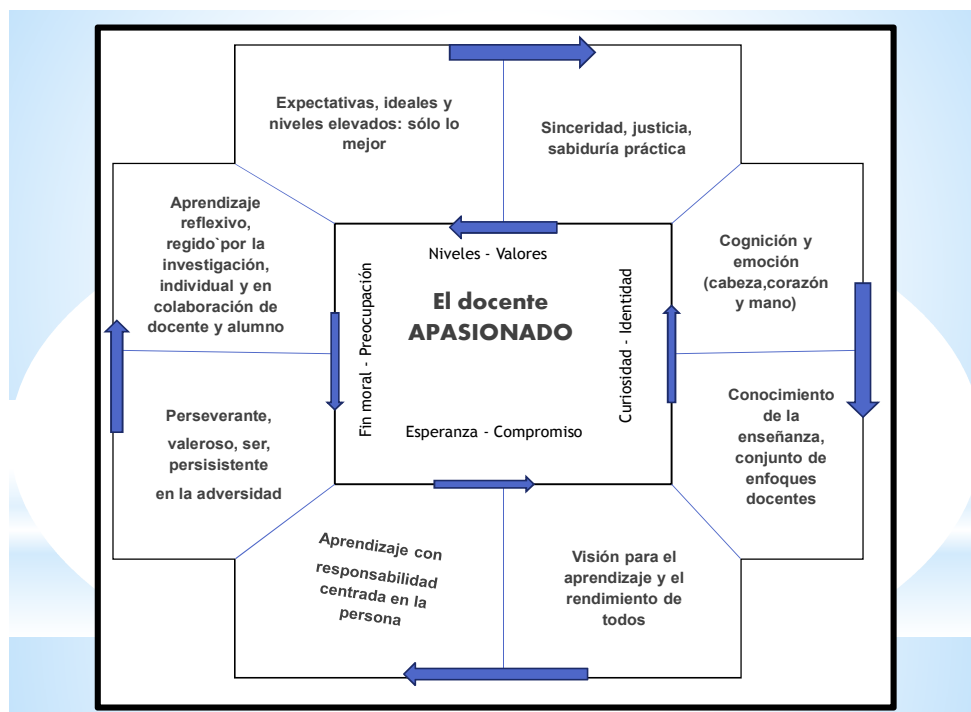


Figura 11. El docente apasionado. (Adaptado de Christopher Day, 2006, p.6 en 2012)



En la figura 11, el autor ha reunido las esperanzas, los valores, las identidades, los compromisos, los fines morales y los niveles relacionados con el docente apasionado, en las cuales representan un programa de investigación y desarrollo que facilite una versión alternativa de las cualidades y características docentes con respecto a las que se centran únicamente en competencias técnicas. Que puede contribuir con cambios en el sistema de educación de España y Brasil en siglo XXI.

En este contexto, los cambios del sistema de educación del mundo, se harán necesarios para atender las necesidades actuales, particularmente en América Latina y Europa. Surge la necesidad de una reforma universitaria, para atender las necesidades actuales de la enseñanza superior (Jorio, Caggiano, Ragusa y Mainardes, 2012).

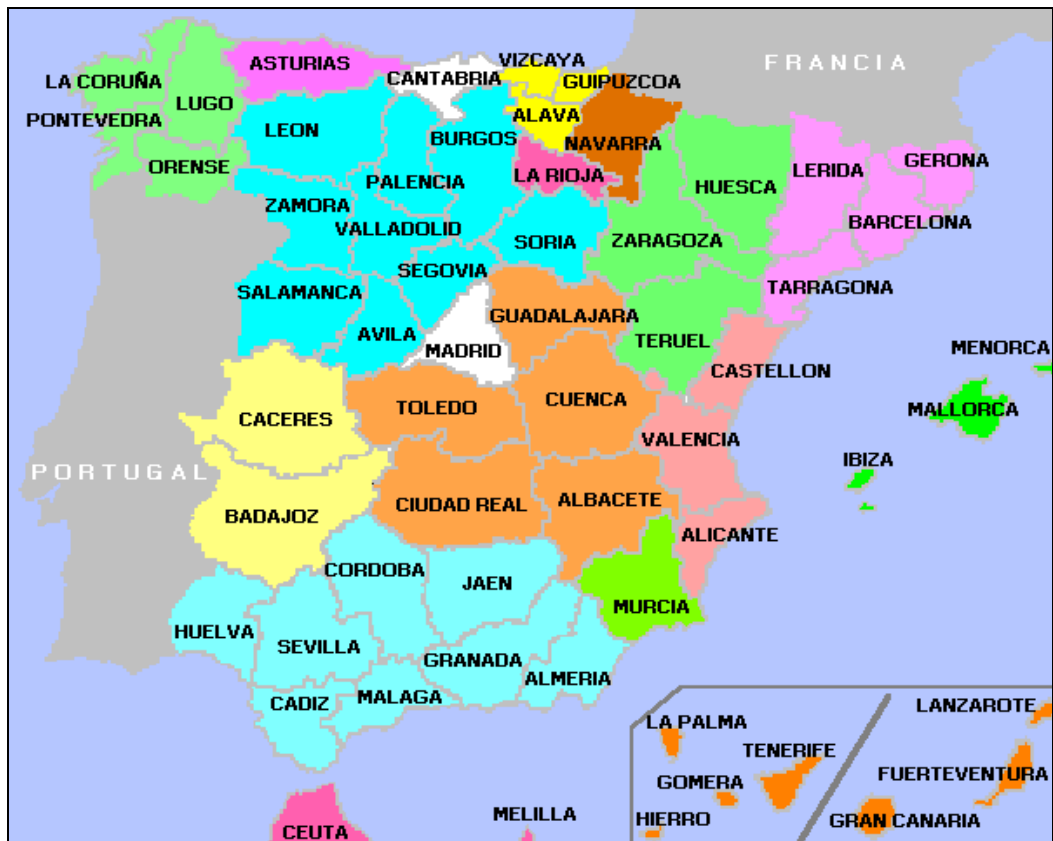
Trataremos de comentar sobre la situación actual de la educación superior de España, del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y Brasil.

Antes de que empecemos a comentar sobre la situación actual de la educación superior de estos países, creemos que se hace necesario hacer una breve exposición de la localización geográfica. Y mostraremos, los motivos porque hemos elegido la región Castilla y León en España y la región Nordeste de Brasil, con mapas, los valores de la superficie y la población de ambos países y de sus respectivas regiones.

## **2. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ESPAÑA**

### **2.1 La localización geográfica de España**

España se encuentra en Europa, dividida geográfica por provincias. Conforme se refleja en el mapa 1, abajo:



*Figura 12. Mapa de España (2008)*

España: Superficie: 504.645 km<sup>2</sup> y

Población total: 47.190.493 habitantes (MEH, 2011)

Nuestra investigación utiliza la mayor muestra en Castilla y León región constituida en 1983 cuyo territorio se sitúa en la parte norte de la meseta de la península Ibérica. Está compuesta por las provincias: de Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria Valladolid y Zamora. Es la comunidad autónoma con mayor extensión de España y el tercer territorio más extenso de la Unión Europea. Tal y como el Estatuto de Autonomía de Castilla y León declara en su preámbulo (2007). Conforme mapa 2, abajo:



*Figura 13.* Mapa de Castilla y León de España (2008)

España participa en el proceso de construcción conjunta del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), que ha venido impulsando una serie de medidas y reformas, centrada especialmente en aspectos relacionados con la estructura académica y el desarrollo curricular (Fernández, 2008).

## **2.2 Los objetivos de la declaración de Bolonia y Ley Orgánica sobre ES**

La construcción de EEES se consolida y amplía con la declaración de Bolonia en 1999, en la que los ministros de cada país de la Unión Europea, certificaron la importancia de desarrollo del EEES antes de 2010 y establecieron seis objetivos clave que guiarían todo el proceso de convergencia (Fernández, 2008; García de Cortázar, 1987; García Suárez, 2010):

- a) La adopción de un sistema comprensible y compatible de titulaciones, con la implantación de un Suplemento al título;
- b) La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos: grado y posgrado;
- c) El establecimiento de un sistema de créditos común;

- d) La promoción de la libre cooperación para los estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración;
- e) La promoción de la cooperación europea para obtener unas garantías de calidad, con vistas al desarrollo de criterios y metodologías comparables;
- f) La promoción de la dimensión europea en la enseñanza superior, en particular en los desarrollos curriculares, cooperación interinstitucional, esquemas de movilidad y los programas integrados de estudios, capacitación e investigación.

### *2.2.1 La Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto, de Reforma Universitaria*

Para los cambios en la Educación Superior de España, Según Ministerio de la Educación, Cultura y Deportes de España (2012), fue creada una Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. (Vigente hasta el 13 de enero de 2002):

## **TÍTULO I: DE LA CREACIÓN, RÉGIMEN JURÍDICO Y ESTRUCTURA DE LAS UNIVERSIDADES.**

### ***Artículo Quinto.***

*1. La creación de Universidades se llevará a cabo:*

- a. Por Ley de la Asamblea Legislativa de la Comunidad Autónoma en cuyo ámbito territorial hayan de establecerse.*
- b. Por Ley de las Cortes Generales, a propuesta del Gobierno, de acuerdo con el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma en cuyo territorio haya de establecerse.*

*2. Para la creación de Universidades será preceptivo el informe previo y motivado del Consejo de Universidades, en el marco de la programación general de la enseñanza en su nivel superior.*

*3. El Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, determinará con carácter general el número de centros universitarios y las exigencias materiales y de personal mínimos necesarias para el comienzo de las actividades de las nuevas Universidades o ampliación del número de los centros universitarios en las ya existentes.*

4. *El comienzo de las actividades de las nuevas Universidades será autorizado por el órgano competente de la Comunidad Autónoma correspondiente.*

*Artículo Sexto.*

*Las Universidades se regirán por la presente Ley, por las normas que dicten el Estado y las Comunidades Autónomas en el ejercicio de sus respectivas competencias y por sus Estatutos.*

## **TÍTULO V. DEL PROFESORADO**

Artículo 33

1. *El profesorado de las Universidades estará constituido por funcionarios docentes de los siguientes Cuerpos:*

- a. Catedráticos de Universidad.*
- b. Profesores Titulares de Universidad.*
- c. Catedráticos de Escuelas Universitarias.*
- d. Profesores Titulares de Escuelas Universitarias.*

2. *Los Catedráticos y Profesores Titulares de Universidad tendrán plena capacidad docente e investigadora. Los Catedráticos y Profesores titulares de Escuelas Universitarias tendrán, asimismo, plena capacidad docente y, cuando se hallen en posesión del Título de Doctor, plena capacidad investigadora.*

3. *No obstante lo establecido en el apartado 1 de este artículo, las Universidades podrán contratar, temporalmente, en las condiciones que establezcan sus Estatutos y dentro de sus previsiones presupuestarias, Profesores Asociados, de entre especialistas de reconocida competencia que desarrollen normalmente su actividad profesional fuera de la Universidad, y Profesores Visitantes. La contratación de estos Profesores podrá realizarse a tiempo completo o parcial. El número total de unos y otros no podrá superar el 20 % de los Catedráticos y Profesores Titulares en cada Universidad, salvo en las Universidades Politécnicas donde dicho número no podrá superar el 30 %.*

Esta Ley Orgánica 11/1983, tenía la finalidad de que la Universidad reflejase la importancia de convertirse en una institución dinámica, capaz de emprender acciones transformadoras que renovaran la vida universitaria y permitiera dar respuestas a las nuevas demandas sociales.

## 2.2.2 La Ley Orgánica 6/2001, de Universidades

Todavía, la Ley Orgánica 6/2001 (LOU), de 21 de diciembre, de Universidades Según Ministerio de la Educación, Cultura y Deportes de España (2012)

### **TÍTULO PRELIMINAR. DE LAS FUNCIONES Y AUTONOMÍA DE LAS UNIVERSIDADES.**

*Artículo 1. Funciones de la Universidad.*

*1. La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio.*

*2. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:*

- a. La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.*
- b. La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.*
- c. La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.*
- d. La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.*

### **TÍTULO VI. DE LAS ENSEÑANZAS**

*Artículo 33. De la función docente.*

*1. Las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos, y la transmisión de la cultura son misiones esenciales de la Universidad.*

*2. La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades.*

*3. La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional.*

*El llamado proceso de Bolonia posee una doble dimensión que afecta por un lado a la estructura de los planes de estudios y por otro a la utilización de nuevas metodologías docentes. Las metodologías de enseñanza y aprendizaje*

*para el desarrollo en competencias aparecen así como consustanciales al proceso de cambio que debe emprender la Universidad española, (Vicente, 2010, p.6).*

Esta Ley Orgánica 6/2001, señala una de las más importantes funciones de la Universidad que es la educación superior mediante la investigación científica, la difusión del conocimiento, la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida y la docencia (enseñanza).

Sin embargo, se detectaron algunas deficiencias en su funcionamiento, cuando el Ministerio de Educación y Ciencia de España elabora y publica en 12 de abril de 2007 como Ley Orgánica 4/2007, con nuevos cambios. Entre estos hechos según Ministerio de la Educación, Cultura y Deportes de España (2012), se encuentran:

- *Los acuerdos en política de educación superior en Europa y el impulso que la Unión Europea pretende dar a la investigación en todos sus países miembros.*
- *La corrección de las deficiencias detectadas y la incorporación de algunos elementos que mejoren la calidad de las universidades españolas.*

Tabla 5. *Desarrollo normativo del proceso de convergencia español con el Espacio Europeo de Educación Superior.*

<i>Real Decreto</i>	<i>Aspectos de interés</i>
<i>Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto</i>	<i>Se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.</i>
<i>Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre</i>	<i>Se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.</i>
<i>Real Decreto 55/2005, de 21 de enero</i>	<i>Se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de grado.</i>
<i>Real Decreto 56/2005, de 21 de enero</i>	<i>Se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado.</i>
<i>Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre</i>	<i>Se modifican los Reales Decretos 55/2005, de 21 de enero y 56/2005, de 21 de enero.</i>
<i>Real Decreto 189/2007, de 9 de febrero</i>	<i>Se modifican determinadas disposiciones del Real Decreto 56/2005, de 21 de enero.</i>
<i>Real Decreto 900/2007, de 6 de julio</i>	<i>Se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.</i>
<i>Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre</i>	<i>Se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.</i>

### *2.2.3 La Ley Orgánica 4/2007*

Busca potencializar la autonomía de las universidades, al tiempo que se persigue una mejor articulación entre Universidades y Estado-Comunidades Autónomas, así como, aumentar la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones, la búsqueda del refuerzo de la agencia nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA). Para fomentar la investigación y la transferencia del conocimiento como proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico a la sociedad, facilitando la movilidad del alumnado y profesorado universitario (Fernández, 2008).

## **3. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE BRASIL**

### **3.1 La localización geográfica de Brasil**

Lo que pretendemos hacer en el curso de este apartado es un intento de aclarar el sistema brasileño de educación superior. Para lo cual, ilustraremos un breve repaso histórico desde el comienzo de la creación de las primeras instituciones de educación superior que surgieron en Brasil, su configuración actual y la organización.

Brasil se encuentra en América Latina, está dividida geográficamente por regiones. La división en regiones, de acuerdo a las características específicas, fue establecida por el IBGE (1970), Instituto Brasileño de Geografía y Estadística en 1970 y desde entonces sólo ha experimentado un cambio en 1988 cuando el estado de Tocantins, se separó del Estado de Goiás y se unió a la región norte.

Desde el comienzo del proceso de desarrollo brasileño, el crecimiento económico ha generado condiciones extremas en las desigualdades espaciales y sociales que se manifiestan en todas las regiones, estados, zonas rurales y urbanas, entre el centro y la periferia y entre las razas. Esta disparidad económica se refleja especialmente en la calidad de vida: la esperanza de vida, mortalidad infantil y analfabetismo, entre otras cosas, (PNUD, 2011).

Brasil tiene 26 estados que están divididos en cinco regiones de la siguiente manera:





Figura 14. Mapa de Brasil (2008)

Brasil: Superficie: 8. 514. 877 km<sup>2</sup> y

Población total: 192. 376.496 habitantes (IBGE, 2011)

**Región Norte:** Se compone de siete estados: Los estados de Amazonas, Acre, Roraima, Tocantins, Pará, Rondônia y Amapá.

**Región Sur:** La región más baja del país se compone de sólo tres estados: Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul.

**Región Sudeste:** La región es económicamente la más importante, ya que abarca la mayor parte de la población y también a la mayoría de las industrias. Está formada por los estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais y Espírito Santo.

**Región Centro-Oeste:** Los estados de Goiás, donde se encuentra el Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul.

### Región Nordeste:

Región Nordeste: Superficie: 1. 558.196 km<sup>2</sup> y

Población total: 53.081.510 habitantes (IBGE, 2011)

Es la región que contiene el mayor número de Estados, nueve en total. En segundo lugar la población de la región sureste e incluye los estados de Ceará, Maranhão, Piauí, Río Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahía y Paraíba. Fue en esta región del Brasil donde se ha realizado esta investigación. En especial los Estados de *Sergipe*, *Alagoas* y *Pernambuco*. Según (IBGE, 2011), la superficie y población de los Estados son:

*Pernambuco*: Superficie: 98.281 km<sup>2</sup> y Población total: 7.918.344 hab.

*Alagoas*: Superficie: 27.767 km<sup>2</sup> y Población total: 3.120.928 hab. y

*Sergipe*: Superficie: 21.910 km<sup>2</sup> y Población total: 2.068.031 hab.

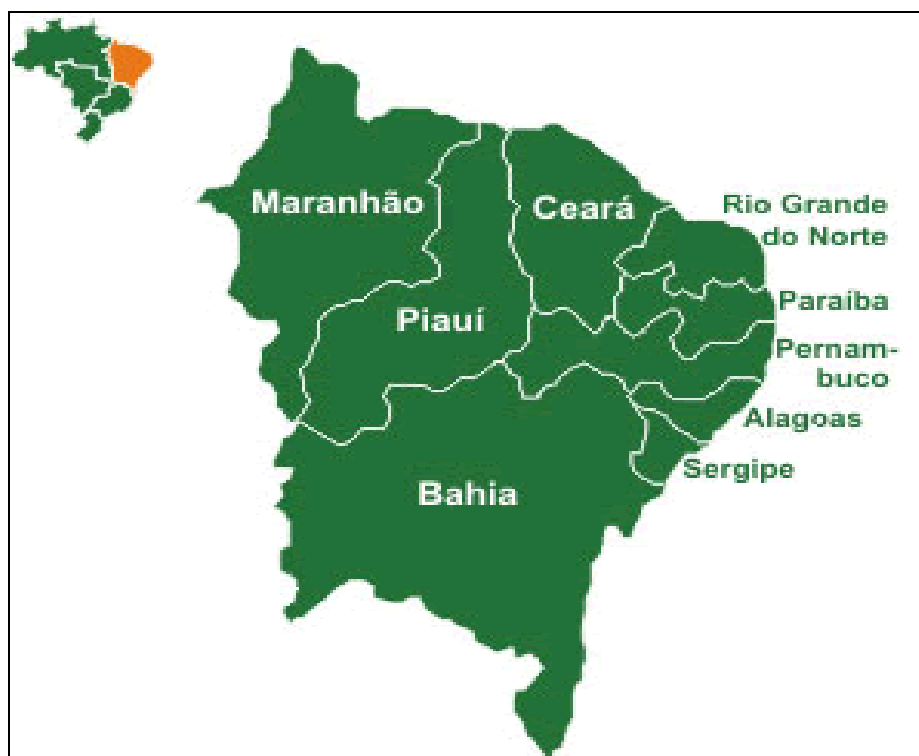



Figura 15. Mapa de la Región Nordeste de Brasil (2008)

Ahora mostramos la Tabla 6 con el número de municipios y los Censos Demográficos, según las Regiones y Unidades de la Federación de Brasil, con una breve idea del crecimiento en los últimos 50 años.

Tabla 6. Número de municipios en los Censos Demográficos, según las Regiones y Unidades de la Federación de Brasil - 1960/201

Región	Regiones y Unidades de Brasil	1960	1970	1980	1991	2000	2010
	<b>Brasil</b>	<b>2.766</b>	<b>3.952</b>	<b>3.991</b>	<b>4.491</b>	<b>5.507</b>	<b>5.565</b>
<b>N</b>	<b>Región Norte</b>	<b>153</b>	<b>195</b>	<b>203</b>	<b>298</b>	<b>449</b>	<b>449</b>
<b>NE</b>	<b>Región Nordeste</b>	<b>903</b>	<b>1.376</b>	<b>1.375</b>	<b>1.509</b>	<b>1.787</b>	<b>1.794</b>
<b>SE</b>	<b>Región Sudeste</b>	<b>1.085</b>	<b>1.410</b>	<b>1.410</b>	<b>1.432</b>	<b>1.666</b>	<b>1.668</b>
<b>S</b>	<b>Región Sur</b>	<b>414</b>	<b>717</b>	<b>719</b>	<b>873</b>	<b>1.159</b>	<b>1.188</b>
<b>CO</b>	<b>Región Centro-Oeste</b>	<b>211</b>	<b>254</b>	<b>284</b>	<b>379</b>	<b>446</b>	<b>466</b>
<b>NE</b>	Maranhão	91	130	130	136	217	217
<b>NE</b>	Piauí	71	114	114	118	221	224
<b>NE</b>	Ceará	142	142	141	178	184	184
<b>NE</b>	Rio Grande do Norte	83	150	150	152	166	167
<b>NE</b>	Paraíba	88	171	171	171	223	223
<b>NE</b>	<i>Pernambuco</i>	<i>103</i>	<i>165</i>	<i>165</i>	<i>168</i>	<i>185</i>	<i>185</i>
<b>NE</b>	<i>Alagoas</i>	<i>69</i>	<i>94</i>	<i>94</i>	<i>97</i>	<i>101</i>	<i>102</i>
<b>NE</b>	<i>Sergipe</i>	<i>62</i>	<i>74</i>	<i>74</i>	<i>74</i>	<i>75</i>	<i>75</i>
<b>NE</b>	<b>Bahia</b>	<b>194</b>	<b>336</b>	<b>336</b>	<b>415</b>	<b>415</b>	<b>417</b>

*Nota:* Adaptación de la Fuente: IBGE, Censo Demográfico 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.

(1) Inclusive o Território Federal de Fernando de Noronha.

(2) Inclusive o Distrito Estadual de Fernando de Noronha, criado em 06.10.1988.

Conforme los mapas 1, 2, 3 y 4 y la tabla 6 existen muchas desigualdades, tanto en el en ámbito social como en ámbito territorial. Los estudios del Banco Mundial y América Latina obtuvieron resultados que es el continente con las tarifas más desiguales en varios aspectos, entre ellos: la distribución del ingreso, el gasto en bienes de consumo, servicios, atención de la salud y, especialmente y el acceso a la educación.

El informe de 2001 de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el IDH (Índice de Desarrollo Humano) de 162 países, en relación con 1988/99 - durante las recesiones que ocurrieron en Brasil reveló que el país ha pasado de la posición 74º del ranking mundial en 1988 al puesto 69º. A pesar de ello, Brasil se mantuvo detrás de sus vecinos principales de América del Sur, Argentina (34ª) y Uruguay (37ª). Según el informe, los cambios en los indicadores de mejorar la vida de la población no han cambiado significativamente, con tendencia a la estabilidad. Por ejemplo, en el año 2000, las políticas sociales del país consume el 23% del presupuesto federal, y un poco de ese total en realidad llegó a los pobres. El informe indica que mientras que el 9% de la población vive con menos de 1 dólar al día, el 46,7% del ingreso nacional se concentra en manos de sólo el 10% de la población. La esperanza de vida del brasileño se mantuvo prácticamente sin cambios desde el último informe, lo que indica la media de 67.2 años de vida de la población.

Para entender el origen de estas disparidades en Brasil es necesario introducir una perspectiva más amplia, que abarca el pasado histórico, sin dejar de lado las dimensiones continentales del país. Podemos empezar a explicarlo en un factor más evidente: la esclavitud, que es el paradigma de la exclusión: Brasil importó la mayor cantidad de esclavos de África de todas las colonias en el Nuevo Mundo y, al igual que Cuba, fue uno de los últimos países que ofrecen ellos (en 1888). Incluso teniendo en cuenta los movimientos ascendentes en la escala social - los inmigrantes son un ejemplo elocuente de esto - la gran mayoría era incapaz de imponer a las elites una distribución menos desigual de los ingresos del trabajo. Tampoco tuvo éxito, lo que obliga al Estado a cumplir con sus

objetivos básicos, entre los que se incluye en primera línea la educación. Las escuelas, representan un gran obstáculo para la distribución menos injusta de la riqueza que se prolonga hasta hoy, (PNUD, 2011).

La experiencia brasileña es rica en los programas y proyectos para mitigar las desigualdades regionales y sociales. A pesar de que la mayoría de ellos no han logrado los resultados esperados, hay ejemplos de políticas sociales que están teniendo un impacto positivo: el salario mínimo, programas de becas de la jubilación, y el ingreso mínimo y la reforma agraria. Sin embargo, estas iniciativas no han sido suficientes para resolver los problemas de la desigualdad en Brasil, (cit.op).

En los últimos años, la desigualdad de ingresos en Brasil se puede atribuir a factores estructurales socio-económicos tales como la alta concentración de la riqueza, bienes muebles e inmuebles agravada por la disminución de los salarios reales y la persistencia de altos intereses. La crisis energética del país, anunció en mayo pasado, junto con los riesgos de contagio de la crisis argentina, afectan negativamente el potencial productivo y reducir la entrada de inversión extranjera de Brasil, limitando aún más las posibilidades de generación y distribución del empleo y renta en Brasil. La desigualdad se ha convertido en la marca más grande de la sociedad brasileña, (cit.op).

### **3.2 La Ley Orgánica sobre la Educación Superior de Brasil**

La Universidad apareció en Brasil en el siglo XIX como resultado de la formación de las elites que buscan la educación principalmente en las instituciones europeas durante el período 1500 a 1800 y regresaron al país con su cualificación. Surgen en tiempos difíciles y son básicamente el resultado de la reunión de los distintos institutos o universidades específicas, un hecho que les dio una característica muy fragmentada y frágil a la nueva enseñanza valorando: la cultura, el lenguaje y la subjetividad en la enseñanza y aprendizaje (Catani, 2000; Candau, 2002). Surge con el pasar del tiempo las necesidades de reformas en la educación superior, surge el Ministerio de la Educación.

El Ministerio de la Educación de Brasil, fue creado en 1930, poco después de la llegada de presidente de la república Getulio Vargas al poder. Con el nombre de Ministerio de Educación y Salud Pública, las actividades de la institución desarrollados en relación con diversos ministerios, como la salud, el deporte, la educación y el medio

ambiente. Hasta entonces, las cuestiones relacionadas con la educación fueron tratados por el Departamento Nacional de Educación, del Ministerio de Justicia (Brasil, 2012).

El Ministerio de Educación de Brasil define, a efectos de los registros estadísticos, que las instituciones de educación superior se clasifican como sigue:

- Gobierno (federal, estatal y local);
- Privado (comunitario, religioso, filantrópico y privado).

El sistema educativo brasileño hasta 1960, tenía un modelo de la pedagogía de la praxis (Masetto, 2003; Gadotti, 2004), que fue seguido por todos los estados y municipios. Con la aprobación de la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), en 1961, las agencias estatales y municipales han adquirido mayor autonomía, la disminución de la centralización del Ministerio de la Educación de Brasil (MEC), (LDB, 1996).

En 1968, la reforma universitaria de la Ley de Directrices y Bases de la Educación de Brasil LDB nº 9.394, fue un gran avance para la enseñanza superior, la enseñanza y la autonomía científica, administrativa y financiera de las universidades. Que establecen un modelo único de organización de las universidades públicas y privadas (Brasil, 2012).

El Ministerio de Educación, actualmente tiene 80 años y busca promover una educación de calidad en Brasil. Con el lanzamiento del Plan de Desarrollo Educativo (PDE) en 2007, el MEC refuerza una visión sistémica de la educación, las acciones integradas y disputas sin espacios y financiamiento. En la PDE, la inversión en la educación básica significa invertir en la formación profesional y educación superior (Brasil, 2012).

La Constitución Federal del Brasil, se constituye para:

*Instituir un Estado Democrático, para garantizar el ejercicio de los derechos sociales e individuales, la libertad, la seguridad, el bienestar, el desarrollo, la igualdad y la justicia como valores supremos de una sociedad fraterna, pluralista y sin prejuicios, fundada en la armonía social y comprometida, en el promulgar nacional e internacional, a la solución pacífica de controversias, bajo la protección de Dios”.*

*El artículo 205. “La educación es un derecho universal y deber del Estado y la familia se promovió y estimuló con la colaboración de la sociedad, buscando el desarrollo integral de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo”.*

*Artículo 207.” Las universidades gozan de autonomía de gestión educativa, científica, administrativa y financiera y patrimonial, y*

*obedecen al principio de la relación entre la enseñanza, investigación y extensión, (Brasil, 1988).*

De acuerdo con la Constitución Federal del Brasil, las universidades deben seguir el principio de indivisibilidad de la enseñanza, investigación y extensión. Este requisito no existe para las otras formas institucionales de educación superior, de acuerdo con la LDB o Ley 9.394 de 1996. (LDB, 1996).

### *3.2.1 La Ley 9.394 de 1996 o LDB*

La LDB establece una prioridad, que la educación superior tiene como objetivos:

I. Estimular la creación y desarrollo del espíritu científico y cultural del pensamiento reflexivo;

II. los graduados de formación en distintos campos del conocimiento, adecuados para su inclusión en los sectores profesionales y la participación en el desarrollo de la sociedad brasileña, y ayudar en la formación;

III. fomentar la investigación científica para la investigación y el desarrollo de la ciencia y la tecnología y también la creación y difusión de la cultura y por lo tanto desarrollar una comprensión del hombre y el medio en que vive;

IV. promover la difusión de actividades culturales, científicos y técnicos constituyen el patrimonio de la humanidad y para comunicar conocimientos a través de la enseñanza, publicaciones u otras formas de comunicación;

V. Estimular el deseo de mejorar día a día cultural y profesional y permitir la aplicación correspondiente, integrando el conocimiento que se adquiere en un marco intelectual y el conocimiento de la sistematización de cada generación;

VI. estimular la conciencia de los problemas de este mundo, en particular, nacional y regional, la prestación de servicios especializados para esta comunidad y establecer una relación recíproca;

VII. promover la extensión, abiertos a la participación de la población, con el objetivo de difundir los logros y beneficios del establecimiento de la investigación cultural y científica y tecnológica generada en la institución.

La LDB indica que las universidades son instituciones para la formación multidisciplinar de profesionales de educación superior, investigación, extensión y creciente campo del conocimiento humano. Debe tener:

I. institucionalizada la producción intelectual a través del estudio sistemático de los temas y problemas, tanto científica y cultural, como las necesidades de nivel regional y nacional;

II. la facultad debe tener, al menos, grados académicos de maestría y doctorado;

III. La universidad tiene autonomía didáctica y científica, autonomía administrativa y de gestión de recursos financieros y accionistas institucionales.

Teniendo en cuenta estos objetivos, la organización de la educación superior en Brasil, que se impartirá en instituciones de educación superior, públicas o privadas, con diferentes grados de amplitud o especialización, de los intereses institucionales.

#### **4. LA RUTINA Y LA SALUD DEL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD EN SIGLO XXI**

La Universidad surge con un nuevo paradigma para el docente del siglo XIX, como resultado de la globalización que lleva una cultura educacional común, (Dale, 2004); las nuevas tecnologías de información, la convergencia de los países (docentes y alumnos) y las relaciones sociales con distintas exigencias laborales (Mesa López Colmenar y Correa Manfredi, 2002; Gómez Gómez y Moñivas Lázaro, 2005) y la interculturalidad aplicada al contexto educativo, que debe permitir un encuentro de dos sociedades y culturas completamente diferentes, pero a la vez complementarias y que se necesitan mutuamente, Aparicio y Delgado (2011).

Además de las circunstancias anteriores surgen nuevas exigencias para la formación de los profesores universitarios actuales.

Según la Organización Mundial de la salud (OMS), salud es definida como “*el estado de completo bienestar físico, mental y social*”, que para el autor esta definición, “*es en la actualidad obsoleta poco realista, y unilateral.*” Para el mismo autor, el concepto no establece la realidad y aludiendo al “bienestar perfecto” pone una utopía. *¿Qué es el "bienestar perfecto?"*, (Segre y Ferraz, 1997, p.2).



Nuestra investigación no trata de contestar a esa pregunta, pero si, hacer una reflexión con la realidad y rutina del docente del siglo XXI, que trabaja en un ritmo acelerado para atender las exigencias de las funciones básicas de la universidad moderna, actuando como docente en la enseñanza, en la investigación y en la extensión, (Díaz y Martins, 2008). ¿El profesor universitario busca un bienestar perfecto?, ¿Qué estilo de enseñanza lleva a una buena salud del profesor en la universidad en los contextos actuales?, ¿Cuándo el docente trabaja consigo mismo las emociones positivas, como por ejemplo: la autoestima?

*Autoestima es el valor que una persona da a sí mismo. Esto es algo inconsciente, que se manifiesta en actitudes y conductas de cada persona, que se desarrolla a partir de las experiencias básicas que experimenta desde el principio de la vida, (Fiorelli, J., Fiorelli, M. y Malhadas Júnior, 2006, p.25).*

El docente tras nuevas reflexiones y un nuevo paradigma en la enseñanza superior en siglo XXI, necesita nuevas formas de trabajo que contribuyan a mejorar su bienestar y salud física, mental y social, lo que sin duda repercutirá en una mejora de su actividad docente.



Figura 16. Reflexión de la salud docente del siglo XXI, elaboración propia, 2012

## CONCLUSIONES

Los cambios que están ocurriendo en la educación superior de España y Brasil se producen de manera similar en el ámbito de la educación global. Se puede concluir hasta el momento que Brasil tiene que moverse mucho para ofrecer la educación superior a un mayor número de su población, principalmente para formación de más posgrados al profesorado. Para este propósito, ampliar el número de instituciones se convierte en una necesidad inmediata. Por su parte en España lleva más tiempo con la implantación del tercer ciclo en la formación de docentes e investigadores, mediante los cursos de doctorados anteriormente y másteres en la actualidad.

Del mismo modo, esto crea la necesidad de una reflexión constante sobre la sistematización del sistema de educación superior en los dos países, por lo que es necesario que la oferta cumpla con las condiciones necesarias para la población, con docentes eficaces y que estén motivados por la enseñanza, para que aumente el interés del alumnado a nuevas demandas del mercado de trabajo.

En ambos casos, en España y Brasil, lo que notamos es la necesidad de los cambios en la educación superior, en especial en los estilos de enseñanza de los profesores, las prácticas, la motivación, las nuevas tecnologías de información. Así pues, las prácticas docentes del profesor son coherentes con determinadas creencias, Janesick (1992) en Pietro (2007), confirma la importancia de la reflexión que el profesor necesita hacer con más frecuencia en la búsqueda de la calidad en la enseñanza universitaria, visto que vivimos en un nuevo siglo en que las necesidades actuales, todavía son muy distintas del siglo XX.

Por fin, presentamos la rutina y la salud del docente en la Universidad, el docente y las nuevas reflexiones con un nuevo paradigma en la enseñanza superior en siglo XXI. En este sentido el docente necesita nuevas formas de trabajo que contribuyan a mejorar su bienestar y salud física, mental y social, lo que sin duda repercutirá en una mejora de su actividad docente.

## Capítulo 5. Metodología de Investigación

## INTRODUCCIÓN

Presentamos la metodológica de investigación, que fue dividida en: los participantes y contexto, y los instrumentos de la investigación: los cuestionarios CEVES y cuestionario CEMEDEPU.

Presentamos el 1ª. Diseño conceptual del cuestionario CEVES.

Redacción de la primera versión del cuestionario, redacción y construcción de ítems del cuestionario, nuestra propuesta de las variables principales como: *Comunicación* (Comunicación verbal, Comunicación no-verbal, Signos paralingüísticos visuales y orales, Autoeficacia, Metacognición y Planificación); *Habilidades Sociales* (Vinculación afectiva, Asertividad, Empatía, Liderazgo, Convivencia y Relaciones con el alumnado); *Resolución de Conflictos* (Toma de decisiones, En la tarea, En las conductas y En las relaciones interpersonales); *Procesos de Enseñanza* (Los métodos utilizados por el profesorado, Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y Las condiciones de la Universidad para el profesorado).

Presentamos el 2º. Diseño conceptual del cuestionario CEVES. Después de los expertos, presentamos: la segunda fase con: la depuración del cuestionario, Juicio de los Expertos, reajuste teórico-formal del cuestionario, Análisis de la Fiabilidad a partir de una aplicación en España e Brasil y Edición del CEVES definitivo.

Presentamos el Diseño conceptual del cuestionario de las variables “moduladoras” del estilo de enseñanza en Educación Superior, el cuestionario CEMEDEPU.

Volvemos a presentar a los objetivos y las hipótesis que fueron planteados en esta investigación:

### *Objetivos*

#### *Objetivo General:*

Comparar los estilos de enseñanza de los profesores universitarios de algunas universidades de España (Castilla León) y Brasil (Región Nordeste). Y la construcción de un instrumento para identificar las variables principales de los profesores de la Educación Superior.

### *Objetivos Específicos:*

1. Identificar y caracterizar los estilos de enseñanza en la Educación Superior de España y Brasil.
2. Construir un instrumento, de utilidad y aplicabilidad, que permita categorizar y poner en práctica algunas variables principales del estilo de enseñanza en la Educación Superior.
3. Comparar los estilos de enseñanza en la Educación Superior de España y Brasil.
4. Analizar si existen diferencias en los estilos de enseñanza en función de género del profesorado.

### *Hipótesis*

H1.1: Las variables que determinan al profesorado universitario eficaz son: comunicación, habilidades sociales, resolución de conflicto y procesos de enseñanza.

H2.1: El cuestionario CEVES tiene utilidad y aplicabilidad como instrumento diseñado para averiguar las variables principales del profesorado universitario.

H3.1: El profesorado universitario de España utiliza en mayor grado habilidades de comunicación que el profesorado de Brasil.

H3.2: El profesorado universitario de España utiliza en mayor grado habilidades sociales que el profesorado de Brasil.

H3.3: El profesorado universitario de España utiliza en mayor grado habilidades para las resoluciones de conflictos que el profesorado de Brasil.

H3.4: El profesorado universitario de España utiliza en mayor medida diferentes procesos de enseñanza que el profesorado de Brasil.

H3.5: El profesorado universitario de España transmite al alumnado más mensajes no verbales humanizados de alegría y dinamismo que el profesorado de Brasil.

H3.6: El profesorado universitario de España tiene mejores condiciones laborales de la universidad para desarrollar su tarea, que el profesorado de Brasil.

H4.1: Los profesores (varones) de España son más comunicativos y utilizan más las habilidades sociales en el aula que los profesores (varones) de Brasil.

H4.2: Los profesores (varones) de España aplican mejor la resolución de conflicto y utilizan los procesos de enseñanza en el aula mejor que los profesores (varones) de Brasil.

H4.3: Las profesoras (mujeres) de España son más comunicativas y utilizan más las habilidades sociales en el aula que las profesoras (mujeres) de Brasil.

H4.4: Las profesoras (mujeres) de España aplican mejor la resolución de conflicto y utilizan los procesos de enseñanza en el aula mejor que las profesoras (mujeres) de Brasil.

## **1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO**

La muestra consistió en 205 profesores de Educación Superior del área de humanidades. Los criterios de inclusión fueron:

- los profesores brasileños y españoles con formación en ciencias sociales y humanidades,
- que tuvieran experiencia en la educación superior,
- estar vinculado a una universidad o facultad como docente, y
- que completaran el cuestionario correctamente.

En España, la representación fue de 102 profesores, de varias Comunidades Autónomas (referenciadas en el capítulo 4, mapas 1 y 2). Sin embargo, la muestra total se obtenía un alto grado de varianza de las distintas áreas. Se procedió a homogeneizar al máximo la representatividad de los mismos seleccionando únicamente a los docentes de la área de humanidades y que ejercían funciones de docencia.

En Brasil, la representación fue de 103 profesores (de tres Estados de la región Nordeste), los Estados de Pernambuco, Alagoas y Sergipe (mapa 3 y 4 del capítulo 4). Se procedió a homogeneizar al máximo la representatividad del mismo seleccionando únicamente del profesorado del área de humanidades y que ejercían funciones de docencia en Universidades públicas y privadas.

A continuación, analizamos la distribución de los participantes en función de su Titulación Académica, Centro de Trabajo (público o privado), Experiencia Docente (años), Ciudad, Estado, País y Sexo (Varón o Mujer).

Las titulaciones académicas se centran en el área de las humanidades (Psicología, Derecho, Licenciaturas, Psicopedagogía, Educación Física (Deportes) y Pedagogía), como he comentado anteriormente.

En las siguientes tablas (7, 8, y 9) comentamos los datos de: Sexo, Tipo de Centro y Experiencia Docente.

Tabla 7. *Distribución en función del país y sexo*

País	Sexo	N	%
España	Varón	56	54.9
	Mujer	46	45.1
	Total	102	100
Brasil	Varón	57	55.3
	Mujer	46	44.7
	Total	103	100

Respecto al ítem sexo, observamos que el profesorado que ha participado de esta investigación, presenta pocas diferencias entre los varones de España y Brasil. Sin embargo, las mujeres no presentan diferencias, ya que, ellas presentan la misma cantidad entre ambos países.

Tabla 8. *Distribución en función del tipo de centro*

País	Centro	N	%
España	Público	102	100
	Privado	0	0
	Total	102	100
Brasil	Público	18	17.5
	Privado	85	82.5
	Total	103	100

Los datos de la Tabla 8, sobre la distribución en función del centro, presentan que el profesorado de España son todos de Centros Universitarios públicos. Ya en Brasil los Centros públicos son menores y los centros privados en mayores cantidades. Según el Ministerio de la Educación de Brasil, sobre la base de la Constitución Federal de Brasil de 1998, se clasifica como público (instituciones del gobierno federal, estatal y local) habiendo una Universidad en cada Estado brasileño y privados (instituciones comunitarias, religiosas, filantrópicas y privadas), divididas en Facultades y Universidades con libertad de trabajo, así, justifica el mayor número de instituciones privadas de Brasil 85,0% de esta investigación.

Tabla 9. *Distribución en función del Experiencia Docente*

País	Años de Experiencia	N	%
España	1 a 5	8	7.8
	6 a 20	37	36.3
	Más de 20	57	55.9
	Total	102	100
Brasil	1 a 5	31	30.1
	6 a 20	63	61.2
	Más de 20	9	8.7
	Total	103	100

Los datos de la Tabla 9, sobre la distribución en función del experiencia docente, presentan que los sujetos de la muestra se han distribuidos en tres grupos de intervalo temporal. En este sentido, observamos que el profesorado de España tiene docentes con más experiencia que los docentes de Brasil, quedando la mayoría con más de 20 años de experiencia. La mayoría de los docentes brasileños están concentrados entre 6 a 20 años de experiencia docentes.

El total de sujetos de España y Brasil fue de 205 docentes de Educación Superior del área de humanidades. La representación de España, fueran de varias Comunidades Autónomas (referenciadas en el capítulo 4, mapas 1 y 2) y en Brasil, la representación (de tres Estados de la región nordeste), los Estados de Pernambuco, Alagoas y Sergipe (mapas 3 y 4 del capítulo 4). Elegimos estas regiones, las cuales son enseñadas en las Figuras 17,18 y 19.

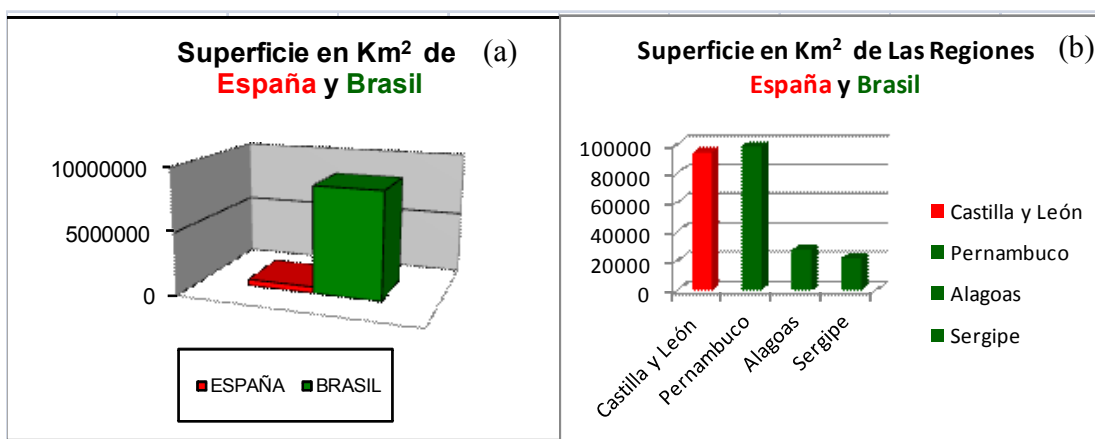


Figura 17. a) Área total de la superficie de España y Brasil. b) Área de a superficie de las regiones (2012)



La Figura 17a presenta la superficie total en Km<sup>2</sup> de los dos países, que desde nuestro punto de vista, es más difícil hacer una comparación más significativa debida las distintas áreas. Visto que, España tiene 504.645 Km<sup>2</sup> y Brasil tiene 8.514.877 Km<sup>2</sup> . Uno de los motivos por lo que buscamos regiones con las áreas de superficie más parecidas, como Castilla y León y los tres Estados del Nordeste, según la Figura 17b.

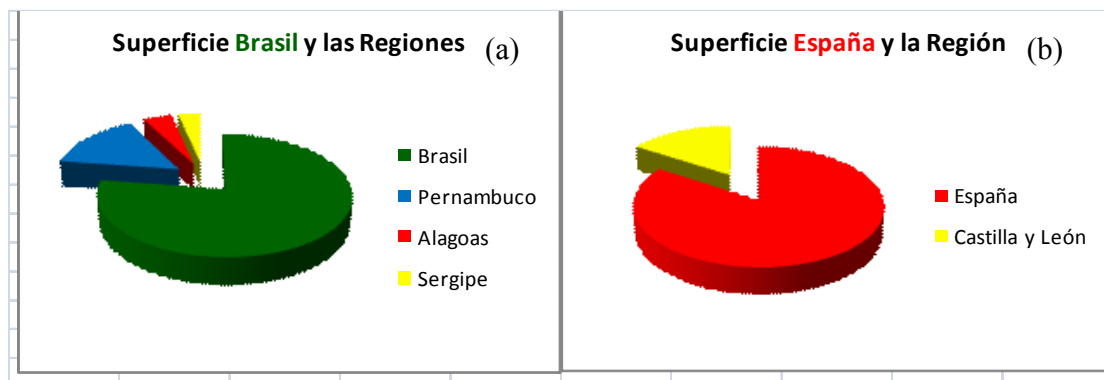


Figura 18. a) Área de Brasil y las Regiones. b) Área de España y la Región (2012)

En esta Figura 18a y 18b, observamos que las regiones elegidas tienen área de superficie más parecidas, que anteriormente. La región de Castilla y León en España con 94.223 Km<sup>2</sup> y los tres Estados de la región Nordeste (Pernambuco, Alagoas y Sergipe) de Brasil con un total de 147.958 Km<sup>2</sup>. Castilla y León tiene 36,32 % que los tres Estados de Brasil con 63,68 %, confirmando nuestra ideas en relación a una mejor muestra para comparación.

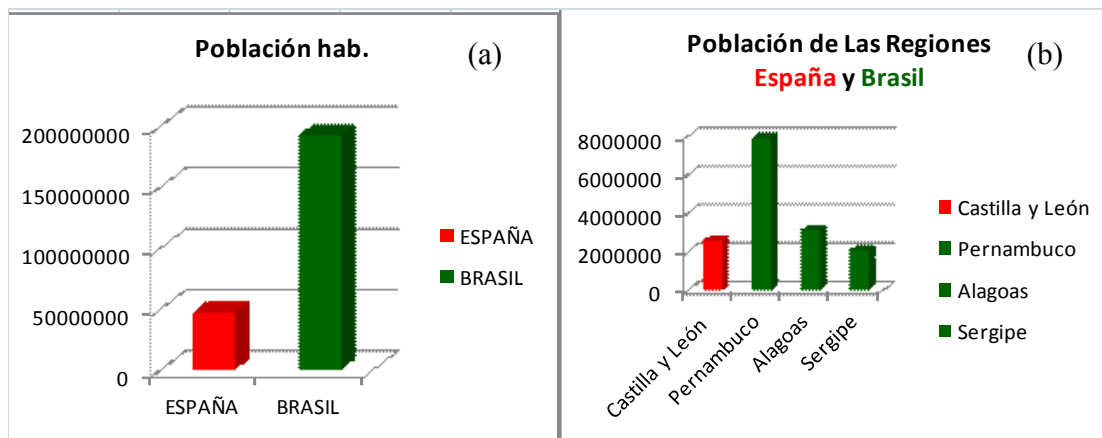


Figura 19. a) Población de Brasil. b) Población de las Regiones de la Investigación (2012)

En la Figura 19a y 19b, presentamos los valores de la población de ambos países y de sus respectivas regiones. En que la cual, Castilla y León en España con 2.558.463 habitantes y los tres Estados de la región Nordeste (Pernambuco, Alagoas y Sergipe) de Brasil con un total de 13.107.303 habitantes. Corresponde que de la muestra total España tiene 19,52 % en y Brasil 80,48 %, población con un numero todavía muy elevado. Por fin, el ultimo motivo fue porque los investigadores hacen parte de la población de España (Valladolid en Castilla y León) y Brasil (Aracaju en Sergipe), como personas y docentes de las universidades de la investigación.

## 2. INSTRUMENTOS

### 2.1 Cuestionario CEVES

El instrumento de la investigación son: el Cuestionario de Evaluación de las Variables Principales del Estilo de Enseñanza en Educación Superior (CEVES)

#### 2.1.1 Diseño Conceptual del Cuestionario CEVES: Procedimiento

Richaud de Minzi y Lemos de Ciuffardi (2004) sintetizan en los siguientes siete pasos el procedimiento de elaboración de escalas tipo Likert:

1. Revisión de la definición conceptual y comprensión del significado del constructo que se pretende operativizar.

2. Construcción de un conjunto de ítem o preguntas relevantes para el atributo que se quiere medir.
3. Asignación de valores a los ítems según el sentido positivo o negativo de los mismos.
4. Asignación de los valores totales a los sujetos de acuerdo al tipo de respuesta en cada ítem (la suma es algebraica).
5. Estudio del comportamiento de los ítems.

Para una explicación más didáctica se diferencian varias fases en el procedimiento de diseño del instrumento de la siguiente forma:

**I. *Primera Fase: Redacción de la primera versión de la Escala, que comprende:***

1. Revisión de la literatura sobre técnicas o instrumentos de evaluación de los estilos de enseñanza en la Educación Superior.
2. Determinación del tipo de instrumento de evaluación que se ha de emplear.
3. Redacción de ítems de la Escala.
4. Edición de la escala y especificación de las reglas para su uso.

**II. *Segunda Fase: Depuración de la escala, que comprende:***

1. *Juicio de Expertos*: Cálculo de la validez de constructo, como orientación inicial del diseño de la escala.
2. *Reajuste de ítems-dimensiones*: reequilibración de ítems, depurando la estructura organizativa y jerárquica de la Escala, la relación cuantitativa de los ítems y su expresión formal.

**III. *Tercera Fase: Edición de la Escala, que comprende:***

1. Redacción de las instrucciones para su cumplimentación en las posteriores aplicaciones.
2. Definición de las claves para su representación gráfica del perfil profesional docente.

### *2.1.2 Redacción de la primera versión de la Escala*

La primera fase tuvimos como objetivo construir la versión de la escala y estudiar su adecuación psicométrica. Según Elejabarrieta e Iñiguez (1984) en Valdivieso (2012) una

Escala de Evaluación, tiene que primero definir la clase de variable que pretendemos medir. En esta investigación la Escala se compone de cuatro variables principales que intervienen en el proceso de enseñanza. Por fin en segundo momento, se consulta la información disponible para elaborar y construir los ítems de la Escala.

En el proceso de validación se ha considerado, la opinión de un grupo de jueces o expertos, a fin de comprobar la adecuación de las características relacionados respecto al constructo que se desea medir, y de acuerdo con la práctica utilizada, (Traver Martí y García López, 2007).

### *2.1.3 Redacción y Construcción de Ítems del Cuestionario*

Elaboración de preguntas con relación al tema de las dificultades en los procesos de enseñanza de los profesores de educación superior. Búsqueda de otros cuestionarios como fuente de investigación.

Definición de una serie de variables principales que consideramos principales para el desempeño del profesor de educación superior. Las Variables están constituidas por distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y moldean un modo específico de enseñar, están caracterizadas por rasgos endógenos (personales e individuales) y exógenos susceptibles de entrenamiento, aprendizaje y modificabilidad. El cuestionario evalúa esta clase de variables en los grupos siguientes:

## **2.2 Las Variables del CEVES**

Presentamos las variables principales del cuestionario con sus respectivas o variables secundarias del CEVES, como vemos en la Tabla 10.

Tabla 10. *Las Variables Principales y Secundarias del CEVES*

<b>Ítem</b>	<b>Variables Principales</b>	<b>Variables Secundarias</b>
1	<b>COMUNICACIÓN</b>	Comunicación verbal. Comunicación no-verbal: (Signos paralingüísticos visuales y orales). Autoeficacia. Metacognición. Planificación.
2	<b>HABILIDADES SOCIALES</b>	1. Vinculación afectiva. 2. Asertividad. 3. Empatía. 4. Liderazgo. 5. Convivencia. 6. Relaciones con el alumnado.
3	<b>RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	1. Toma de decisiones. 2. En la tarea. 3. En las conductas. 4. En las relaciones interpersonales.
4	<b>PROCESOS DE ENSEÑANZA</b>	1. Los métodos utilizados por el profesorado. 2. Evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje. 3. Las condiciones de la Universidad para el profesorado universitario.

La continuación, comentaremos todas las variables principales y secundarias.

### *2.2.1 Comunicación*

La comunicación es un fenómeno de carácter social que comprende todos aquellos actos que los seres vivos emplean para transmitir o intercambiar información con sus semejantes. Los códigos pueden ser: verbales (a través de lenguaje oral y escrito) o no verbales (incluye gestos, la postura, el aspecto, sonidos o signos no verbales) mediante los cuales se ponen en común y se comparten opiniones, estados de ánimo y emociones, Cano (2007).

### *2.2.1.1 Comunicación verbal*

Es la habilidad necesaria para transmitir una amplia variedad de mensajes verbales en el aula, de modo que sirvan para crear situaciones de aprendizaje. El lenguaje verbal y los constructos que el docente maneja frente al grupo del alumnado son tan importantes o más que la lectura de los textos de apoyo empleados para la enseñanza de las diversas áreas curriculares. La forma en que se habla está relacionada directa e íntimamente con la forma en que se piensa; separar estas dos funciones proporciona una visión parcial de los elementos cognitivos, sociales y culturales que constituyen el discurso del educador, (Burke, 1996).

El docente tiene el importante reto de gestionar la clase como espacio de intercambio comunicativo y de entablar una relación interpersonal con unos objetivos pedagógicos determinados. De sus habilidades comunicativas depende el éxito de su tarea que consiste no sólo en transmitir una amplia variedad de mensajes en el aula, sino sobre todo de crear situaciones que faciliten el aprendizaje en el alumnado, (Gargallo, 2008).

### *2.2.1.2 Comunicación no-verbal*

La “comunicación no verbal” se expresa mediante gestos, signos y movimientos corporales que carecen de estructura sintáctica y, por lo tanto, no pueden ser analizados con los mismos parámetros y componentes jerárquicos de la comunicación verbal. Este tipo de comunicación comprende las siguientes variables:

a. Signos paralingüísticos visuales (uso del cuerpo): que son expresiones del cuerpo relacionadas con pensamientos, sentimientos e intenciones, a través de las cuales se conecta mejor con los pensamientos y los sentimientos de las otras personas, y aportan significados especiales en una situación comunicativa, Bou Pérez (2007).

b. Signos paralingüísticos orales (uso de la voz): Se refiere al volumen, la entonación y el ritmo del habla y, especialmente, el tono de la voz como instrumento físico de la comunicación oral, que refleja el estado físico y anímico del hablante y permite hacer inflexiones sobre actitudes y emociones y, también, para controlar aspectos tan determinantes como el tono y el ritmo del discurso, (Burke, 1996).

En esta variable comunicación no-verbal, recordamos algunas técnicas importantes que pueden ser utilizados por el profesor, como: “La Técnica de Alexandre”, cuyo objetivo

es encontrar el equilibrio del cuerpo para aprender a movernos con más facilidad y también aprender a estar más presente y consciente del espacio donde estamos y compartimos con los demás, (Alexander, 1995). Otra técnica es del ruso Meyerhold, con la biomecánica que a través de sus clases promueve la comunicación corporal con diferentes ejercicios y dinámicas corporales, (Flores, 2008). Es importante resaltar que según Diego Vallejo y Guillén Gestoso (2012), que cada país, región o ciudad, tienen sus propias características culturales, y por tanto, una expresión que significa algo en un sitio, puede significar una cosa distinta en otro lugar.

#### 2.2.1.3 *Autoeficacia*

La autoeficacia es la “opinión afectiva” que se tiene sobre la posibilidad de alcanzar determinadas metas exitosamente. Puede considerarse como una creencia de las personas en su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias encaminadas a la consecución del logro de determinados resultados (Bandura, 1986). Influyen procesos psicológicos cognitivos, motivacionales, afectivos y de discriminación que juegan un papel importante en la toma de decisiones de la actividad docente, (Carbonero, 2008).

El constructo de *autoeficacia docente* es entendido como el grado en que el profesor se cree capaz de influir en el rendimiento de sus alumnos (Berman y otros, 1977). Según Bandura (1986), no basta el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz. La acción docente eficaz también requiere un juicio personal acerca de la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas, para enseñar bajo circunstancias impredecibles y a la vez muy variadas. Concibe la autoeficacia, en último término, como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente, (Prieto Navarro, 2007).

#### 2.3.1.4 *Metacognición*

Por *metacognición* se entiende la capacidad de autorregular el propio aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas correctamente, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación, (Brown, 1980; Gargallo López, 1999).

La Psicología Cognitiva concede máxima relevancia al estudio y análisis de los procesos mentales implicados en la enseñanza, dando lugar a diferentes modelos de enseñar en los que se inspira y desarrolla la didáctica, con el único fin de mejorar la calidad de los aprendizajes del alumnado, (Knapp, 2004).

Según la Teoría Cognitiva de Beck:

*Existe una clara relación entre los pensamientos de la persona (lo que se dice a sí misma sobre las situaciones que vive, sobre los demás, sobre la vida, sobre sí misma y sobre los problemas que presenta), y las emociones y los sentimientos que experimenta. A su vez, esta reacción emocional influirá en la reacción conductual de la persona ante esa situación, ante la conducta de otro, o ante los síntomas que experimenta, según el caso, (Centro de Psicología Aaron Beck, 2011, p.1).*

Por ello es necesario destacar el papel preponderante del profesor en la acción docente, como auténtico gestor y mediador de la actividad mental del alumno, siendo consciente en todo momento del conjunto de estrategias y procedimientos que debe seguir. Es en este sentido como se habla de *metaenseñanza* o pensamiento de la enseñanza, por y para la enseñanza, así como enseñar a enseñar. De esta forma se logrará un *modus operandi* sistemático, preciso e intencional, que otorgue seguridad y claridad en la acción docente, configurándose la idea del “profesor estratégico”, (Cano, 2007).

El profesor estratégico (Monereo y Clariana, 1993, citado por Monereo *et al.*, 1998) es un profesional con habilidades para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, sean de aprendizaje de los contenidos a enseñar o sean relacionados con su actuación docente, (Monereo, 2003).

#### *2.2.1.5 Planificación*

La planificación se refiere a las acciones llevadas a cabo para realizar planes y proyectos de diferente índole. Es el proceso de establecer metas y elegir medios para alcanzar dichas metas, (Bisio, 2007; Smith, 1977).

El proceso de planificación sigue una serie de pasos que se establecen inicialmente y sus artífices hacen uso de las diferentes expresiones y herramientas con que cuenta. La planificación ejecuta los planes desde su concepción y, si es el caso, se encarga de operativizar los diferentes niveles y extensiones de la misma. Según (Corbell, Reiman y Nietfeld, 2008), planificar es el proceso de definir el curso de acción y los procedimientos



solicitados para lograr los objetivos y metas, de una asignatura o los contenidos de esta, en el ambiente educativo.

Las acciones que se llevan a cabo para concretar planes y proyectos de distinto tipo en el quehacer diario forman parte de la planificación operativa, mientras que la planificación estratégica está diseñada para satisfacer las metas generales de la organización.

El plan es la formalización de un conjunto de acciones que se tienen que desarrollar en el futuro para la consecución de los objetivos propuestos. La planeación estratégica no es nada más que un conjunto de planes funcionales o una extrapolación de los presupuestos actuales; es un enfoque de sistemas para guiar una empresa durante un tiempo a través de su medio ambiente, para lograr las metas dictadas, (González Maura, 2006).

### *2.2.2 Habilidades sociales*

Al hablar de habilidades sociales nos referimos a un conjunto de conductas aprendidas que resultan eficientes y eficaces para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Facilitan la relación con los otros y a veces se emplean para reivindicar los propios derechos sin negar los de los demás. Son capacidades o destrezas que sirven para evitar la ansiedad en situaciones difíciles o novedosas y facilitan la comunicación emocional y la resolución de problemas. Tener autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana, y competencia para aprender a aprender (Seligman, 2011).

Algunos ejemplos son: decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con una amiga, saber ponerse en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás, (Monjas, 2007).

En este sentido, las habilidades sociales:

*Son las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. El término habilidad se utiliza aquí para indicar que nos referimos a un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de personalidad. Entendemos que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas, (Monjas, 1996, p. 28).*

### 2.2.2.1 Vinculación afectiva

Consideramos como tal el marco de referencia afectivo, dentro del cual el docente conecta con el alumnado de modo gratificante y positivo y, a consecuencia de ello, es posible establecer una convivencia pacífica y armónica en el grupo-clase. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se genera la capacidad humana de desarrollar afectos (inteligencia afectiva) intensos ante la presencia o ausencia, disponibilidad o indisponibilidad del maestro/a, así como las construcciones mentales, individuales y sociales que de tal comportamiento se deriva, (Martínez Otero Pérez, 2007).

### 2.2.2.2 Asertividad

La asertividad, es la conducta o el “*estilo*” interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales, sin negar los derechos de los otros, (Monjas, 2007; Diego Vallejo y Guillén Gestoso, 2012). Una persona asertiva es porque posee *optimismo*, la diversión y la felicidad (Seligman, 2001; Avía y Vázquez, 2011).

*La esperanza y el optimismo se entienden bastante bien entre sí, han sido objeto de miles de estudios empíricos y lo mejor de todo es que son aspectos que pueden desarrollarse. Ambas emociones mejoran la resistencia a la depresión causada por los contratiempos; favorecen el rendimiento laboral, sobre todo trabajos que constituyen un reto, y la salud física, (Seligman, 2011, p.133).*

Y según Olga Castanyer (1996), la asertividad “*es la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás*”, (cit. en Monjas, 2007, p.50).

### 2.2.2.3 Empatía

Es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar, y responder correctamente a sus reacciones emocionales. La definición de empatía más utilizada es: reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir (Eisenberg, Carlo, Murphy y van Court, 1995; Eisenberg, Zhou y Koller, 2001; Hoffman, 1987; Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998) en Inmaculada Sánchez, Alfredo Oliva y Águeda Parra (2006). También es la

capacidad de vivenciar la manera en que siente otra persona y de compartir sus sentimientos, lo cual puede llevar a una mejor comprensión de su comportamiento o de su forma de tomar decisiones humanizadas, (Resende, 2007).

#### *2.2.2.4 Liderazgo*

Se entiende como tal el intento de influir en la relación interpersonal a través del proceso de comunicación en este caso tiene como finalidad la formación académica y personal del alumnado. El líder pedagógico siempre implica la existencia de un determinado vínculo caracterizado por la existencia de una ascendencia, más o menos estable, del profesor sobre sus educandos, ya que su autoridad proviene de un acuerdo voluntario y tácito entre ambos, (Marqués, 2008; Hernández Prudencio y Sarramona, 2002). El liderazgo es una interacción entre miembros de un grupo que debe tener en cuenta:

*Características de líder, conductas de líder, puesto que ocupa, cómo emerge como líder, cómo es percibido por los seguidores, como afecta a otros, cómo afecta a la organización y cómo interactúa con los seguidores*, (Fuente y Diego Vallejo, 2008, p.167).

#### *2.2.2.5 Convivencia*

Es la forma de planificar, gestionar y evaluar los conflictos entre las personas, para mantener una armonía y un equilibrio en el funcionamiento y organización del centro educativo. Es uno de los factores más trascendentes no sólo para el bienestar y la felicidad, sino también para el mantenimiento de la salud total. El mundo social es fundamental para conseguir la felicidad, vivir las emociones, afectos positivos, (Aguado, 2007; Seligman, 2011) y por consecuencia el aprendizaje.

En este sentido, (Snyder y Lopez, 2002) resaltan: “*creemos que la psicología positiva del funcionamiento humano positivo, surgirá para conseguir una comprensión científica e intervenciones eficaces, para la construcción prospera de individuos, familias, y las comunidades*”, (p.7).

#### *2.2.2.6 Relaciones con el alumnado*

Es la forma que mis alumnos se comportan y piensan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Visto que es a través de la enseñanza que generan relaciones del profesorado con el alumno, se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre un

contenido, Monereo (1997). En este contexto de relaciones, surge la psicología que subraya que la psicología de la instrucción es una disciplina científica y aplicada, que se ocupa de estudiar las variables psicológicas y su interacción con los componentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, (Miras, 1996).

Relaciones positivas con el alumnado pueden generar felicidad, para el alumnado y el profesorado, es decir, una persona feliz sería aquella con muchas experiencias positivas y pocas negativas, y que se percibe globalmente satisfecha con su vida. No obstante, como los especialistas en bienestar señalan, no existe un indicador objetivo de felicidad, sino que se trata de un *estado subjetivo* del individuo que se obtiene directamente de su auto-informe (Lyubomirsky, 2008; en Fernández Berrocal y Natalio Extrema, 2009).

Una buena relación social y psicológica con el alumnado es una de las siete lecciones necesarias para la educación del futuro, que de forma directa o indirecta llega al proceso de la educación, en sentido restringido, el término educación significa el trabajo organizado del profesorado para la formación objetiva de cualidades de la persona referidas a convicciones, actitudes, rasgos de carácter, ideales, gustos estéticos y modos de conducta, (Charlot, 2000; Morín, 2000).

### *2.2.3. Resolución de conflictos y mediación*

Esta dimensión tiene que ver con las reglas de actuación útiles en diferentes situaciones, a fin de que el docente las emplee en función del tipo de conflicto o interlocutor de que se trate (León Rubio y Medina Anzano, 2002; Troyano y Garrido, 2003).

La mediación es una herramienta de diálogo y de encuentro interpersonal que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos. Se caracteriza por una concepción positiva del conflicto; el uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía; la potenciación de contextos colaborativos en las relaciones interpersonales; el desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol; la práctica de la participación democrática; y el protagonismo de las partes, (Aguirre, 2005). Las características del mediador profesional:

*El sentido del humor, la humanidad, modestia, sencillez y naturalidad, la capacidad de escucha activa, las dotes de comunicador, la convicción en lo que hace, la persuasión, la discreción, la prudencia, la ecuanimidad, la*

*sobriedad y el ejemplo, la capacidad de ver más allá de lo evidente, la observación cuidada, el poco apego al pasado y la ética*, (Diego Vallejo y Guillén Gestoso, 2012, pp.75-77).

La mediación en la resolución de conflictos educativos comprende estas variables:

#### *2.2.3.1 Toma de decisiones*

Es el proceso mediante el cual se realiza una elección entre las alternativas que pueden presentarse en diferentes contextos o formas, para resolver diferentes situaciones de la vida. Implica reflexión consciente y control permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje (planificación, realización de la tarea, evaluación de la propia conducta), (Bisio, 2007). El proceso de toma de decisiones como parte de la resolución de problemas, consiste en encontrar una conducta adecuada para una situación en la que hay una serie de sucesos inciertos.

#### *2.2.3.2 En relación con la tarea*

Se trata de un proceso de toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, actividades y los recursos didácticos que el docente ha de diseñar y poner en práctica de cara a resolver los problemas que el alumnado encuentra en la realización de sus actividades habituales o normales de aprendizaje. Está dirigido a dar la respuesta educativa más adecuada a las características personales y grupales del alumnado, con el fin de que adquiera de forma satisfactoria y con resultados exitosos los aprendizajes, Carlos Guzmán (2006).

#### *2.2.3.3 En relación con la conducta*

Contempla los episodios de violencia en el aula, desde transgresiones físicas o verbales hasta el consumo de drogas y robos, ante lo cual el profesor tiene que estar dotado de habilidades que le permitan resolver situaciones individuales y grupales que obstaculizan la convivencia y dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, Gómez Gómez y Moñivas Lázaro, 2005).

#### *2.2.3.4 En relación con las relaciones interpersonales*

Tiene en cuenta las características de los individuos y el adecuado tratamiento de la dinámica grupal, con el objetivo de mantener y optimizar la cohesión del grupo-clase, (Zanelli, 2006). Los principales síntomas de pensamiento grupal son: la racionalización, los

estereotipos son creados en la residencia, la autocensura, la falta de apertura, la presión directa, la ilusión de la moral, la ilusión de la invulnerabilidad y la ilusión de consenso. Estos factores subyacen a la influencia de pensamiento de grupo de la toma de decisiones, ya que los hechos de la realidad aparte, pueden causar un daño incalculable a las personas u organizaciones, (Banov, 2009).

#### *2.2.4 Procesos de Enseñanza*

Tener capacidad para usar diferentes métodos y adaptarse a situaciones, implica estar predispuesto a considerar el cambio como una oportunidad estimulante en lugar de una amenaza. Es un proceso a través del que el profesor asimila formas de supervivencia y busca otras formas de interrelación. La capacidad para adaptarse a situaciones académicas hace referencia, al menos, a tres aspectos del funcionamiento cognitivo de una persona: la transferencia y uso flexible del conocimiento, las habilidades metacognitivas y el pensamiento práctico, (Román, 1995).

##### *2.2.4.1 Los métodos utilizados por el profesorado*

La palabra “método” en el campo educativo, para, Román (1995, p.481) “*referirse prácticamente a lo mismo; un autor emplea una u otra según su gusto particular o según el significado que a priori establece para cada una de ellas*”, (p.481). Según Rodríguez Neira (1999), entendemos por modelo las formas arquetípicas de organizar el proceso de aprendizaje en las aulas, que resultan, desde el punto de vista de su promulgación histórica o implantación didáctica.

La pedagogía moderna tiene numerosos métodos de enseñanza, debe el profesor conocer las ventajas y limitaciones de cada método para usarlos en las ocasiones y de maneras más apropiadas.

##### *2.2.4.2 Evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje*

Los componentes implicados en las fuentes de información sobre evaluación del profesorado se centran en: rendimiento de los estudiantes, evaluación por iguales, autoevaluación, evaluación por expertos, evaluación por administradores o superiores, ex alumnos, el clima de clase, materiales, productividad investigadora, informes, notas, matriculados entre otras, o el portafolio docente, González Such (2003).

No podemos concebir la educación sin evaluación. No sólo la evaluación al final del curso, sino también la evaluación formativa, que se desarrolla a lo largo del camino, ya que la universidad tiene como objetivo facilitar el aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, el profesor debe ser capaz de desarrollar herramientas para la evaluación de los conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado, (Acúrcio, 2002).

#### *2.2.4.3 Las condiciones de la Universidad para el profesorado*

Según Díaz y Martins (2008), en un estudio del profesorado universitario en Brasil, los principales problemas de la enseñanza superior son: el profesor; los programas del estudio, los métodos, instalaciones y materiales de enseñanza, los estudiantes, los métodos de evaluación del aprendizaje y las condiciones de las instituciones que afectan a la educación.

En este sentido, las condiciones de la universidad a nivel de instalaciones o el ambiente físico, todavía, hay que hacer cambios para atender mejor a sus alumnos, o sea, un “ambiente humanizado”. Fue propuesta por el Ministerio de la Salud Pública de Brasil, como propuestas de cambios para mejorar las Unidades de Salud de Brasil (los hospitales y la Unidad Básica de salud-UBS). Para tal fin, fue creada una política pública, la Política Nacional de Humanización (PNH), que tenía como uno de sus principales objetivos mejorar las condiciones del ambiente para una atención más humana, (Resende, 2007).

El ambiente humanizado, según el Ministerio de la Salud de Brasil y promulgado para todas las regiones del país, no era sólo al tratamiento dado al espacio físico, también, se refiere al espacio social, profesional y de las relaciones interpersonales, a fin de promover una atención acogedora, con resolución y humanidad, (Brasil, 2006). En este sentido, es importante entender que en los espacios físicos hay personas trabajando, y las instituciones o organizaciones, en nuestro caso las universidades son compuestas por personas que deben ser más valoradas, según Chiavenato (2004) el papel de los recursos humanos es gestionar las personas en el ambiente de las organizaciones, que puede contribuir, junto con la psicología organizacional al desarrollo de un ambiente de trabajo humanizado en la educación.

## 2.3 Depuración en función de la opinión de los expertos

La segunda fase fue la validación del cuestionario CEVES. En esta fase enviamos el cuestionario a 20 expertos de diferentes universidades y áreas de trabajo del Brasil y a 20 expertos de diferentes universidades y áreas de trabajo de España.

### 2.3.1 Juicio de los Expertos

El método Delphi (Eneko Astigarraga, Universidad de Deusto), fue elegido por ser una técnica de investigación con la que se pretende extraer y maximizar las ventajas que presentan los métodos basados en grupos de expertos y minimizar sus inconvenientes. Para ello se aprovecha la sinergia del debate en el grupo y se eliminan las interacciones sociales indeseables que existen dentro de todo grupo. De esta forma se espera obtener un consenso lo más fiable posible del grupo de expertos.

Este método presenta tres características fundamentales:

1. Anonimato: Durante la aplicación del método Delphi, ningún experto conoce la identidad de los otros que componen el grupo de debate. Esto tiene una serie de aspectos positivos, como son:
  - Impide la posibilidad de que un miembro del grupo sea influenciado por la reputación de otro de los miembros o por el peso que supone oponerse a la mayoría. La única influencia posible es la de la congruencia de los argumentos.
  - Permite que un miembro pueda cambiar sus opiniones sin que eso suponga una pérdida de imagen.
  - El experto puede defender sus argumentos con la tranquilidad que da saber que en caso de que sean erróneos, su equivocación no va a ser conocida por los otros expertos.
2. Interacción y realimentación controlada: La interacción se consigue al presentar varias veces el mismo cuestionario. Como, además, se van presentando los resultados obtenidos con los cuestionarios anteriores, se consigue que los expertos vayan conociendo los distintos puntos de vista y puedan ir modificando su opinión si los argumentos presentados les parecen más apropiados que los suyos.



3. Respuesta del grupo en forma estadística: La información que se presenta a los expertos no es sólo el punto de vista de la mayoría, sino que se presentan todas las opiniones indicando el grado de acuerdo que se ha obtenido.

Para participar como expertos, se ha tenido en cuenta las siguientes variables:

- Titulación de doctor o doctorando.
- Experiencia con la docencia e investigación.
- Estar vinculado a una universidad de España.
- Estar vinculado a una universidad del Brasil.

La muestra de expertos fue de 22, con 11 expertos de cada país. Las experiencias de los expertos son bastantes variadas en los dos países, comprendiendo desde 4 años hasta 35 años de ejercicio, lo que hace que sus observaciones y sugerencias sean dignas de respeto, asimismo, puede ofrecernos un enriquecimiento y veracidad.

La Escala que se aplicó al conjunto de expertos contenía un total de 94 ítems con una disposición en formato gradual de 0 a 10 tipo Likert. Y el tratamiento estadístico para el cálculo de la validez de constructo ha supuesto la siguiente forma:

a) Estudio estadístico descriptivo de los ítems, analizando las medidas de tendencia central (análisis de frecuencia:  $f$  y medias:  $M$ ) de las puntuaciones dadas por los integrantes del grupo, teniendo en cuenta la distribución de frecuencias y su variabilidad o dispersión ( $SD$ =desviación típica de las puntuaciones).

b) Selección discriminativa de ítems, a partir de las frecuencias relativas ( $f$ ) o proporciones (%), eliminando así el error típico de Media ( $e$ ) que puede suscitar el tener como único referente estadístico el valor de la Media ( $M$ ). Para ello se procedió a realizar una depuración en el siguiente proceso secuencial: 1. Depuración cuantitativa de los ítems, según criterios de frecuencias. Esto es, se eliminan aquellos ítems con porcentaje de frecuencia menor del 70%. 2. De aquellos ítems con una frecuencia porcentual igual o mayor del 70% se seleccionaron aquellos con un Media mayor de 6.60.

c) Análisis de la fiabilidad del conjunto de ítems, calculándose el grado de consistencia interna y la correlación del conjunto de todos ellos en cada una de las dimensiones del CEVES. El estudio de la confiabilidad se realizó evaluando la consistencia interna de la prueba mediante el coeficiente alpha de Cronbach.

#### *2.3.4.3 Reajuste teórico-formal del cuestionario*

De los 94 ítems de la CEVES quitamos 5 ítems por media y 2 ítems por discrepancia. Al final quedamos con 87 ítems en el cuestionario CEVES. Reorganizamos el cuestionario mezclando los ítems con algunas de las sugerencias comentada por los expertos.

La forma de ordenar los ítems puede afectar a las respuestas que emitan los sujetos, por lo cual, los ítems del cuestionario para la aplicación, fueran distribuidos de forma *aleatoria*. De tal forma, para no quedar agrupados por áreas y variables, evitando los posibles sesgos de los profesores que iban participar.

El cuestionario CEVES fue pasado a los sujetos que la contestan de forma autoaplicado. Para ello, se ha procedido a crear una escala de autoaplicación (lista de Likert) con ítems valorativos (medición de juicios) en intervalos graduados del 1 al 5. Se ha editado una hoja de recogida de información de variables psicodemográficas y técnico-profesionales que podrían influir en las valoraciones de las respuestas dadas por los sujetos de la muestra, información no tenida en cuenta en esta investigación.

La muestra seleccionada según los métodos probabilísticos (muestreo aleatorio simple) y no probabilísticos.

En cuanto a la fiabilidad o grado de correlación interna, se determina para cada una de las dimensiones, calculando el índice Alfa de Cronbach. Que es una de las medidas empíricas más importantes derivadas de esta teoría, pues, proporciona estimaciones para calcular la fiabilidad.

#### *2.3.4.5 Edición de la CEVES definitiva*

La elaboración del cuestionario CEVES, por consiguiente, ha requerido de una aplicación secuencial de pruebas y métodos estadísticos asegurando su valor experimental en cuanto a:

1. La depuración cuantitativa del número de ítems.
2. La validación de su constructo y contenido.
3. La fiabilidad psicométrica a partir de una aplicación en España e Brasil.

Una vez efectuando el análisis estadístico correspondiente, se ha editado el cuestionario definitivo.

## 2.4 Cuestionario CEMEDEPU

El Cuestionario de Evaluación de las Variables “Moduladoras” del Estilo de Enseñanza en Educación Superior (C.E.M.E.D.E.P.U)

### *2.4.1 Diseño Conceptual del Cuestionario de Evaluación de la Variables Moduladoras del Estilo de Enseñanza en Educación superior*

Este cuestionario fue elaborado por Bernardo Gargallo López, Amparo Fernández March y Miguel Ángel Jiménez en 2007, con el objetivo de atender una investigación sobre los Modelos Docentes de los Profesores Universitarios para corroborar si se ajustaban a los requerimientos del espacio europeo de educación superior, que preconiza un modelo centrado en el aprendizaje con dominio de competencias pedagógicas. “*La orientación centrada en el aprendizaje busca, producto del aprendizaje, el cambio mental*” Gargallo López, Fernández March y Jiménez Rodríguez (2007).

Elegimos este cuestionario porque esta validado y presenta un contexto de investigación parecido y complementario a nuestra investigación, los métodos de enseñanza de los profesores universitarios.

El C.E.M.E.D.E.P.U es formado por tres escalas y, acabó constituido por 51 ítems. Las dos primeras escalas se basan en la estructura teórica subyacentes de los modelos y la tercera incorpora referencias de las habilidades docentes.

Este cuestionario está formado por tres escalas:

- *Modelo centrado en la enseñanza.* Formada por 16 ítems. Evalúa la concepción del conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza, papel del profesor en este modelo, metodología de enseñanza, materiales de aprendizaje y metodología de evaluación coherente con una concepción tradicional.
- *Modelo centrado en el aprendizaje.* Formada por 17 ítems. Evalúa la concepción del conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza, materiales de aprendizaje y metodología de evaluación coherente con una concepción constructiva.
- *Modelo centrado en evaluar las habilidades docentes del profesor eficaz.* Formada por 18 ítems. Evalúa la planificación, comunicación con los alumnos, metodología adecuada a los objetivos, evaluación coherente con los mismos y con criterios claros, etc.

El cuestionario adopta el formato de la escala tipo Likert con cinco opciones de respuestas para cada ítem, que oscilan desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”.

El instrumento fue validado con una muestra de 332 profesores de las universidades públicas de la ciudad de Valencia (España), la Universidad de Valencia/Estudi General (UVEG), y la Universidad Politécnica de Valencia (UPV). El nivel de confianza del 95% y con un error máximo del 5%. Y el coeficiente Alfa de Cronbach para la primera escala fue, .879, para la segunda .382, y para la tercera .839.

## **2.5 Procedimiento**

Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario denominado CEVES elaborado y validado por dos grupos de expertos, y otro cuestionario ya validado denominado CEMEDEPU. Para la elaboración del cuestionario CEVES fue hecha una investigación exhaustiva de las bibliografías sobre las variables principales y secundarias, relacionadas con la enseñanza y más profundizado en la Enseñanza Superior.

Los cuestionarios fueron traducidos al idioma castellano (Español), para portugués (Brasileño) por los investigadores.

El cuestionario CEVES, ha quedado en una tabla y fue dividido conforme a las cuatro variables principales, que antes de los expertos contenía 94 ítems distribuidos por grupo de variables, con dos columnas para evaluar los contenidos y constructos (Apéndice A y B) y después de los expertos quedaran con 87 ítems que fue distribuidos de forma aleatoria (Apéndice E y G). El cuestionario CEMEDEPU había tres variables moduladoras con 51 ítems (Anexo F y H).

El cuestionario CEVES fue sometido a la apreciación de dos grupos de expertos, con titulación de doctor, siendo un grupo de España y otro de Brasil. Después de las observaciones de los expertos de los dos países, fueron hechos los ajustes necesarios, y elaborado el cuestionario final, ya que, los ajustes fueron mínimos.

El total de participantes fueran 205 docentes de ambos los países, de la Educación Superior del área de humanidades, obedeciendo a los criterios de inclusión que fueron: los profesores brasileños y españoles con formación en ciencias sociales y humanidades, que

tuvieran experiencia en la educación superior, estar vinculado a una universidad o facultad como docente, y que completaran el cuestionario correctamente.

Los cuestionarios fueron aplicados por los investigadores, con una carta (en castellano para España y portugués para Brasil), firmada por el Coordinador y Director de la Universidad de Valladolid, en nuestro caso fue la misma persona, (Apéndice C, D y H). La aplicación fue, personalmente o por correo electrónico:

La técnica consistió en solicitar que los sujetos contestasen, a los cuestionarios de manera libre, personalmente o por correo electrónico.

- a) Personalmente: para los docentes de España, el investigador (brasileño) que estaba en instancia en Valladolid durante toda la investigación, y sus directores, recogieron las respuestas de los profesores participantes en sus despachos o en el aula de las respectivas Universidades. Y en Brasil, el investigador brasileño, fue de instancia en Enero de 2012 por un mes en Aracaju (ciudad de origine), y recogió las respuestas de los profesores (participantes) de las mismas manera que en España.
- b) Por correo: en formato fue en word y pdf. Ambas contenían una carta escaneada, escrita en los respectivos idiomas traducidos por los investigadores (en castellano da España y portugués de Brasil).

La recogida de datos fue efectuada, en los meses de Diciembre de 2011, Enero y Febrero de 2012. Fueron tomadas todas las preocupaciones exigidas referidas a una investigación científica.

Elegimos todos aquellos que pertenecían a alguna de las especialidades y cursos: Psicología, Derecho, Licenciaturas, Psicopedagogía, Educación Física (Deportes) y Pedagogía. De esta forma, se obtuvo, una muestra representativa de N=205 profesores. Se ha buscado deliberadamente que el colectivo de muestra sea extenso para tener mayor probabilidad de que los errores aleatorios se cancelen entre sí, de tal modo que se minimice al máximo el error de la varianza.

## **2.6 Diseño y análisis de resultados**

El estudio es del tipo comparativo y cuantitativo, desde un enfoque empírico-analítico y un diseño no experimental, psicométrico, de corte transversal. Se utiliza de un muestreo

aleatorio-accidental (Kerlinger, 1985), ya que tanto el grupo de expertos como el de la muestra de los profesores de enseñanza superior responden a la escala de valoración que se aplica en el tiempo libre.

En primer lugar, con el paquete estadístico SPSS 19.0, se realizan análisis descriptivos e inferenciales para depurar el cuestionario en función de la información proporcionada por los expertos, resultando la versión definitiva del cuestionario CEVES. Para ello, se sigue la secuencia propuesta por (Richaud de Minzi, Lemos de Ciuffardi, 2004; Valdivieso, 2012), encuadrándose la escala resultante dentro de la clasificación de escalas centradas en el sujeto, ya que presupone que la variación en las respuestas será debida a diferencias individuales en relación a la sintomatología de estrés que experimentan los respondientes. Dentro de las escalas centradas en el sujeto, el modelo o esquema Likert (a) incluye enunciados ante los cuales se solicita la reacción del sujeto, (b) se caracteriza por ser aditiva y (c) corresponde a un nivel ordinal.

En segundo lugar, se analizan, mediante pruebas estadísticas inferenciales, si existen diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de España y Brasil, en cada una de las variables medidas por ambos instrumentos seleccionados para la investigación.

## **CONCLUSIONES**

En este capítulo presentamos todos los pasos de cómo la investigación, es decir, la metodológica de investigación con el planteamiento del problema, los objetivos, las hipótesis, los participantes con tres tablas presentando los datos estadísticos descriptivos de datos demográficos por sexo, el tipo de centro de trabajo de los sujetos y experiencias docentes.

Presentamos el Diseño conceptual del cuestionario de las variables principales del estilo de enseñanza en Educación Superior (CEVES) y la redacción de la primera versión de la Escala; Redacción y Construcción de Ítems del Cuestionario, nuestra propuesta de las variables Principales como: 1. Comunicación (Comunicación verbal, Comunicación no-verbal, Signos paralingüísticos visuales y orales, Autoeficacia, Metacognición y Planificación); 2. Habilidades Sociales (Vinculación afectiva, Asertividad, Empatía, Liderazgo, Convivencia y Relaciones con el alumnado); 3. Resolución de Conflictos (Toma

de decisiones, En la tarea, En las conductas y En las Relaciones Interpersonales; 4. Procesos de Enseñanza (Los métodos utilizados por el profesorado, Evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje y Las condiciones de la Universidad para el profesorado).

A continuación, presentamos el procedimiento de la investigación.

Diseño final conceptual del cuestionario de las variables principales del estilo de enseñanza en Educación Superior (CEVES). Después de los expertos, presentamos: la segunda fase con: la Depuración del cuestionario, Juicio de los Expertos, reajuste teórico-formal de la Escala, Análisis de la Fiabilidad a partir de una aplicación en España y Brasil, y Edición de la CEVES definitiva.

Y por fin el 3º Diseño conceptual del cuestionario de las variables “moduladoras” del estilo de enseñanza en Educación Superior (CEMEDEPU).

## **Capítulo 6. Construcción del Cuestionario**



## **INTRODUCCIÓN**

El capítulo trata de la presentación y análisis de resultados, construcción y validación del cuestionario, se ha expuesto todo el proceso por el que se depura la construcción y validación de una primera versión del Cuestionario. El estudio de la escala comprende procesos cuantitativos y cualitativos, al objeto de ajustar el número de ítems para cada una de las variables o dimensiones partiendo de pruebas estadísticas.

El tratamiento estadístico es una característica importante del análisis, porque a través ellas han la de verificar la información, a fin de establecer la calidad y fiabilidad de los resultados. Otro paso fue determinar el significado de los resultados y cuánto lo son en su contexto, pudiendo abordar, a partir de ellos, temas más amplios vinculados con la práctica de los estilos de enseñanza, pero esto tendrá que ser objeto de otras investigaciones.

Presentamos las fases para la construcción y validación: (a) Elaboración del Cuestionario CEVES y valoración por un grupo de expertos. (b) Depuración del Cuestionario a partir del juicio de dos grupos de expertos (España y Brasil) (validez de constructo). (c) Depuración de la Escala después de análisis de los datos.

Mostramos los resultados de la valoración por el grupo de expertos. A continuación de los análisis descriptivos de grupo de los datos y discriminación de los ítems, con tablas donde detallamos todas las variables con sus dimensiones.

Finalmente, mostramos los resultados los análisis descriptivos de los datos y discriminación de los ítems según juicio de Expertos. Presentamos los resultados de los estilos de enseñanza en la Educación Superior de España y Brasil.

### **1. CONSTRUCCION POR EL GRUPO DE EXPERTOS**

El procedimiento metodológico que se ha seguido para elaboración del Cuestionario de Evaluación de las Variables de Enseñanza Superior (CEVES). Por lo tanto, hacemos el tratamiento estadístico de los datos aplicando el programa SPSS (Statistical Package for the Social Science), versión 19.0, pues dispone de las pruebas estadísticas que se necesitan y proporciona gran variedad de resultados.

Para la construcción y validación de esta primera versión del Cuestionario se han seguido las siguientes fases:

1ª. Elaboración de CEVES y valoración por un grupo de expertos.

2ª. Depuración de CEVES a partir del juicio de un grupo de expertos (validez de constructo).

La primera versión de la CEVES, se construye sobre una serie de criterios de estructuración formal, como resultado del rastreo bibliográfico realizado y que ha sido expuesto en los capítulos de la parte teórica y consta de un total de 94 ítems. La distribución por cada una de las dimensiones de esta primera versión de la Escala y el número de ítems con que cuenta una de ellas se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 11. Dimensiones y número de ítems

Orden	Dimensiones	X	Nº ítems.
I	Comunicación Verbal		5
II	Paralingüísticos Visuales		7
III	Paralingüísticos Orales		3
IV	Autoeficacia		10
V	Metacognición		4
VI	Planificación		10
VII	Vinculación Afectiva		5
VIII	Asertividad		4
IX	Empatía		4
X	Liderazgo		4
XI	Convivencia		5
XII	Del alumnado		3
XIII	Toma de Decisiones		6
XIV	En la tarea		5
XV	En las Conductas		3
XVI	En las Relaciones Interp.		4
XVII	Los Métodos del Prof.		5
XVIII	Evaluación del Estilo En.		3
IX	Las Condiciones Laborales		4
	$\Sigma$ n Items		94

Se realiza la depuración estadística de aquellos ítems que tienen una escasa pertinencia con la dimensión respectiva, según el índice de frecuencias, analizando descriptivamente la evaluación efectuada por un grupo de expertos mediante las siguientes operaciones:

El juicio de expertos permite determinar la *validez de constructo y contenido*, que es un concepto esencial cuando se manejan variables cualitativas sin tener unos criterios claros. Se utiliza, sobre todo, para estudiar medidas y variables psicosociales.

## 2. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LAS DIMENSIONES DEL CEVES POR LOS EXPERTOS

Presentamos en la Tabla 12, los resultados de los datos estadísticos descriptivos de las dimensiones medias entre los dos países de esta investigación antes de las eliminaciones de los ítems. A continuación, presentamos todas las medias por variables, dividida por validez de constructo y validez de contenido.

Tabla 12. *Estadísticos descriptivos de las Dimensiones de CEVES por los Expertos*

<i>Variables</i>	<i>N</i>	Validez de Constructo (a)				Validez de Contenido (b)			
		<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Comunicación Verbal	22	7.20	10.0	8.90	0.7849	7.20	10.0	8.85	0.9195
Paralingüísticos Visuales	22	7.00	10.0	8,82	0.9341	6.57	10.0	8.69	0.9441
Paralingüísticos Orales	22	7.00	10.0	9.30	0.7045	7.00	10.0	9.06	0.7742
Autoeficacia	22	3.00	10.0	8.44	1.5423	3.80	10.0	8.33	1.4297
Metacognición	22	6.00	10.0	8.78	1.2917	7.00	10.0	8.92	1.039
Planificación	22	7.80	10.0	8.92	0.6666	7.80	10.0	8.88	0.7425
Vinculación Afectiva	22	6.40	10.0	8.70	0.9966	7.00	10.0	8.84	0.9028
Asertividad	22	5.75	10.0	8.66	1.1142	5.75	10.0	8.62	1.2192
Empatía	22	4.75	10.0	8.73	1.2123	5.00	10.0	8.82	1.2752
Liderazgo	22	5.50	10.0	9.28	1.0302	7.00	10.0	9,33	0.8143
Convivencia	22	6.80	10.0	9.32	0.8227	6.80	10.0	9.20	0.8794
Del alumnado	22	4.00	10.0	7.57	2.0604	4.00	10.0	7.58	2.0604
Toma de Decisiones	22	6.17	10.0	8.64	0.9347	6.17	10.0	8.64	0.9347
En la tarea	22	7.00	10.0	8.94	0.9449	7.00	10.0	8.94	0.9449
En las Conductas	22	7.67	10.0	9.41	0.6335	7.67	10.0	9.41	0.6335
En Relaciones Interp.	22	5.75	10.0	8.82	1.0667	5.75	10.0	8.82	1.067
Los Métodos del Prof.	22	6.00	10.0	8.49	1.0739	6.00	10.0	8.49	1.074
Evaluación del Estilo En.	22	6.67	10.0	9.26	1.0980	6.67	10.0	9.26	1.098
Las Condiciones Laborales	22	6.50	10.0	8.87	1.0199	6.50	10.0	8.77	1.066

## 3. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LOS DATOS Y DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS

A partir de las medias aritméticas de los ítems, se calcula su validez mediante un filtrado progresivo y creciente, eliminando los ítems que cumplen los siguientes criterios,

tanto en las puntuaciones otorgadas para validez de constructo como para la de contenido. Así, los criterios para eliminar los ítems son:

1°. Los ítems con una puntuación, simultáneamente en constructo y en contenido, menor de  $M=7.80$ .

2°. A partir de las medias aritméticas se calcula su validez, agrupando las puntuaciones de los expertos en “*altas*” (de 8 a 10), “*medias*” (de 4 a 7) y “*bajas*” (de 1 a 3) de los ítems cuyo porcentaje de frecuencia llega al 70%, siendo eliminados todos aquellos con un porcentaje de frecuencia inferior. De los ítems con una  $M=7.00$ , se seleccionan todos aquellos con un porcentaje de frecuencia en el grupo de, al menos, un 70% ( $f_a \text{ n } f_b=70\%$ ). Manteniéndose todos los ítems.

3°. Aquellos ítems que, en ambas puntuaciones de constructo y contenido, además de presentar una discrepancia entre los expertos de España y Brasil, no alcanzan una puntuación mínima exigible.

## 2.1 Variable Comunicación

Presentamos los análisis descriptivos de la variable *Comunicación* con sus respectivas dimensiones, que son: Comunicación Verbal, Paralingüístico Visuales y Orales, Autoeficacia, Metacognición y Planificación, con las medias de España y Brasil, de acuerdo con el resultado del cuestionario CEVES. A continuación, en las tablas presentamos la validez de constructo y de contenido.

### 2.1.1 Dimensión I: Comunicación Verbal

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión I: de la variable Comunicación Verbal en las Tablas 13 y 14 Verbal con sus respectivos ítems.

Tabla 13. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión I: Comunicación Verbal*

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Mín.	Máx.	M	SD	N	Mín.	Máx.	M	SD
1	22	7	10	9.14	1.037	22	7	10	9.27	0.935
2	22	6	10	8.82	1.220	22	6	10	8.82	1.181
3	22	1	10	9.00	1.952	22	1	10	9.00	1.976
4	22	6	10	8.59	1.182	22	6	10	8.36	1.399
5	22	6	10	9.00	1.069	22	6	10	8.77	1.378

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=8.90$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=0.7849$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=8.85$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=0.9195$ ).

Tabla 14. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión I: Comunicación Verbal (Comparación ES/BR)*

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
1	España	11	8.91	1.136	45.500	.332	11	8.91	1.044	35,500	.101
	Brasil	11	9.36	0.924			11	9.64	0.674		
2	España	11	8.27	1.272	29.500*	.040	11	8.36	1.286	35,500	.101
	Brasil	11	9.36	0.924			11	9.27	0.905		
3	España	11	9.09	0.831	42.500	.243	11	9.00	0.894	38,000	.151
	Brasil	11	8.91	2.700			11	9.00	2.720		
4	España	11	8.64	1.286	55.500	.748	11	8.00	1.549	43,000*	.270
	Brasil	11	8.55	1.128			11	8.73	1.191		
5	España	11	8.55	1.128	29.500*	.040	11	7.82	1.250	11,500**	.001
	Brasil	11	9.45	0.820			11	9.73	0.647		

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

La Variable Comunicación Verbal, del profesorado de España y Brasil, no presenta diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 13 y 14. Elaboramos cinco ítems para esta variable, donde los ítems 1 y 3 no presenta diferencias significativas, los ítems 2 y 4 presenta pequeñas diferencias significativas y el ítem 5 que presenta más diferencias significativas, tanto en validez de constructo como el validez de contenido.

A partir de este filtrado, en esta dimensión se mantendrían todos los ítems, no hay ningún ítem descartado.

### 2.1.2 Dimensión II: Comunicación No-Verbal Paralingüístico Visuales

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión II: de la variable Comunicación - Paralingüístico Visuales en las Tablas 15 y 16, con sus respectivos ítems.

Tabla 15. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión II: Paralingüístico Visuales*

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Mín.	Máx.	M	SD	N	Mín.	Máx.	M	SD
6	22	6	10	9.05	1.046	22	5	10	8.82	1.368
7	22	6	10	8.82	1.097	22	5	10	8.82	1.296
8	22	7	10	8.73	1.279	22	5	10	8.77	1.412
9	22	6	10	8.64	1.399	22	6	10	8.36	1.217
10	22	7	10	9.18	.958	22	6	10	8.95	1.174
11	22	5	10	8.82	1.402	22	5	10	8.59	1.469
12	22	5	10	8.55	1.595	22	5	10	8.50	1.596

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=8.82$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=0.9341$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=8.69$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=0.9441$ ).

En este caso no hay ningún ítem descartado.

Tabla 16. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión II: Paralingüístico Visuales (Comparación ES/BR)*

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
6	España	11	9.00	0.775	50.000	.519	11	8.82	0.874	47.000	.401
	Brasil	11	9.09	1.300			11	8.82	1.779		
7	España	11	9.00	0.894	51.500	.562	11	8.91	1.375	52.000	.606
	Brasil	11	8.64	1.286			11	8.73	1.272		
8	España	11	8.36	1.206	38.000	.151	11	8.64	1.120	45.000	.332
	Brasil	11	9.09	1.300			11	8.91	1.700		
9	España	11	7.82	1.328	19.000**	.005	11	7.91	1.221	35.000	.101
	Brasil	11	9.45	0.934			11	8.82	1.079		
10	España	11	8.73	1.009	29.000*	.040	11	8.36	1.286	26.000*	.023
	Brasil	11	9.64	0.674			11	9.55	0.688		
11	España	11	8.36	1.120	26.000	.230	11	8.09	1.221	27.000*	.028
	Brasil	11	9.27	1.555			11	9.09	1.578		
12	España	11	8.45	1.036	46.000	.365	11	8.27	1.191	41.000	.217
	Brasil	11	8.64	2.063			11	8.73	1.954		

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

La Variable Comunicación No-Verbal Paralingüístico Visuales, del profesorado de España y Brasil, no presenta diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 16 y 17. Elaboramos siete ítems para esta variable, donde los ítems 6, 7, 8 y 12 no presentan diferencias significativas, los ítems 10 y 11 presenta pequeñas diferencias significativas y el ítem 9 que presenta más diferencias significativas, pero en validez de constructo y no en validez de contenido.

A partir de este filtrado, en esta dimensión se mantendrían todos los ítems, no hay ningún ítem descartado.

### 2.1.3 Dimensión III: Comunicación No-Verbal Paralingüístico Orales

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión II: de la variable Comunicación Paralingüístico Orales, en las Tablas 17 y 18 con sus respectivos ítems.

Tabla 17. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión II: Paralingüístico Orales*

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Mín.	Máx.	M	SD	N	Mín.	Máx.	M	SD
13	22	5	10	9.32	1.171	22	5	10	9.14	1.207
14	22	6	10	9.36	0.902	22	6	10	9.09	1.019
15	22	6	10	9.23	1.066	22	6	10	8.95	1.133

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=9.30$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=0.7045$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=8.69$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=0.7742$ ).

Tabla 18. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión III: Paralingüístico Orales (Comparación ES/BR)*

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
13	España	11	9.55	0.688	53.000	.652	11	9,27	0.786	60.000	1.000
	Brasil	11	9.09	1.514			11	9,00	1.549		
14	España	11	9.27	0.467	37.000	.133	11	9,00	0.775	46.000	.365
	Brasil	11	9.45	1.214			11	9,18	1.250		
15	España	11	9.18	0.603	40.500	.193	11	8,82	0.982	47.000	.401
	Brasil	11	9.27	1.421			11	9,09	1.300		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

La Variable Comunicación No-Verbal Paralingüístico Orales, del profesorado de España y Brasil, no presenta diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 17 y 18. Elaboramos tres ítems para esta variable, donde todos los ítems no presentan diferencias significativas, en validez de constructo y en validez de contenido.

A partir de este filtrado, en esta dimensión se mantendrían todos los ítems, no hay ningún ítem descartado.

#### 2.1.4 Dimensión IV: Autoeficacia

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión IV: de la variable Autoeficacia, en las Tablas 19 y 20 con sus respectivos ítems.

Tabla 19. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión IV: Autoeficacia*

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Mín.	Máx.	M	SD	N	Mín.	Máx.	M	SD
16	22	3	10	7.05	0.236	22	1	10	6.68	2.317
17	22	3	10	7.73	2.272	22	1	10	7.64	2.460
18	22	3	10	8.36	2.105	22	1	10	8.36	2.172
19	22	3	10	8.73	1.980	22	1	10	8.77	2.045
20	22	3	10	8.73	1.932	22	5	10	8.73	1.579
21	22	3	10	8.73	1.804	22	6	10	8.82	1.220
22	22	3	10	8.41	2.108	22	1	10	7.95	2.439
23	22	3	10	8.77	1.631	22	6	10	8.77	1.152
24	22	3	10	9.32	1.524	22	6	10	9.36	1.093
25	22	3	10	8.55	1.792	22	2	10	8.23	2.045

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=8.44$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=1.5423$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=8.33$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=1.4297$ ).

En este caso hay dos ítems descartados:

Según el criterio nº 1º. Serán eliminados los ítems con una puntuación, simultáneamente en constructo y en contenido menor de  $M=7.80$ .

- por tanto eliminamos los siguientes ítems:
  - El ítem 16 del CEVES: “Dedico más tiempo a la docencia que a la investigación”. y
  - El ítem 17 del CEVES: “Valoro la realización de prácticas de mis alumnos a la comunidad”.

Tabla 20. Estadísticos descriptivos de la Dimensión IV: Autoeficacia (Comparación ES/BR)

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
16	España	11	6.64	2.014	46.000	.365	11	6.00	2.098	38.000	.151
	Brasil	11	7.45	2.464			11	7.36	2.420		
17	España	11	6.18	1.991	13.500**	.001	11	6.09	2.386	15.000**	.002
	Brasil	11	9.27	1.272			11	9.18	1.328		
18	España	11	7.36	2.420	29.500*	.040	11	7.36	2.618	26.500*	.023
	Brasil	11	9.36	1.120			11	9.36	0.924		
19	España	11	7.82	2.359	21.500**	.008	11	7.91	2.508	17.500**	.003
	Brasil	11	9.64	0.924			11	9.64	0.924		
20	España	11	7.64	2.203	16.000**	.002	11	8.09	1.375	26.000*	.023
	Brasil	11	9.36	1.120			11	9.36	0.924		
21	España	11	8.27	1.902	28.000*	.034	11	8.36	1.206	31.500	.056
	Brasil	11	9.18	1.662			11	9.27	1.104		
22	España	11	7.91	2.119	37.500	.133	11	7.18	2.483	29.000	.400
	Brasil	11	8.91	2.071			11	8.73	2.240		
23	España	11	8.45	2.018	49.500	.478	11	8.55	1.214	47.500	.401
	Brasil	11	9.09	1.136			11	9.00	1.095		
24	España	11	8.82	2.040	36.500	.116	11	8.91	1.375	35.500	.101
	Brasil	11	9.82	0.405			11	9.82	0.405		
25	España	11	8.00	2.000	33.000	.076	11	7.36	2.248	27.000*	.028
	Brasil	11	9.09	1.446			11	9.09	1.446		

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

La Variable Autoeficacia, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 19 y 20. Elaboramos diez ítems para esta variable, donde los ítems 16, 22, 23 y 24 no presentan diferencias significativas, los ítems 18, 21 y 25 presentan pequeñas diferencias



significativas y los ítems 17, 19 y 20 que presenta más diferencias significativas, en validez de constructo y en validez de contenido.

Según el criterio nº 3. Serán eliminados aquellos ítems que, en ambas puntuaciones de constructo y contenido, además de presentar una discrepancia entre los expertos de España y Brasil, no alcanza una puntuación mínima exigible.

El ítem 20 del CEVES: “*Me tomo en serio mi trabajo*”.

A partir de este filtrado, en esta dimensión los ítems 16, 17 y 20 del CEVES, han sido descartados según análisis de los expertos.

### 2.1.5 Dimensión V: Metacognición

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión V: de la variable Metacognición, en las Tablas 21 y 22 con sus respectivos ítems.

Tabla 21. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión V: Metacognición*

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Min.	Máx.	M	SD	N	Min.	Máx.	M	SD
26	22	6	10	9.05	1.290	22	6	10	9.09	1.109
27	22	6	10	8.36	1.590	22	6	10	8.55	1.565
28	22	6	10	8.86	1.424	22	6	10	9.09	1.151
29	22	6	10	8.86	1.424	22	6	10	8.95	0.999

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=8.78$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=1.2917$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=8.92$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=1.039$ ).

En este caso no hay ningún ítem descartado.

Tabla 22. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión V: Metacognición (Comparación ES/BR)*

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
26	España	11	8.64	1.286	32.500	.065	11	8.73	1.104	35.000	.101
	Brasil	11	9.45	1.214			11	9.45	1.036		
27	España	11	7.73	1.421	33.500	.076	11	8.18	1.662	43.500	.270
	Brasil	11	9.00	1.549			11	8.91	1.446		
28	España	11	8.55	1.508	44.000	.300	11	8.91	1.300	49.500	.478
	Brasil	11	9.18	1.328			11	9.27	1.009		
29	España	11	8.55	1.572	46.000	.365	11	8.73	1.104	46.500	.365
	Brasil	11	9.18	1.250			11	9.18	0.874		

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

La Variable Metacognición, del profesorado de España y Brasil, no presenta diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 21 y 22. Elaboramos cuatro ítems para esta variable, donde todos los ítems no presentan diferencias significativas, en validez de constructo y en validez de contenido.

A partir de este filtrado, en esta dimensión se mantendrían todos los ítems, no hay ningún ítem descartado.

### 3.1.6 Dimensión VI: Planificación

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión VI: de la variable Planificación, en las Tablas 23 y 24 con sus respectivos ítems

Tabla 23. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión VI: Planificación*

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	<i>N</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
30	22	7	10	9.27	.883	22	7	10	9.36	.848
31	22	6	10	9.14	1.167	22	2	10	9.00	1.799
32	22	5	10	9.18	1.259	22	7	10	8.86	1.082
33	22	1	10	8.91	1.998	22	7	10	8.95	1.046
34	22	7	10	9.27	0.935	22	6	10	9.05	1.214
35	22	7	10	9.18	0.853	22	7	10	9.23	0.922
36	22	6	10	8.95	1.253	22	6	10	9.18	1.053
37	22	6	10	9.00	1.113	22	7	10	9.09	0.921
38	22	4	10	8.27	1.830	22	5	10	8.09	1.630
39	22	2	10	8.00	2.309	22	2	10	7.95	2.104

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=8.92$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=0.6666$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=8.88$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $Sdb=0.7425$ ).

Tabla 24. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión VI: Planificación (Comparación ES/BR)*

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
30	España	11	9.18	0.874	51.000	.562	11	9.18	0.874	43.000	.270
	Brasil	11	9.36	0.924			11	9.55	0.820		
31	España	11	8.91	1.375	49.500	.478	11	9.27	0.905	58.500	.898
	Brasil	11	9.36	0.924			11	8.73	2.412		
32	España	11	9.45	0.688	54.500	.699	11	8.73	1.104	51.500	.562
	Brasil	11	8.91	1.640			11	9.00	1.095		
33	España	11	8.27	2.573	32.500	.065	11	8.73	1.009	43.000	.270
	Brasil	11	9.55	0.934			11	9.18	1.079		
34	España	11	9.09	0.831	42.500	.243	11	8.55	1.214	26.500*	.023
	Brasil	11	9.45	1.036			11	9.55	1.036		
35	España	11	9.09	0.701	48.000	.438	11	9.00	0.894	39.000	.171
	Brasil	11	9.27	1.009			11	9.45	0.934		
36	España	11	8.55	1.440	39.500	.171	11	8.73	1.104	27.000*	.028
	Brasil	11	9.36	0.924			11	9.64	0.809		
37	España	11	9.27	0.647	50.500	.519	11	9.09	0.701	56.000	.797
	Brasil	11	8.73	1.421			11	9.09	1.136		
38	España	11	8.00	2.049	49.500	.478	11	7.82	1.471	44.000*	.300
	Brasil	11	8.55	1.635			11	8.36	1.804		
39	España	11	7.73	2.005	41.000	.217	11	7.64	1.433	36.500	.116
	Brasil	11	8.27	2.649			11	8.27	2.649		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

La Variable Planificación, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 23 y 24. Elaboramos diez ítems para esta variable, donde los ítems 30, 31, 32, 33, 35, 37 y 39 no presentan diferencias significativas y los ítems 34, 36 y 38 presentan pequeñas diferencias significativas, en validez de constructo y en validez de contenido.

A partir de este filtrado, en esta dimensión se mantendrían todos los ítems, no hay ningún ítem descartado.

## 2.2 Variable Habilidades Sociales

Presentamos los análisis descriptivos de la principal variable *Habilidades Sociales* con sus respectivas dimensiones, que son: Vinculación afectiva, Asertividad, Empatía, Liderazgo, Convivencia y las Relaciones con el Alumnado, con las medias de España y Brasil, de acuerdo con el resultado del cuestionario CEVES. A continuación, en las tablas presentamos la validez de constructo y de contenido.

### 2.2.1 Dimensión VII: Vinculación Afectiva

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión VII: de la variable Vinculación Afectiva, en las Tablas 25 y 26 con sus respectivos ítems.

Tabla 25. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión VII: Vinculación Afectiva*

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Mín.	Máx.	M	SD	N	Mín.	Máx.	M	SD
40	22	6	10	9.05	1.214	22	6	10	9.23	1.152
41	22	5	10	9.18	1.181	22	5	10	9.23	1.193
42	22	5	10	7.79	1.918	22	5	10	7.72	1.900
43	22	6	10	8.45	1.371	22	5	10	8.45	1.438
44	22	6	10	9.00	1.113	22	7	10	9.23	.869

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=8.70$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=0.9966$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=8.84$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=0.9028$ ).

En este caso hay un ítem que ha sido descartado.

- Según el criterio nº 1º. Serán eliminados todos los ítems con una puntuación, simultáneamente en constructo y en contenido menor de  $M=7.80$ , por tanto eliminamos el siguiente ítem:
  - El ítem 42 del CEVES: *Para mí el importante es el académico más que lo personal.*
  - En este caso el ítem 42 fue descartado.

Tabla 26. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión VII: Vinculación Afectiva (Comparación ES/BR)*

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
40	España	11	8.91	1.044	39.500	.171	11	9.00	1.095	35.500	.101
	Brasil	11	9.18	1.401			11	9.45	1.214		
41	España	11	9.09	0.701	39.000	.171	11	9.18	0.751	43.500	.270
	Brasil	11	9.27	1.555			11	9.27	1.555		
42	España	11	7.64	1.748	50.500	.519	11	7.63	1.612	52.00	.606
	Brasil	11	8.00	2.145			11	7.81	2.228		
43	España	11	8.36	1.206	54.000	.699	11	8.64	0.924	60.000	1.000
	Brasil	11	8.55	1.572			11	8.27	1.849		
44	España	11	8.73	1.272	45.500	.332	11	9.00	0.894	41.500*	.217
	Brasil	11	9.27	0.905			11	9.45	0.820		

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

La Variable Vinculación Afectiva, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 25 y 26. Elaboramos cinco ítems para esta variable, donde los ítems 40, 41, 42 y 43 no presentan

diferencias significativas y el ítem 44 presenta una pequeña diferencia significativa, en validez de contenido y no presenta diferencias en validez de constructo.

### 2.2.2 Dimensión VIII: Asertividad

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión VIII: de la variable Asertividad, en las Tablas 27 y 28 con sus respectivos ítems.

Tabla 27. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión VII: Vinculación Afectiva*

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Mín.	Máx.	M	SD	N	Mín.	Máx.	M	SD
45	22	5	10	8.68	1.359	22	5	10	8.68	1.555
46	22	1	10	7.86	2.336	22	1	10	7.91	2.180
47	22	6	10	9.00	1.195	22	6	10	8.91	1.377
48	22	6	10	9.09	1.109	22	6	10	9.00	1.155

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=8.66$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=1.1142$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=8.62$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=1.2192$ ).

Tabla 28. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión VIII: Asertividad (Comparación ES/BR)*

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
45	España	11	8.27	1.489	40.000	.193	11	8.18	1.662	32.500	.065
	Brasil	11	9.09	1.136			11	9.18	1.328		
46	España	11	7.18	1.834	30.000*	.047	11	7.27	1.421	24.500*	.016
	Brasil	11	8.55	2.659			11	8.55	2.659		
47	España	11	8.18	1.079	7.000***	.000	11	8.00	1.342	7.000***	.000
	Brasil	11	9.82	0.603			11	9.82	0.603		
48	España	11	8.64	1.027	23.500*	.013	11	8.45	1.036	18.000**	.004
	Brasil	11	9.55	1.036			11	9.55	1.036		

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

La Variable Asertividad, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 27 y 28. Elaboramos cuatro ítems para esta variable, donde el ítem 45 no presenta diferencias significativas, el ítem 46 presenta una pequeña diferencia significativa y los ítems 47 y 48 que presenta más diferencias significativas, en validez de constructo y en validez de contenido.

- Según el criterio nº 3. Serán eliminados aquellos ítems que, en ambas puntuaciones de constructo y contenido, además de presentar una discrepancia entre los expertos de España y Brasil, no alcanza una puntuación mínima exigible.

- El ítem 46 de CEVES: “*Siempre aconsejo y recomiendo dar una respuesta ante un problema*”.
- En este caso será descartado el ítem 46.

### 2.2.3 Dimensión IX: Empatía

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión IX: de la variable Empatía, en las Tablas 29 y 30 con sus respectivos ítems.

Tabla 29. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión IX: Empatía*

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Mín.	Máx.	M	SD	n	Mín.	Máx.	M	SD
49	22	4	10	8.95	1.676	22	4	10	8.77	1.798
50	22	6	10	8.86	1.356	22	6	10	9.09	1.151
51	22	4	10	8.45	1.711	22	5	10	8.50	1.683
52	22	4	10	8.64	1.529	22	4	10	8.77	1.798

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=8.73$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=1.2123$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=8.82$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=1.2752$ ).

Tabla 30. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión IX: Empatía (Comparación ES/BR)*

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
49	España	11	8.73	1.618	46.500	.365	11	8.36	1.804	41.500	.217
	Brasil	11	9.18	1.779			11	9.18	1.779		
50	España	11	8.36	1.433	31.500	.056	11	8.64	1.286	33.000	.076
	Brasil	11	9.36	1.120			11	9.55	0.820		
51	España	11	8.18	1.779	47.500	.401	11	8.18	1.722	42.000	.243
	Brasil	11	8.73	1.679			11	8.82	1.662		
52	España	11	8.00	1.732	31.500	.056	11	8.36	1.690	32.000	.065
	Brasil	11	9.27	1.009			11	9.45	0.934		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

La Variable Empatía, del profesorado de España y Brasil, no presenta diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 29 y 30. Elaboramos cuatro ítems para esta variable, donde todos los ítems no presentan diferencias significativas, en validez de constructo y en validez de contenido.

A partir de este filtrado, en esta dimensión se mantendrían todos los ítems, por lo tanto, no hay ningún ítem descartado.

### 2.2.4 Dimensión X: Liderazgo

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión X: de la variable Liderazgo, en las Tablas 31 y 32 con sus respectivos ítems.

Tabla 31. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión X: Liderazgo*

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Mín.	Máx.	M	SD	n	Mín.	Máx.	M	SD
53	22	1	10	9.05	1.939	22	7	10	9.18	1.006
54	22	1	10	9.32	1.912	22	7	10	9.45	.858
55	22	7	10	9.32	0.995	22	7	10	9.32	.894
56	22	8	10	9.45	0.739	22	7	10	9.36	1.002

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=9.28$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=1.0302$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=9.33$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=0.8143$ ).

Tabla 32. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión X: Liderazgo (Comparación ES/BR)*

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
53	España	11	8.36	2.541	28.000*	.034	11	8.64	1.027	21.500**	.008
	Brasil	11	9.73	0.647			11	9.73	0.647		
54	España	11	8.73	2.611	32.500	.065	11	9.00	1.000	26.000*	.023
	Brasil	11	9.91	0.302			11	9.91	0.302		
55	España	11	8.91	1.136	32.500	.065	11	8.91	0.944	28.000*	.034
	Brasil	11	9.73	0.647			11	9.73	0.647		
56	España	11	9.27	0.786	44.000	.300	11	9.00	1.183	37.500	.133
	Brasil	11	9.64	0.674			11	9.73	0.647		

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

La Variable Liderazgo, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 31 y 32. Elaboramos cuatro ítems para esta variable, donde el ítem 56 no presenta diferencias significativas, los ítems 54 y 55 presentan pequeñas diferencias significativas y el ítem 53 presenta más diferencias significativas, en validez de contenido y no presenta diferencias en validez de constructo.

A partir de este filtrado, en esta dimensión se mantendrían todos los ítems, por lo tanto, no hay ningún ítem descartado.

### 2.2.5 Dimensión XI: Convivencia

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión XI: de la variable Convivencia, en las Tablas 33 y 34 con sus respectivos ítems.

Tabla 33. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión XI: Convivencia*

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Min.	Máx.	M	SD	n	Min.	Máx.	M	SD
57	22	6	10	9.18	1.259	22	6	10	9.23	1.110
58	22	8	10	9.68	.568	22	8	10	9.64	.581
59	22	7	10	9.41	.908	22	7	10	9.23	.922
60	22	4	10	8.82	1.563	22	4	10	8.41	2.085
61	22	7	10	9.50	.802	22	6	10	9.23	1.110

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=9.32$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=0.8227$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=9.20$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=0.8794$ ).

Tabla 34. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión XI: Convivencia (Comparación ES/BR)*

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
57	España	11	8.73	1.421	28.500*	.034	11	8.73	1.104	20.000**	.007
	Brasil	11	9.64	0.924			11	9.73	0.905		
58	España	11	9.45	0.688	38.000	.151	11	9.36	0.674	32.500	.065
	Brasil	11	9.91	0.302			11	9.91	0.302		
59	España	11	9.18	0.874	35.500	.101	11	8.73	0.905	22.000*	.010
	Brasil	11	9.64	0.924			11	9.73	0.647		
60	España	11	8.45	1.695	36.500	.116	11	7.91	2.119	34.000	.088
	Brasil	11	9.18	1.401			11	8.91	2.023		
61	España	11	9.09	0.944	26.500*	.013	11	9.09	0.701	21.000**	.008
	Brasil	11	9.91	0.302			11	9.91	0.302		

Nota: \* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

La Variable Convivencia, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 33 y 34. Elaboramos cinco ítems para esta variable, donde los ítems 58 y 60 no presentan diferencias significativas, el ítem 59 presenta una pequeña diferencia significativa y los ítems 57y 61, presentan más diferencias significativas, en validez de contenido y en validez de constructo.

A partir de este filtrado, en esta dimensión se mantendrían todos los ítems, por tanto, no hay ningún ítem descartado.

### 2.2.6 Dimensión XII: Del alumnado

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión XII: de la variable Alumnado, en las Tablas 35 y 36 con sus respectivos ítems.



Tabla 35. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión XII: Del alumnado*

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
62	22	5	10	8.73	1.579	22	4	10	8.23	2.245
63	22	5	10	8.18	1.893	22	4	10	7.32	2.234
64	22	1	10	7.95	2.380	22	1	10	7.18	2.630

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=7.57$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=2.0604$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=7.58$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=2.0604$ ).

Tabla 36. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión XII Del alumnado (Comparación ES/BR)*

Nº Ítem	<i>País</i>	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>U</i>	<i>Sig</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>U</i>	<i>Sig</i>
62	España	11	7.91	1.814	25.500*	.019	11	6.73	2.328	17.000**	.003
	Brasil	11	9.55	0.688			11	9.73	0.467		
63	España	11	7.82	1.940	44.000	.300	11	6.27	2.005	26.500*	.023
	Brasil	11	8.55	1.864			11	8.36	2.014		
64	España	11	8.09	1.921	56.000	.797	11	6.55	2.339	39.500	.171
	Brasil	11	7.82	2.857			11	7.82	2.857		

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

La Variable Convivencia, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 35 y 36. Elaboramos tres ítems para esta variable, donde el ítem 64 no presenta diferencias significativas, el ítem 63 presenta una pequeña diferencia significativa y el ítem 62 presenta más diferencias significativas, en validez de contenido y en validez de constructo.

A partir de este filtrado, en esta dimensión se mantendrían todos los ítems, por tanto, no hay ningún ítem descartado.

### 2.3 Variable Resolución de Conflicto

Presentamos los análisis descriptivos de la variable *Resolución de Conflicto o Mediación* con sus respectivas dimensiones, que son: Toma de Decisiones, En Relación con la Tarea, En Relación con la Conducta y En Relación con las Relaciones Interpersonales, con las medias de España y Brasil, de acuerdo con el resultado del cuestionario CEVES. A continuación, en las tablas presentamos la validez de constructo y de contenido.

### 2.3.1 Dimensión XIII: Toma de Decisiones

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión XIII: de la variable Toma de Decisiones, en las Tablas 37 y 38 con sus respectivos ítems.

Tabla 37. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión XIII: Toma de Decisiones*

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Min.	Máx.	M	SD	n	Min.	Máx.	M	SD
65	22	7	10	9.23	.922	22	6	10	9.14	1.246
66	22	6	10	8.45	1.792	22	5	10	8.27	2.004
67	22	5	10	9.00	1.414	22	5	10	8.95	1.647
68	22	6	10	8.95	1.133	22	6	10	8.86	1.320
69	22	7	10	9.14	.889	22	5	10	8.77	1.343
70	22	4	10	7.77	1.950	22	4	10	7.86	2.100

En esta dimensión los expertos puntúan como media alto ( $Ma=8.77$ ) para validez de constructo los ítems que la componen. Y para el constructo los expertos puntúan también alto ( $Mb=8.64$ ). En este caso hay un ítem que ha sido descartado.

- Según el criterio nº 1º. Serán eliminados todos los ítems con una puntuación, simultáneamente en constructo y en contenido menor de  $M=7.80$ , por tanto eliminamos el siguiente ítem:
- por tanto eliminamos el siguiente ítem:
  - El ítem 70 del CEVES: “*Me precipito a tomar decisiones en momentos de tensión*”.

Tabla 38. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión XIII: Toma de Decisiones (Comparación ES/BR)*

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	n	M	SD	U	Sig
65	España	11	9.00	0.894	40.500	.193	11	8.55	1.440	26.500*	.023
	Brasil	11	9.45	0.934			11	9.73	0.647		
66	España	11	8.09	1.868	44.500	.300	11	8.00	2.098	49.500	.478
	Brasil	11	8.82	1.722			11	8.55	1.968		
67	España	11	8.73	1.272	40.000	.193	11	8.82	1.537	46.500	.365
	Brasil	11	9.27	1.555			11	9.09	1.814		
68	España	11	8.27	1.104	17.000**	.003	11	8.09	1.221	16.000**	.002
	Brasil	11	9.64	0.674			11	9.64	0.924		
69	España	11	8.55	0.688	12.000**	.001	11	8.27	0.905	21.000**	.008
	Brasil	11	9.73	0.647			11	9.27	1.55		
70	España	11	7.82	1.991	60.000	1.000	11	8.09	1.973	58.000	.898
	Brasil	11	7.73	2.005			11	7.64	2.292		

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

La Variable Toma de Decisiones, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en la Tabla 37 y 38.

Elaboramos seis ítems para esta variable, donde los ítems 66, 67 y 70 no presentan diferencias significativas, el ítem 65 presenta una pequeña diferencia significativa y los ítems 68 y 69 presentan más diferencias significativas, en validez de contenido y en validez de constructo.

A partir de este filtrado, será descartado el ítem 70.

### 2.3.2 Dimensión XIV: En la Tarea

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión XIV: de la variable En la Tarea, en las Tablas 39 y 40 con sus respectivos ítems.

Tabla 39. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XIV: En la Tarea

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Mín.	Máx.	M	SD	n	Mín.	Máx.	M	SD
71	22	7	10	9.23	.922	22	6	10	8.95	1.253
72	22	6	10	8.82	1.368	22	6	10	8.73	1.453
73	22	6	10	8.77	1.343	22	5	10	8.68	1.359
74	22	5	10	9.05	1.397	22	6	10	9.05	1.133
75	22	6	10	9.09	1.109	22	7	10	9.27	.883

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=8.94$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=0.9449$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=8.94$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=0.9449$ ).

Tabla 40. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XIV: En la Tarea (Comparación ES/BR)

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	n	M	SD	U	Sig
71	España	11	9.00	0.775	38.000	.151	11	8,27	1.348	19.500**	.005
	Brasil	11	9.45	1.036			11	9,64	0.674		
72	España	11	8.09	1.375	22.500*	.010	11	7,82	1.328	10.000***	.000
	Brasil	11	9.55	0.934			11	9,64	0.924		
73	España	11	8.45	1.214	38.500	.151	11	8,09	1.375	28.500*	.034
	Brasil	11	9.09	1.446			11	9,27	1.104		
74	España	11	9.09	0.831	47.500	.401	11	8,82	0.874	37.000	.133
	Brasil	11	9.00	1.844			11	9,27	1.348		
75	España	11	8.91	0.944	43.500	.270	11	8,91	1.044	34.500	.888
	Brasil	11	9.27	1.272			11	9,64	0.505		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

La Variable en la Tarea, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 39 y 40. Elaboramos cinco ítems para esta variable, donde los ítems 74 y 75 no presentan diferencias significativas, el ítem 65 presenta una pequeña diferencia significativa y los

ítems 71 y 72 presentan más diferencias significativas, en validez de contenido y en validez de constructo.

A partir de este filtrado, en esta dimensión se mantendrían todos los ítems, por tanto, no hay ningún ítem descartado.

### 2.3.3 Dimensión XV: En las Conductas

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión XV: de la variable En la Conducta, en las Tablas 41 y 42 con sus respectivos ítems.

Tabla 41. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión XV: En las Conductas*

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Mín.	Máx.	M	SD	n	Mín.	Máx.	M	SD
76	22	8	10	9.50	.673	22	7	10	9.41	.854
77	22	7	10	9.45	.739	22	7	10	9.36	.790
78	22	7	10	9.55	.739	22	7	10	9.45	.800

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=9.41$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=0.6335$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=9.41$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=0.6335$ ).

Tabla 42. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión XIV: En las Conductas (Comparación ES/BR)*

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
76	España	11	9.45	0.688	55.500	.748	11	9.18	0.982	43.500	.270
	Brasil	11	9.55	0.688			11	9.64	0.674		
77	España	11	9.45	0.522	52.500	.606	11	9.27	0.647	46.000	.365
	Brasil	11	9.45	0.934			11	9.45	0.934		
78	España	11	9.36	0.505	31.000	.056	11	9.18	0.603	26.000*	.023
	Brasil	11	9.73	0.905			11	9.73	0.905		

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

La Variable en las Conductas, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 41 y 42. Elaboramos tres ítems para esta variable, donde los ítems 76 y 77 no presentan diferencias significativas y el ítem 78 presenta una pequeña diferencia significativa, en validez de contenido y en validez de constructo.

A partir de este filtrado, en esta dimensión se mantendrían todos los ítems, por tanto, no hay ningún ítem descartado.

### 3.3.4 Dimensión XVI: En las Relaciones Interpersonales

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión XVI: de la variable En las Relaciones Interpersonales, en las Tablas 43 y 44 con sus respectivos ítems.

Tabla 43. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión XVI: En la Relaciones Interpersonales*

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Mín.	Máx.	M	SD	n	Mín.	Máx.	M	SD
79	22	5	10	9.00	1.604	22	5	10	9.18	1.181
80	22	5	10	8.45	1.819	22	5	10	8.14	1.885
81	22	7	10	9.36	1.002	22	7	10	9.23	1.066
82	22	6	10	9.00	1.309	22	6	10	8.73	1.241

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=8.82$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=1.0667$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=8.82$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=1.067$ ).

Tabla 44. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión XVI: En la Relaciones Interpersonales (Comparación ES/BR)*

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
79	España	11	8.73	1.679	42.000	.243	11	9.18	0.751	48.000	.438
	Brasil	11	9.27	1.555			11	9.18	1.537		
80	España	11	8.18	1.662	45.500	.332	11	7.55	1.635	34.500	.088
	Brasil	11	8.73	2.005			11	8.73	2.005		
81	España	11	9.00	1.000	30.500*	.047	11	8.73	1.009	25.500*	.019
	Brasil	11	9.73	0.905			11	9.73	0.905		
82	España	11	8.82	1.168	41.500	.217	11	8.64	1.027	53.000	.652
	Brasil	11	9.18	1.471			11	8.82	1.471		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

La Variable en las Relaciones Interpersonales, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 43 y 44. Elaboramos tres ítems para esta variable, donde los ítems 79, 80 y 82 no presentan diferencias significativas y el ítem 81 presenta una pequeña diferencia significativa, en validez de contenido y en validez de constructo.

A partir de este filtrado, en esta dimensión se mantendrían todos los ítems, por tanto, no hay ningún ítem descartado.

## 2.4 Variable Procesos de Enseñanza

Presentamos los análisis descriptivos de la variable *Proceso de Enseñanza* con sus respectivas dimensiones, que son: Los Métodos utilizados por el Profesorado, la Evaluación

en lo proceso enseñanza-aprendizaje y en las Condiciones de la Universidad para el Profesorado, con las medias de España y Brasil, de acuerdo con el resultado del cuestionario CEVES. A continuación, en las tablas presentamos la validez de constructo y de contenido.

#### 2.4.1 Dimensión XVII: Los Métodos utilizados por el Profesorado

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión XVII: de la variable Los Métodos utilizados por el Profesorado, en las Tablas 45 y 46 con sus respectivos ítems.

Tabla 45. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XVII: Los Métodos utilizados por el Profesorado

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Mín.	Máx.	M	SD	N	Mín.	Máx.	M	SD
83	22	5	10	8.36	1.814	22	5	10	8.05	1.988
84	22	1	10	6.50	2.445	22	1	10	6.86	2.748
85	22	7	10	9.36	0.848	22	8	10	9.41	.734
86	22	6	10	9.23	1.066	22	6	10	8.82	1.468
87	22	7	10	9.50	0.802	22	7	10	9.32	.995

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=8.49$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=1.0739$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=8.49$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=1.074$ ).

En este caso hay un ítem que ha sido descartado.

- Según el criterio nº 1º. Serán eliminados todos los ítems con una puntuación, simultáneamente en constructo y en contenido menor de  $M=7.80$ , por tanto eliminamos el siguiente ítem:
  - El ítem 84 del CEVES: “El número de alumnos en mis clases es el adecuado”.

Tabla 46. Estadísticos descriptivos de la Dimensión XVII: Los Métodos utilizados por el Profesorado (Comparación ES/BR)

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
83	España	11	8.09	1.640	43.000	.270	11	7.45	1.864	37.500	.133
	Brasil	11	8.64	2.014			11	8.64	2.014		
84	España	11	6.18	1.888	50.000	.519	11	6.09	2.119	35.000	.101
	Brasil	11	6.82	2.960			11	7.64	3.171		
85	España	11	9.18	0.603	35.000	.101	11	9.09	0.701	29.500*	.040
	Brasil	11	9.55	1.036			11	9.73	0.647		
86	España	11	9.09	0.831	42.500	.243	11	8.27	1.489	32.500	.065
	Brasil	11	9.36	1.286			11	9.36	1.286		
87	España	11	9.36	0.674	41.000	.217	11	9.09	1.044	43.500	.270
	Brasil	11	9.64	0.924			11	9.55	0.934		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

La Variable en los Métodos utilizados por el Profesorado, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 45 y 46. Elaboramos cinco ítems para esta variable, donde los ítems 83, 84, 86 y 87 no presentan diferencias significativas y el ítem 85 presenta una pequeña diferencia significativa, en validez de contenido y en validez de constructo.

A partir de este filtrado, en esta dimensión será descartado el ítem 84.

#### 2.4.2 Dimensión XVIII: Evaluación de los Estilos de Enseñanza

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión XVIII: de la variable Evaluación de los Estilos de Enseñanza, en las Tablas 47 y 48 con sus respectivos ítems.

Tabla 47. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión XVIII: Evaluación de los Estilos de Enseñanza*

Nº sitem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Mín.	Máx.	M	SD	N	Mín.	Máx.	M	SD
88	22	6	10	9.32	1.041	22	7	10	9.32	.945
89	22	6	10	9.32	0.995	22	6	10	9.23	1.343
90	22	7	10	9.50	0.802	22	6	10	9.23	1.343

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=9.26$ ) para validez de constructo ( $SDa=1.098$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=9.26$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=1.098$ ).

Tabla 48. *Estadísticos descriptivos de la Dimensión XVIII: Evaluación de los Estilos de Enseñanza (Comparación ES/BR)*

Nº	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
88	España	11	9.36	0.674	52.000	.606	11	9.27	1.009	57.000	.847
	Brasil	11	9.27	1.348			11	9.36	0.924		
89	España	11	9.27	0.786	49.500	.478	11	8.91	1.446	44.000	.300
	Brasil	11	9.36	1.206			11	9.55	1.214		
90	España	11	9.27	0.647	31.000	.056	11	8.73	1.555	34.000	.088
	Brasil	11	9.73	0.905			11	9.73	0.905		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

La Variable Evaluación de los Estilos de Enseñanza, del profesorado de España y Brasil, no presenta diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 47 y 48. Elaboramos tres ítems para esta variable, donde todos los ítems no presentan diferencias significativas, en validez de contenido y en validez de constructo.

A partir de este filtrado, en esta dimensión se mantendrían todos los ítems, por tanto, no hay ningún ítem descartado.

### 2.4.3 Dimensión IX: Las condiciones Laborales de la Universidad para el profesorado universitario

Presentamos los análisis descriptivos de la Dimensión IX: de la variable Las Condiciones Laborales de la Universidad para el Profesorado, en las Tablas 49 y 50 con sus respectivos ítems.

Tabla 49. Estadísticos descriptivos de la Dimensión IX: Las condiciones Laborales de la Universidad para el profesorado universitario

Nº Ítem	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
	N	Mín.	Máx.	M	SD	N	Mín.	Máx.	M	SD
91	22	5	10	8.73	1.486	22	5	10	8.59	1.709
92	22	3	10	8.45	1.920	22	3	10	8.09	2.022
93	22	5	10	9.14	1.320	22	6	10	9.23	1.232
94	22	5	10	9.18	1.332	22	5	10	9.18	1.296

En esta dimensión los expertos puntúan como media alta ( $Ma=8.87$ ) para validez de constructo y desviación típica ( $SDa=1.0199$ ), y puntúan como media alta ( $Mb=8.77$ ) para validez de contenido y desviación típica ( $SDb=1.066$ ).

En este caso no hay ningún ítem descartado.

Tabla 50. Estadísticos descriptivos de la Dimensión IX: Las condiciones Laborales de la Universidad para el profesorado universitario (Comparación ES/BR)

Nº Ítem	País	Validez de Constructo (a)					Validez de Contenido (b)				
		N	M	SD	U	Sig	N	M	SD	U	Sig
91	España	11	8.64	1.120	47.500	.401	11	8.00	1.414	30.000*	.047
	Brasil	11	8.82	1.834			11	9.18	1.834		
92	España	11	9.00	0.894	54.000	.699	11	8.27	1.489	60.000	1.000
	Brasil	11	7.91	2.508			11	7.91	2.508		
93	España	11	9.27	0.467	45.000	.332	11	8.82	1.168	25.500*	.019
	Brasil	11	9.00	1.844			11	9.64	1.206		
94	España	11	9.09	0.944	39.500	.171	11	8.82	0.982	26.000*	.023
	Brasil	11	9.27	1.679			11	9.55	1.508		

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

La Variable Las condiciones Laborales de la Universidad para el profesorado universitario, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias significativas de forma general, conforme mostrado en las Tablas 49 y 50. Elaboramos cuatro ítems para esta variable, donde el ítem 92 no presenta diferencias significativas y los ítems 91, 93, y 94 presentan pequeñas diferencias significativas, en validez de contenido y en validez de constructo.

A partir de este filtrado, en esta dimensión se mantendrían todos los ítems, por tanto, no hay ningún ítem descartado.



### 3. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LOS DATOS Y DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS TRAS EL JUICIO DE EXPERTOS

Tabla 51. *Dimensiones y número de ítems tras el juicio de expertos*

Orden	Dimensiones	x	Nº ítems.
I	Comunicación Verbal		5
II	Paralingüísticos Visuales		7
III	Paralingüísticos Orales		3
IV	Autoeficacia		7
V	Metacognición		4
VI	Planificación		10
VII	Vinculación Afectiva		4
VIII	Asertividad		3
IX	Empatía		4
X	Liderazgo		4
XI	Convivencia		5
XII	Del alumnado		3
XIII	Toma de Decisiones		5
XIV	En la tarea		5
XV	En las Conductas		3
XVI	En las Relaciones Interp.		4
XVII	Los Métodos del Prof.		4
XVIII	Evaluación del Estilo En.		3
IX	Las Condiciones Laborales		4
$\Sigma$ n Ítems			87

### 4. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LAS DIMENSIONES DE CEVES POR LOS EXPERTOS DESPUÉS DE LAS ELIMINACIONES

Presentamos en la Tabla 52, los resultados de los datos estadísticos descriptivos de las dimensiones medias entre los dos países de esta investigación después de las eliminaciones de los ítems. A continuación, presentamos todas las medias por variables, divida por validez de constructo y validez de contenido.

Tabla 52. *Las Dimensiones de CEVES por los Expertos después de las eliminaciones*

<i>Variables</i>	<i>N</i>	Validez de Constructo (a)				Validez de Contenido (b)			
		<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Comunicación Verbal	22	7.20	10.0	8.90	0.7849	7.20	10.0	8.85	0.9195
Paralingüísticos Visuales	22	7.00	10.0	8,82	0.9341	6.57	10.0	8.69	0.9441
Paralingüísticos Orales	22	7.00	10.0	9.30	0.7045	7.00	10.0	9.06	0.7742
Autoeficacia	22	3.00	10.0	8.69	1.5120	6.75	10.0	9.03	0.8462
Metacognición	22	6.00	10.0	8.78	1.2917	7.00	10.0	8.92	1.039
Planificación	22	7.80	10.0	8.92	0.6666	7.80	10.0	8.88	0.7425
Vinculación	22	6.75	10.0	8.92	0.9461	6.75	10.0	9.034	0.8462
Afectiva									
Asertividad	22	5.67	10.0	8.92	1.0834	5.67	10.0	8.86	1.2157
Empatía	22	4.75	10.0	8.73	1.2123	5.00	10.0	8.82	1.2752
Liderazgo	22	5.50	10.0	9.28	1.0302	7.00	10.0	9.33	0.8143
Convivencia	22	6.80	10.0	9.32	0.8227	6.80	10.0	9.20	0.8794
Del alumnado	22	4.00	10.0	7.57	2.0604	4.00	10.0	7.58	2.0604
Toma de Decisiones	22	6.00	10.0	8.80	1.0217	6.00	10.0	8.80	1.0217
En la tarea	22	7.00	10.0	8.94	0.9449	7.00	10.0	8.94	0.9449
En las Conductas	22	7.67	10.0	9.41	0.6335	7.67	10.0	9.41	0.6335
En Relaciones Interpersonales	22	5.75	10.0	8.82	1.0667	5.75	10.0	8.82	1.067
Los Métodos del Prof.	22	6.50	10.0	8.90	0.9900	6.50	10.0	8.90	0.9900
Evaluación del Estilo En.	22	6.67	10.0	9.26	1.0980	6.67	10.0	9.26	1.098
Las Condiciones Laborales	22	6.50	10.0	8.87	1.0199	6.50	10.0	8.77	1.066

Presentamos las medias de validez de constructo y las medias de validez de contenidos de todas las variables. La variable comunicación verbal presenta la media de validez de constructo mayor que la media de validez de contenido, con pequeñas diferencias entre los dos países. Los resultados se mantienen los mismos, ya que no fueran eliminados ninguno de los ítems por los expertos, conforme las Tablas 12 y 52.

Las variables paralingüísticos visuales y orales presentan la media de constructo mayor que la de contenido. Los resultados de las dos variables se mantienen los mismos, ya que no fueran eliminados ninguno de los ítems por los expertos, conforme las Tablas 12 y 52.

La variable autoeficacia presentaba antes, la media de validez de constructo  $M=8.44$  y la media de validez de contenido  $M=8.33$ , conforme la Tabla 12. Y después de la eliminaciones de algunos de los ítems por los expertos, aumentaran los resultados de las

medias de validez de constructo para  $M=8.69$  y la media de validez de contenido para  $M=9.03$ , conforme la Tabla 52, por tanto mejorando las medias.

La variable planificación presenta la media de validez de constructo mayor que la media de validez de contenido, y en la variable metacognición ocurre al revés, la media de validez de constructo es menor que la media de validez de contenido, ambos con pequeñas diferencias entre los dos países. Los resultados se mantienen los mismos, ya que no fueron eliminados ninguno de los ítems por los expertos, conforme las Tablas 12 y 52.

La variable vinculación afectiva presentaba antes, la media de validez de constructo  $M=8.70$  y la media de validez de contenido  $M=8.84$ , conforme la Tabla 12. Y después de las eliminaciones de algunos de los ítems por los expertos, aumentaron los resultados de las medias de validez de constructo para  $M=8.92$  y la media de validez de contenido para  $M=9.03$  conforme la Tabla 52, por tanto mejorando las medias.

La variable asertividad presentaba antes, la media de validez de constructo  $M=8.66$  y la media de validez de contenido  $M=8.62$ , conforme la Tabla 12. Y después de las eliminaciones de algunos de los ítems por los expertos, aumentaron los resultados de las medias de validez de constructo para  $M=8.92$  y la media de validez de contenido para  $M=8.86$ , conforme la Tabla 52, por tanto mejorando las medias.

Las variables empatía y liderazgo presentan la media de constructo menor que la media de validez de contenido, con pequeñas diferencias entre los dos países. Los resultados se mantienen los mismos, ya que no fueron eliminados ninguno de los ítems por los expertos, conforme las Tablas 12 y 52.

La variable convivencia presenta la media de validez de constructo mayor que la media de validez de contenido, con pequeñas diferencias entre los dos países. Los resultados se mantienen los mismos, ya que no fueron eliminados ninguno de los ítems por los expertos, conforme las Tablas 12 y 52.

La variable del alumnado presenta la media de validez de constructo menor que la media de validez de contenido, con pequeñas diferencias entre los dos países. Los resultados se mantienen los mismos, ya que no fueron eliminados ninguno de los ítems por los expertos, conforme las Tablas 12 y 52.

La variable toma de decisiones presentaba antes, la media de validez de constructo y la media de validez de contenido con  $M=8.64$ , conforme la Tabla 12. Y después de las

eliminaciones de algunos de los ítems por los expertos, aumentaron los resultados de las medias de validez de constructo y la media de validez de contenido para  $M=8.80$ , conforme la Tabla 52, por tanto mejorando las medias.

La variable en las tareas, presenta las mismas medias  $M=8.94$  de validez de constructo y de la media de validez de contenido. Los resultados se mantienen los mismos, ya que no fueron eliminados ninguno de los ítems por los expertos, conforme las Tablas 12 y 52.

La variable en las conductas presenta las mismas medias  $M=9.41$  de validez de constructo y de la media de validez de contenido. Los resultados se mantienen los mismos, ya que no fueron eliminados ninguno de los ítems por los expertos, conforme las Tablas 12 y 52.

La variable en las relaciones interpersonales presenta las mismas medias  $M=8.82$  de validez de constructo y de la media de validez de contenido. Los resultados se mantienen los mismos, ya que no fueron eliminados ninguno de los ítems por los expertos, conforme las Tablas 12 y 52.

La variable los métodos del profesorado presentaba antes, la media de validez de constructo y la media de validez de contenido con  $M=8.49$ , conforme la Tabla 12. Y después de las eliminaciones de algunos de los ítems por los expertos, aumentaron los resultados de las medias de validez de constructo y la media de validez de contenido para  $M=8.90$ , conforme la Tabla 52, por tanto mejorando las medias.

La variable en evaluación del estilo de enseñanza presenta las mismas medias  $M=9.26$  de validez de constructo y de la media de validez de contenido. Los resultados se mantienen los mismos, ya que no fueron eliminados ninguno de los ítems por los expertos, conforme las Tablas 12 y 52.

Y por fin, la variable las condiciones laborales presentan la media de validez de constructo mayor que la media de validez de contenido, ambos con pequeñas diferencias entre los dos países. Los resultados se mantienen los mismos, ya que no fueron eliminados ninguno de los ítems por los expertos, conforme las Tablas 12 y 52.

## CONCLUSIONES

El capítulo trata de la presentación y análisis de resultados, construcción y validación del instrumento, el Cuestionario CEVES, se ha expuesto todo el proceso por el que se depura la construcción y validación de una primera versión del cuestionario. El estudio de la escala comprende procesos cuantitativos y cualitativos, al objeto de ajustar el número de ítems para cada una de las variables o dimensiones partiendo de pruebas estadísticas.

El tratamiento estadístico es una característica importante del análisis, porque a través ellas han la de verificar la información, a fin de establecer la calidad y fiabilidad de los resultados. Otro paso fue determinar el significado de los resultados y cuánto lo son en su contexto, pudiendo abordar, a partir de ellos, temas más amplios vinculados con la práctica de los estilos de enseñanza, pero esto tendrá que ser objeto de otras investigaciones.

Para la construcción y validación se han seguido las siguientes fases: 1ª. Elaboración del Cuestionario CEVES y valoración por un grupo de expertos. 2ª. Depuración del Cuestionario a partir del juicio de dos grupos de expertos (España y Brasil) (validez de constructo). 3ª. Depuración de la Escala después de análisis de los datos. Dicho proceso ha tenido cinco fases de depuración o Screening tras su primera elaboración:

- I. Confección de ítems – En este momento el Cuestionario cuenta con total de 94 ítems.
- II. Screening analítico-estadístico a partir de las valoraciones del grupo de expertos:
  - 1º A través del cálculo del porcentaje de frecuencias.
  - 2º Partiendo de las puntuaciones medias.
- III. Screening analítico-estadístico partiendo de las puntuaciones obtenidas:
  - 1º. A partir de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney-Wilcoxon (diferencias entre los países).

Resultado de la depuración de expertos de ítems a través del juicio de expertos se llega a la siguiente versión del Cuestionario con un total de 87 ítems. A partir de la depuración cuantitativa realizada con el Juicio de Expertos, el Cuestionario ha sido reducido en un 7.45% con fin de optimizar la validez de los ítems de la misma.

## **Capítulo 7. Resultados del Cuestionario CEVES**

## **INTRODUCCIÓN**

Presentamos los análisis descriptivos de las puntuaciones de valoración del cuestionario CEVES, así como, los análisis de las diferencias existentes entre las puntuaciones del profesorado de España y Brasil.

Primero presentamos los resultados de las puntuaciones por variables principales de los estilos de enseñanza en la Educación Superior de España y Brasil. Presentamos los análisis descriptivos de las puntuaciones de valoración del cuestionario en Tablas, por variables e ítems, con las discriminaciones de los 87 ítems de acuerdo con el resultado del cuestionario CEVES.

Al final de cada variable principal presentamos una Figura (un total de 4 Figuras), con un resumen de todas las variables de esta variable principal.

Segundo, mostramos los análisis de los resultados de las diferencias entre las puntuaciones de la Educación Superior de España y Brasil, del cuestionario CEVES.

Concluimos el capítulo presentando una Figura con los análisis descriptivos de las puntuaciones de valoración de cuestionario CEVES, con las diferencias existentes entre las puntuaciones del profesorado de España y de Brasil de forma general.

## **1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS COMPARATIVOS DE LAS PUNTUACIONES ENTRE ESPAÑA Y BRASIL DEL CEVES**

A modo aproximativo, y para ver las tendencias de las puntuaciones, presentamos los resultados de las puntuaciones por variables principales de los estilos de enseñanza en la Educación Superior de España y Brasil. Presentamos los análisis descriptivos de las puntuaciones de valoración del cuestionario CEVES.

### **1.1 Resultado de la Variable Comunicación**

Presentamos, la *Variable Principal Comunicación* con sus respectivas variables, que son: Comunicación Verbal, Paralingüísticos Visuales y Orales, Autoeficacia, Metacognición y Planificación.

### 1.1.1 Comunicación Verbal

Presentamos los ítems 1, 18, 81 y 45 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 53. *Medias por ítems entre España-Brasil de la variable Comunicación Verbal*

Ítem	Discriminación		N	M	SD
1	<i>Me comunico de forma directa y clara con mis alumnos/as.</i>	España	102	4.66	0.517
		Brasil	103	4.69	0.524
18	<i>Doy importancia a la profundidad de las respuestas verbales del alumnado.</i>	España	102	4.18	0.979
		Brasil	103	4.60	1.038
55	<i>Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.</i>	España	102	4.36	0.742
		Brasil	103	4.39	0.689
81	<i>Controlo mi velocidad de habla en la clase.</i>	España	102	4.14	0.784
		Brasil	103	3.99	0.913
45	<i>Doy explicaciones adicionales.</i>	España	102	4.36	0.072
		Brasil	103	4.49	0.069

La Variable *Comunicación Verbal*, del profesorado de España y Brasil, presenta pequeñas diferencias. Conforme mostrado en la Tabla 53. Elaboramos cinco ítems, 1, 18, 55, 81 y 45 para esta variable, donde cuatro de los ítems contestados 1, 18, 55 y 45, favorecen a Brasil con las medias superiores y uno el ítem 81 que favorece a España. Como ejemplo, citamos el ítem 1. *Me comunico de forma directa y clara con mis alumnos/as.* Donde España presenta la media 4.66 y Brasil 4.9, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. Otro ítem es el 81, *Controlo mi velocidad de habla en la clase.* En este caso España presenta la media 4.14 mayor que de Brasil con 3.99, con una pequeña a favor de España. Es decir, los docentes de los dos países presentan buenas habilidades transmitir mensajes verbales en el aula a su alumnado, de modo que sirvan para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

### 1.1.2 Comunicación No-Verbal

La Variable *Comunicación No-Verbal* fue presentada en dos tipos: Paralingüísticos Visuales y Paralingüísticos Orales (Uso de la voz).

- a) *Paralingüísticos Visuales*: Presentamos los ítems 19, 75, 25, 78, 2, 83 y 70 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.



Tabla 54. Medias por ítems entre España-Brasil de la variable Comunicación No-Verbal Paralingüísticos Visuales

Ítem	Discriminación		N	M	SD
19	<i>Controlo la clase a través del mirar.</i>	España	102	3.99	0.906
		Brasil	103	3.54	1.036
75	<i>Organizo la clase para lograr el máximo contacto ocular entre todos los miembros del grupo.</i>	España	102	3.51	1.200
		Brasil	103	4.09	0.898
25	<i>Me coloco en diferentes puntos del aula para mantener la atención del alumnado.</i>	España	102	3.93	0.106
		Brasil	103	4.14	0.079
78	<i>Cuando hablo al grupo de alumnos/as me gusta que todos permanezcan mirándome.</i>	España	102	3.88	0.848
		Brasil	103	4.28	0.845
2	<i>A través de mensajes corporales ayudo a generar seguridad y confianza.</i>	España	102	4.05	0.750
		Brasil	103	4.43	0.722
83	<i>Transmito al alumnado mensajes no verbales de alegría y dinamismo.</i>	España	102	4.10	0.815
		Brasil	103	4.30	0.826
70	<i>El conocimiento del comportamiento no verbal del alumnado es muy útil en la acción educativa.</i>	España	102	4.19	0.898
		Brasil	103	4.05	0.845

La variable *paralingüísticos visuales* de los dos países, donde refleja que Brasil utiliza en mayor grado el contacto visual cuando se comunica con su alumnado que España. Conforme la Tabla 54. Elaboramos siete ítems 19, 75, 25, 78, 2, 83 y 70 para esta variable, donde cinco de los ítems contestados 75, 25, 78, 2, y 83, favorecen a Brasil y apenas dos de los ítems 19 y 70 favorecen a España.

Como ejemplo, citamos el ítem 75. *Organizo la clase para lograr el máximo contacto ocular entre todos los miembros del grupo.* Donde España presenta la media 3.51 y Brasil 4.09, con una diferencia pequeña a favor de Brasil. Otro ítem es 83. *Transmito al alumnado mensajes no verbales de alegría y dinamismo.* España con media 4.10 y Brasil 4.30, con una diferencia pequeña a favor de Brasil. A favor de España tenemos el ítem 19. *Controlo la clase a través del mirar,* donde España tiene la media 4.19 y Brasil 4.05, con una diferencia pequeña a favor de España. Es decir, que el profesorado de Brasil presenta

mejor comunicación visual, con las expresiones corporales con su alumnado que el profesorado de España.

b) *Paralingüísticos Orales (Uso de la voz):*

Presentamos los ítems 41, 54 y 85 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 55. *Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Comunicación No-Verbal Paralingüísticos Orales*

Ítem	Discriminación		N	M	SD
41	<i>Controlo el tono de voz en clase.</i>	España	102	4.34	0.619
		Brasil	103	4.41	0.904
54	<i>Con frecuencia elevo el tono de voz para llamar la atención sobre el contenido de la exposición.</i>	España	102	3.58	1.066
		Brasil	103	3.60	1.141
85	<i>Cuando quiero llamar la atención sobre una parte de la explicación hago alguna pausa o cambio de la voz.</i>	España	102	4.49	0.641
		Brasil	103	4.35	0.871

En relación a la *Variable paralingüísticos orales*, los profesores de los dos países usan bien la comunicación oral. Conforme la Tabla 55. Para esta variable, elaboramos tres ítems 41, 54 y 85, donde dos de los ítems contestados 41 y 54, favorecen a Brasil y el ítem 85 a España.

Como ejemplo, citamos el ítem 4. *Controlo el tono de voz en clase*. Donde España presenta la media 4.34 y Brasil 4.41, con una diferencia pequeña a favor de Brasil. Otro ítem 85. *Cuando quiero llamar la atención sobre una parte de la explicación hago alguna pausa o cambio de la voz*. Donde España presenta la media 4.49 más alto que de Brasil con 4,35 con una diferencia pequeña a favor de España. Observamos que los profesores, tanto de España como de Brasil, utilizan bien el tono de la voz como instrumento físico de la comunicación oral en sus aulas.

### 1.1.3 Autoeficacia

Presentamos los ítems 3, 40, 26, 46, 42, 20 y 53 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 56. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Autoeficacia

Ítem	Discriminación		N	M	SD
3	<i>Cuando no entienden algo mis alumnos/as tienen libertad para preguntar.</i>	España	102	4.84	3.92
		Brasil	103	4.80	0.549
40	<i>Me gusta la docencia.</i>	España	102	4.60	0.847
		Brasil	103	4.74	0.685
26	<i>Soy capaz de promover el desarrollo y el aprendizaje del alumnado.</i>	España	102	4.14	5.81
		Brasil	103	4.38	0.673
46	<i>Participo en cursos de formación psicopedagógica.</i>	España	102	3.75	1.224
		Brasil	103	4.06	1.074
42	<i>Plateo actividades que despiertan el interés entre el alumnado</i>	España	102	4.21	0.619
		Brasil	103	4.08	0.904
20	<i>Domino los contenidos de las áreas que imparto.</i>	España	102	4.60	0.588
		Brasil	103	4.57	1.005
53	<i>El surgimiento de conflictos en clase me mueve a revisar el funcionamiento de cosas que daba por sentadas.</i>	España	102	3.85	0.969
		Brasil	103	4.23	0.689

La *Variable Autoeficacia* no presenta grandes diferencias entre los dos países, conforme la Tabla 56. Elaboramos siete ítems 3, 40, 26, 46, 42, 20 y 53 para esta variable, cinco de los ítems contestados favorecen a Brasil y uno a España. Como ejemplo, citamos los ítems: 42. *Plateo actividades que despiertan el interés entre el alumnado*. España con media 4.21 y Brasil 4.08, con una pequeña diferencia a favor de España. 20. *Domino los contenidos de las áreas que imparto*. España con media 4.60 y Brasil 4.57, con una pequeña diferencia a favor de España. 53. *El surgimiento de conflictos en clase me mueve a revisar el funcionamiento de cosas que daba por sentadas*. España con media 3.85 y Brasil 4.23, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 46. *Participo en cursos de formación psicopedagógica*. España con media 3.75 y Brasil 4.06, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de tener más contestaciones del profesorado que favorece a Brasil, no quiere decir que el profesorado de España no tenga autoeficacia. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de España y Brasil creen que son autoeficaces de influir en el rendimiento de sus alumnos de forma que exista aprendizaje.

### 1.1.4 Metacognición

Presentamos los ítems 38, 76, 4 y 71 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 57. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Metacognición

Ítem	Discriminación		N	M	SD
38	<i>Planteo situaciones que enseñan al alumnado a utilizar un pensamiento crítico.</i>	España	102	4.35	0.608
		Brasil	103	4.54	0.725
76	<i>Analizo el comportamiento del alumnado para establecer un clima de convivencia que favorezca su formación.</i>	España	102	3.69	0.965
		Brasil	103	4.25	0.801
4	<i>Analizo las principales dificultades que puedan darse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>	España	102	4.26	0.688
		Brasil	103	4.48	0.698
71	<i>Favorezco la reflexión del alumnado sobre los hechos o las actividades que se ofrecen a la clase.</i>	España	102	4.32	0.632
		Brasil	103	4.42	0.586

La Variable Metacognición presenta algunas diferencias, entre los dos países, conforme mostrado en la Tabla 57. Elaboramos cuatro ítems 38, 76, 4 y 71 para esta variable, y todos los ítems contestados favorecen a Brasil. Como ejemplo, citamos el ítem 38. *Planteo situaciones que enseñan al alumnado a utilizar un pensamiento crítico.* Donde España presenta la media 4.35 y Brasil con la media de 4.54, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 4. *Analizo las principales dificultades que puedan darse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* España con media 4.26 y Brasil 4.48, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que todas las contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no tenga habilidades en metacognición. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de España y Brasil, presentan la capacidad de autorregular el propio aprendizaje, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación.

### 1.1.5 Planificación

Presentamos los ítems 69, 52, 27, 77, 47, 56, 37, 5, 39 y 21 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 58. *Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Planificación*

Ítem	Discriminación		N	M	SD
69	<i>Habitualmente planifico lo que voy a decir en clase.</i>	España	102	4.60	0.512
		Brasil	103	4.19	0.864
52	<i>Planteo actividades dirigidas a lograr una enseñanza eficiente.</i>	España	102	4.26	0.703
		Brasil	103	4.36	0.698
27	<i>Empiezo la clase con un resumen de lo que se va a hacer</i>	España	102	4.19	0.793
		Brasil	103	4.10	0.965
77	<i>Promuevo el aprendizaje a la luz de los objetivos y contenidos del correspondiente nivel educativo.</i>	España	102	4.14	0.821
		Brasil	103	4.50	0.670
47	<i>Adapto mi programación a las dificultades de aprendizaje del alumnado.</i>	España	102	3.76	0.858
		Brasil	103	4.26	0.713
56	<i>Dentro del aula controlo los tiempos, agrupamiento del alumnado y materiales utilizados.</i>	España	102	4.19	0.700
		Brasil	103	4.17	0.912
37	<i>Me gusta dar instrucciones antes de que trabajen.</i>	España	102	4.36	0.686
		Brasil	103	4.65	0.518
5	<i>Al comienzo de cada unidad o tema propongo un plan de trabajo.</i>	España	102	4.10	0.970
		Brasil	103	4.38	0.722
39	<i>Falta una interconexión entre el programa de mis asignaturas con de las distintas asignaturas del curso.</i>	España	102	3.10	1.130
		Brasil	103	3.62	1.139
21	<i>Falta aplicación práctica a la vida real de mis asignaturas.</i>	España	102	2.25	1.323
		Brasil	103	2.64	1.267

La *Variable Planificación* presenta algunas diferencias significativas entre los dos países, conforme mostrado en la Tabla 58. Elaboramos diez ítems 69, 52, 27, 77, 47, 56, 37, 5, 39 y 21 para esta variable, donde siete de los ítems contestados favorecen a Brasil y tres a España. Como ejemplo, citamos los ítems: 69. *Habitualmente planifico lo que voy a*

*decir en clase.* España con media 4.60 y Brasil 4.19, con una pequeña diferencia a favor de España. 52. *Planteo actividades dirigidas a lograr una enseñanza eficiente.* España con media 4.26 y Brasil 4.36, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 27. *Empiezo la clase con un resumen de lo que se va a hacer.* España con media 4.19 y Brasil 4.10, con una pequeña diferencia a favor de España. 77. *Promuevo el aprendizaje a la luz de los objetivos y contenidos del correspondiente nivel educativo.* España con media 4.14 y Brasil 4.50, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 5. *Al comienzo de cada unidad o tema propongo un plan de trabajo.* España con media 4.10 y Brasil 4.38, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que más contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no planifique. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de España y Brasil realiza planes y proyectos de su asignatura, establecer metas y elegir medios para alcanzar dichas metas para alcanzar el aprendizaje.

## 1.2 Habilidades Sociales

### 1.2.1 Vinculación Afectiva

Presentamos los ítems 36, 48, 22 y 6 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 59. *Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Vinculación Afectiva*

Ítem	Discriminación		N	M	SD
36 <i>Hago lo posible para que mis alumnos/as estén en clase a gusto.</i>	España		102	4.58	0.604
	Brasil		103	4.61	0.547
48 <i>Establezco una relación personal equilibrada con todo el alumnado.</i>	España		102	4.12	0.735
	Brasil		103	4.39	0.689
22 <i>Capto los sentimientos de grupo en cada momento.</i>	España		102	3.49	0.898
	Brasil		103	3.90	1.005
6 <i>Me intereso por las necesidades y experiencias del alumnado.</i>	España		102	4.24	0.786
	Brasil		103	4.52	0.698

La *Variable Vinculación Afectiva*, del profesorado de España y Brasil, presentan algunas diferencias. Conforme mostrado en la Tabla 59. Elaboramos cuatro ítems 36, 48,

22 y 6 para esta variable, donde todos los ítems contestados favorecen a Brasil. Como ejemplo, citamos los ítems: 36. *Hago lo posible para que mis alumnos/as estén en clase a gusto*. España con media 4.58 y Brasil 4.61, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 6. *Me intereso por las necesidades y experiencias del alumnado*. España con media 4.48 y Brasil 4.50, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que todas las contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que los profesores de España no tengan vinculación afectiva. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de los dos países conecta con el alumnado de modo gratificante y positivo y, a consecuencia de ello, es posible establecer una convivencia pacífica y armónica en el grupo-clase y se genera enseñanza-aprendizaje.

### 1.2.2 *Asertividad*

Presentamos los ítems 68, 82 y 72 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 60. *Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Asertividad*

Ítem	Discriminación		N	M	SD
68	<i>Soy comprensivo con los errores que pueda cometer el alumnado.</i>	España	102	4.25	0.681
		Brasil	103	4.17	0.733
82	<i>Animo al alumnado a dialogar, a hacer preguntas y a participar.</i>	España	102	4.48	0.685
		Brasil	103	4.61	0.564
72	<i>Soy partidario de que el alumno haga crítica constructiva.</i>	España	102	4.46	0.624
		Brasil	103	4.63	0.610

La *Variable Asertividad*, del profesorado de España y Brasil, presenta pequeñas diferencias. Conforme mostrado en la Tabla 60. Elaboramos tres ítems 68, 82 y 72 para esta variable, donde todos los ítems contestados favorecen a Brasil. Como ejemplo, citamos el ítem, 82. *Animo al alumnado a dialogar, a hacer preguntas y a participar*. España con media 4.48 y Brasil 4.61, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que todas las contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que los profesores de España no sean asertivos, ya que hay pequeñas diferencias. Así, los resultados apuntan que el profesorado de España y Brasil, presenta características asertivas en sus aulas en la universidad.

### 1.2.3 Empatía

Presentamos los ítems 74, 7, 57 y 35 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 61. *Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Empatía*

Ítem	Discriminación		N	M	SD
74	<i>Evito expresiones con carga negativa o peyorativa para el alumnado.</i>	España	102	4.47	0.767
		Brasil	103	4.57	0.836
7	<i>Si detecto situaciones de malestar en el alumnado promuevo su mejora.</i>	España	102	4.48	0.593
		Brasil	103	4.50	0.608
57	<i>Muestro interés por saber más de cada alumno: sus culturas etc.</i>	España	102	3.65	0.940
		Brasil	103	4.34	0.774
35	<i>Considero importante que el alumnado exprese sus sentimientos sin miedo (con libertad).</i>	España	102	4.42	0.927
		Brasil	103	4.65	0.667

La *Variable Empatía*, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias. Conforme mostrado en la Tabla 61. Elaboramos cuatro ítems 74, 7, 57 y 35 para esta variable, donde todos los ítems contestados favorecen a Brasil. Como ejemplo, citamos los ítems: 7. *Si detecto situaciones de malestar en el alumnado promuevo su mejora*. España con media 4.48 y Brasil 4.50, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 57. *Muestro interés por saber más de cada alumno: sus culturas etc.* España con media 3.65 y Brasil 4.34, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que todas las contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que los profesores de España no tengan empatía. Aunque el profesorado brasileño son más empáticos, ya que hay algunas diferencias. Los resultados apuntan que el profesorado de los dos países tiene la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar, y respondiendo correctamente a sus reacciones emocionales.



#### 1.2.4 Liderazgo

Presentamos los ítems 8, 23, 28 y 58 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 62. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Liderazgo

Ítem	Discriminación		N	M	SD
8	<i>Soy quien organiza las actividades de clase</i>	España	102	4.39	0.773
		Brasil	103	4.35	0.825
23	<i>Asumo la responsabilidad que como profesor me corresponde.</i>	España	102	4.58	0.588
		Brasil	103	4.71	0.498
28	<i>Permito al alumnado el derecho a discrepar.</i>	España	102	4.62	0.630
		Brasil	103	4.65	0.696
58	<i>Establezco normas de clase consensuadas a través de la participación de todo el alumnado.</i>	España	102	3.58	1.066
		Brasil	103	4.35	0.837

Presentamos la *Variable Liderazgo*, del profesorado de España y Brasil, con pequeñas diferencias. Conforme mostrado en la Tabla 62. Elaboramos cuatro ítems 8, 23, 28 y 58 para esta variable, donde tres de los ítems contestados 23, 28 y 58, favorecen a Brasil y uno 8 a España. Como ejemplo, citamos el ítem 28. *Permito al alumnado el derecho a discrepar*. Donde España presenta la media de 4.62 y Brasil 4.65, con una pequeña diferencia a favor de Brasil, ya el ítem 8. *Soy quien organiza las actividades de clase*. La puntuación favorece a España con media 4.39 y Brasil 4.35, con una pequeña diferencia.

A pesar de que más contestaciones del profesorado son a favor de Brasil, esto no significa que el profesorado de España no tenga actitud o características de Liderazgo. Aunque el profesorado brasileño presente más características de liderazgo, las diferencias entre los países son pequeñas. En este sentido, los resultados apuntan que el profesorado de los dos países tiene la habilidad de influir en la relación interpersonal a través del proceso de comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

#### 1.2.5 Convivencia

Presentamos los ítems 49, 59, 73, 34 y 9 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 63. *Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Convivencia*

Ítem	Discriminación		N	M	SD
49 <i>Procuro la equidad y la justicia entre el alumnado.</i>	España		102	4.47	0.699
	Brasil		103	4.67	0.584
59 <i>Fomento la práctica de la cooperación entre el alumnado.</i>	España		102	3.97	1.048
	Brasil		103	4.54	0.777
73 <i>Fomento el uso de expresiones verbales que no hieran la sensibilidad de nadie.</i>	España		102	4.55	0.623
	Brasil		103	4.61	0.645
34 <i>Hago que cada alumno tenga oportunidad de sentirse protagonista de su propia intervención.</i>	España		102	4.18	0.763
	Brasil		103	4.39	0.645
9 <i>Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.</i>	España		102	4.46	0.817
	Brasil		103	4.74	0.523

Presentamos la *Variable Convivencia*, del profesorado de España y Brasil, con algunas pequeñas diferencias. Conforme mostrado en la Tabla 63. Elaboramos cinco ítems 45, 59, 73, 34 y 9 para esta variable, donde todos los ítems contestados favorecen a Brasil. Como ejemplo, citamos los ítems: 34. *Hago que cada alumno tenga oportunidad de sentirse protagonista de su propia intervención.* España con media 4.18 y Brasil 4.39, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 9. *Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.* España con media 4.46 y Brasil 4.74, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de todas contestaciones sobre la variable convivencia del profesorado favorecer a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no tenga una buena convivencia. Aunque el profesorado brasileño presente más características de buena convivencia en esta investigación, no hay muchas diferencias. En este sentido, los resultados apuntan que el profesorado de los dos países tiene buena convivencia con el alumnado, ya que, el profesorado planifica, gestiona y evalúa los conflictos entre sus alumnos, para mantener una armonía y un equilibrio en el ambiente de la clase y en la universidad.

### 1.2.6 Relaciones con el alumnado

Presentamos los ítems 10, 60 y 24 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 64. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Relaciones con el alumnado

Ítem	Discriminación		N	M	SD
10	<i>Como profesor creo que los alumnos prefieren las clases prácticas a las teóricas.</i>	España	102	4.02	0.912
		Brasil	103	4.23	0.770
60	<i>Los alumnos no se toman en serio los estudios: son irresponsables e inmaduros.</i>	España	102	2.25	1.112
		Brasil	103	2.50	1.065
24	<i>Los alumnos piensan más en el título que en el aprendizaje.</i>	España	102	3.41	1.028
		Brasil	103	3.51	1.110

La Variable *Relaciones con el Alumnado*, del profesorado de España y Brasil. Presenta pequeñas diferencias entre los países. Conforme mostrado en la Tabla 64. Elaboramos tres ítems 10, 60 y 24 para esta variable, donde todos los ítems contestados favorecen a Brasil. Como ejemplo, citamos los ítems: 60. *Los alumnos no se toman en serio los estudios: son irresponsables e inmaduros*. España con media 2.25 y Brasil 2.50, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 24. *Los alumnos piensan más en el título que en el aprendizaje*. España con media 3.41 y Brasil 3.51, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que todas contestaciones del profesorado favorecer a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no tenga una buena relación con el alumnado. Aunque el profesorado brasileño presente más características que percibe el alumnado. La variable de Relaciones con el alumnado, es decir, la forma que los alumnos se comportan y piensan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según la percepción del profesorado.

## 1.3 Resolución de conflictos y mediación

### 1.3.1 Toma de decisiones

Presentamos los ítems 79, 50, 11, 84 y 33 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 65. *Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Toma de Decisiones*

Ítem	Discriminación		N	M	SD
79 <i>Promuevo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de soluciones en los problemas.</i>	España		102	4.07	0.847
	Brasil		103	4.45	0.606
50 <i>Tengo en cuenta las diferencias individuales del alumnado para decidir los contenidos adecuados.</i>	España		102	3.43	1.148
	Brasil		103	3.74	0.928
11 <i>Hago participe al alumnado en la toma de decisiones (disponer el espacio de clase, por ejemplo).</i>	España		102	3.90	0.885
	Brasil		103	4.27	0.854
84 <i>Tengo capacidad suficiente para afrontar los problemas de la clase.</i>	España		102	4.35	0.655
	Brasil		103	4.44	0.667
33 <i>Analizo la influencia de los posibles factores que generan un problema en el aula.</i>	España		102	3.88	0.800
	Brasil		103	4.22	0.699

La *En Relación con la Toma de Decisiones*, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias. Conforme mostrado en la Tabla 65. Elaboramos cinco ítems 79, 50, 11, 84 y 33 para esta variable, donde todos los ítems contestados favorecen a Brasil. Como ejemplo, citamos el ítem 11. *Hago participe al alumnado en la toma de decisiones (disponer el espacio de clase, por ejemplo)*. Donde España presenta la media de 3.90 y Brasil de 4.27, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 33. *Analizo la influencia de los posibles factores que generan un problema en el aula*. España con media 3.38 y Brasil 4.22, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que todas contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no tenga una buena toma de decisiones con el alumnado. Aunque el profesorado brasileño presente más características de toma de decisiones con el alumnado. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de los dos países usa conductas adecuada para una situación en la que hay una serie de sucesos inciertos, o sea, el profesorado trabaja bien esta habilidad, toma de decisiones.

### 1.3.2 En la tarea

Presentamos los ítems 80, 12, 61, 66 y 43 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 66. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable *En la Tarea*

Ítem	Discriminación		N	M	SD
80	<i>Me gusta que el/la alumno/a razone antes de dar una respuesta.</i>	España	102	4.49	0.625
		Brasil	103	4.40	0.662
12	<i>Cuando corrijo a un/a alumno/a aprovecho para motivarle.</i>	España	102	4.38	0.690
		Brasil	103	4.50	0.739
61	<i>Respeto el ritmo de aprendizaje de cada alumno.</i>	España	102	3.24	1.026
		Brasil	103	4.00	0.792
66	<i>Potencio el aprendizaje autónomo del alumnado.</i>	España	102	4.12	0.749
		Brasil	103	4.31	0.767
43	<i>Doy instrucciones al alumnado para usar correctamente recursos, técnicas y nuevas tecnologías de aprendizaje.</i>	España	102	4.03	0.802
		Brasil	103	4.23	0.757

La *En Relación con la Tarea*, del profesorado de España y Brasil, presenta diferencias, pero no significativas. Conforme mostrado en la Tabla 66. Elaboramos cinco ítems 80, 12, 61, 66 y 43 para esta variable, donde cuatro de los ítems contestados 12, 61, 66 y 43, favorecen a Brasil y el ítem 80 favorece a España. Como ejemplo, citamos los ítems: 80. *Me gusta que el/la alumno/a razone antes de dar una respuesta*. España con media 4.49 y Brasil 4.40, con una pequeña diferencia a favor de España. 61. *Respeto el ritmo de aprendizaje de cada alumno*. España con media 3.24 y Brasil 4.00, con una diferencia no muy significativa a favor de Brasil. 66. *Potencio el aprendizaje autónomo del alumnado*. España con media 4.12 y Brasil 4.31, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 43. *Doy instrucciones al alumnado para usar correctamente recursos, técnicas y nuevas tecnologías de aprendizaje*. España con media 4.03 y Brasil 4.23, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de haber más contestaciones del profesorado que favorecen a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no tenga buenas habilidades en relación con la tarea.

Aunque el profesorado brasileño presente más características con la tarea que el profesorado español. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de los dos países usa bien esta habilidad y ayuda a resolver los problemas del alumnado para el proceso de aprendizaje.

### 1.3.3 En las conductas

Presentamos los ítems 29, 13 y 67 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 67. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable *En las Conductas*

Ítem	Discriminación		N	M	SD
29	<i>Uso reforzadores positivos en el aula.</i>	España	102	3.78	0.971
		Brasil	103	3.96	1.056
13	<i>Empleo el diálogo entre el alumnado para afrontar los conflictos de forma pacífica y positiva.</i>	España	102	4.35	0.828
		Brasil	103	4.40	0.809
67	<i>En la solución de conflictos trato de no culpabilizar a las personas, sino abordar la situación problemática.</i>	España	102	3.93	0.978
		Brasil	103	4.04	0.936

La *En relación con la Conducta*, del profesorado de España y Brasil, presenta pequeñas diferencias. Conforme mostrado en la Tabla 67. Elaboramos tres ítems 29, 13 y 67 para esta variable, donde todos los ítems contestados favorecen a Brasil. Como ejemplo, citamos los ítems: 67. *En la solución de conflictos trato de no culpabilizar a las personas, sino abordar la situación problemática*. España con media, 3.93 y Brasil 4.04, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que todas las contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que los profesores de España no tengan buenas conductas. Así, los resultados apuntan que el profesorado de España y Brasil, presenta buenas características en relación con la conducta. Es decir, que el profesorado es dotado de habilidades para resolver situaciones diversas en aula de grupo o individual a facilitar el proceso de aprendizaje. Aunque los brasileños presenta un poco mejor las relaciones de buenas conductas con el alumnado.

### 1.3.4 En las relaciones interpersonales

Presentamos los ítems 65, 32, 86, y 14 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 68. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable *En las Relaciones Interpersonales*

Ítem	Discriminación		N	M	SD
65	<i>Propongo actividades que fomentan las relaciones personales entre el alumnado.</i>	España	102	3.84	1.012
		Brasil	103	4.47	0.711
32	<i>Si un/a alumno/a interfiere el desarrollo de la clase le amonesto en privado.</i>	España	102	3.10	1.095
		Brasil	103	3.73	1.095
86	<i>Enseño/ayudo al alumnado a trabajar en equipo, a cooperar con los compañeros/as.</i>	España	102	4.21	0.739
		Brasil	103	4.55	0.710
14	<i>Practico la mediación y solución de conflictos en clase.</i>	España	102	3.80	1.090
		Brasil	103	4.30	0.752

La *Relaciones interpersonales*, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias, pero pequeña. Conforme mostrado en la Tabla 68. Elaboramos cuatro ítems 65, 32, 86, y 14 para esta variable, donde todos los ítems contestados favorecen a Brasil. Como ejemplo, citamos los ítems: 65. *Propongo actividades que fomentan las relaciones personales entre el alumnado*. España con media 3.84 y Brasil 4.47, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 86. *Enseño/ayudo al alumnado a trabajar en equipo, a cooperar con los compañeros/as*. España con media 4.21 y Brasil 4.55 con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que todas las contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no tenga una buena habilidad en las relaciones interpersonales con su alumnado en la universidad. Aunque el profesorado brasileño presente más características de relaciones interpersonales que el profesorado español. Es decir, que el profesorado percibe la importancia de mantener buenas relaciones con el alumnado y promover la cohesión de sus alumnos en aula.

## 1.4 Procesos de enseñanza

### 1.4.1 Los Métodos utilizados por el profesorado

Presentamos los ítems 62, 15, 87, y 30 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 69. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Los Métodos utilizados por el profesorado

Ítem	Discriminación		N	M	SD
62	<i>El método que más utilizo es la exposición oral.</i>	España	102	3.06	1.042
		Brasil	103	3.73	1.068
15	<i>Uso las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en mis clases.</i>	España	102	4.18	0.927
		Brasil	103	4.13	0.860
87	<i>Insisto a mis alumnos para que utilizan fuentes de información diversa: libros, monografías, artículos, visita a bibliotecas.</i>	España	102	4.52	0.609
		Brasil	103	4.80	0.451
30	<i>Facilito que mis alumnos participen en clase exponiendo trabajos o tareas de curriculum. Exposición oral, dramatización, póster, etc.</i>	España	102	4.23	0.900
		Brasil	103	4.52	0.778

Los *Métodos utilizados por el profesorado*, del profesorado de España y Brasil, presentan algunas diferencias. Conforme mostrado en la Tabla 69. Elaboramos cuatro ítems 62, 15, 87, y 30 para esta variable, donde tres de los ítems contestados 62, 87, y 30, favorecen a Brasil y el ítem 15 a favor de España. Como ejemplo, citamos los ítems: 62. *El método que más utilizo es la exposición oral*. España con media 3.06 y Brasil 3.73, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 15. *Uso las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en mis clases*. España con media 4.18 y Brasil 4.13, con una pequeña diferencia a favor de España. 30. *Facilito que mis alumnos participen en clase exponiendo trabajos o tareas de curriculum. Exposición oral, dramatización, póster, etc.* España con media 4.23 y Brasil 4.52, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

El resultado presentado en esta variable es que el profesorado de Brasil utiliza distintos y variados métodos, esto no significa que el profesorado de España no emplea distintos métodos. Aunque el profesorado brasileño presente características que emplea más



distintos métodos que el profesorado español. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de los dos países emplea distintos métodos y según su gusto, visto que la pedagogía moderna tiene numerosos métodos de enseñanza, por lo tanto debe el profesor conocer las ventajas y limitaciones de cada método para usarlos en las ocasiones y de maneras más apropiadas.

#### 1.4.2 Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Presentamos los ítems 64, 63 y 16 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 70. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Ítem	Discriminación		N	M	SD
64	<i>Evalúo al alumno valorando en su nivel inicial y en los logros adquiridos.</i>	España	102	3.25	1.295
		Brasil	103	4.35	0.667
63	<i>Utilizo distintas formas de evaluación. (pruebas escrita, seminario, etc)</i>	España	102	4.31	0.879
		Brasil	103	4.52	0.827
16	<i>Todos los alumnos están informados sobre la forma de evaluación.</i>	España	102	4.75	0.588
		Brasil	103	4.74	0.641

La *Evaluación en lo Proceso Enseñanza-Aprendizaje*, del profesorado de España y Brasil, presentan algunas diferencias. Conforme mostrado en la Tabla 70. Elaboramos tres ítems 64, 63 y 16 para esta variable, donde dos de los ítems contestados 64 y 63, favorecen a Brasil y el ítem 16, favorece a España. Como ejemplo, citamos el ítem: 63. *Utilizo distintas formas de evaluación. (pruebas escrita, seminario, etc)* España con media 4.31 y Brasil 4.52, con una diferencia no muy significativa a favor de Brasil.

A pesar de más contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no emplea diferentes evaluaciones con su alumnado. Aunque el profesorado brasileño presente más características en este sentido que el profesorado español. Es decir, que el profesorado presenta habilidad para desarrollar herramientas de evaluación de los conocimientos y actitudes del alumnado, en este sentido los profesores también usan los componentes implicados en las fuentes de información sobre evaluación.

### 1.4.3 Las condiciones laborales de la universidad para el profesorado

Presentamos los ítems 31, 44, 51 y 17 del cuestionario CEVES, con las puntuaciones medias.

Tabla 71. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Las Condiciones Laborales de la universidad para el profesorado

Ítem	Discriminación		N	M	SD
31	<i>Mi universidad me pone excesivas horas presenciales.</i>	España	102	2.76	1.283
		Brasil	103	3.11	1.455
44	<i>Últimamente la burocracia ha crecido tanto que dificulta la buena actuación del docente.</i>	España	102	3.83	1.082
		Brasil	103	3.50	1.137
51	<i>Dispongo de medios adecuados para realizar mi trabajo. Despacho, un salón humanizado para los profesores y ordenador con acceso a internet, transportes a clase práctica, laboratorio, etc.</i>	España	102	4.17	0.913
		Brasil	103	3.85	1.200
17	<i>Mi Universidad me facilita la formación continua: congresos etc.</i>	España	102	4.32	0.632
		Brasil	103	4.46	0.624

Las Condiciones Laborales de la Universidad para el Profesor, del profesorado de España y Brasil, no presentan diferencias significativas. Conforme mostrado en la Tabla 71. Elaboramos cuatro ítems 31, 44, 51 y 17 para esta variable, donde dos de los ítems 31 y 17 contestados favorecen a Brasil y dos ítems 44 y 51 que favorecen a España. Como ejemplo, citamos el ítem 51. *Dispongo de medios adecuados para realizar mi trabajo. Despacho, un salón humanizado para los profesores y ordenador con acceso a internet, transportes a clase práctica, laboratorio, etc.* España con media 4.17 y Brasil 3.85, con una diferencia no significativa a favor de España.

Las universidades de España, ofrecen al profesorado mejores condiciones laborales que las universidades de Brasil. El profesorado de España y Brasil presenta que hay algunas diferencias laborales entre las universidades de España y Brasil y que las universidades de España, ofrecen a su profesorado mejor condiciones laborales que las universidades de Brasil.

## 2. ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES DEL CEVES ENTRE ESPAÑA Y BRASIL POR VARIABLES PRINCIPALES

En las siguientes Tablas, se exponen los Análisis descriptivos de grupo de las dimensiones del cuestionario CEVES de España y Brasil, variables principales.

### COMUNICACIÓN

Tabla 72. Análisis de las diferencias entre las puntuaciones del CEVES-comunicación

Variables	País	N	M	SD	U	Sig.
Comunicación Verbal	España	102	21.69	2.165	4574.50	.106
	Brasil	103	22.15	1.949		
Paralingüísticos Visuales	España	102	27.64	3.808	4313.00*	.026
	Brasil	103	28.82	2.749		
Paralingüísticos Orales	España	102	12.41	1.556	5159.50	.823
	Brasil	103	12.35	1.880		
Autoeficacia	España	102	29.98	2.998	4379.00	.380
	Brasil	103	30.85	2.510		
Metacognición	España	102	16.62	1.944	3513.50***	.000
	Brasil	103	17.68	1.857		
Planificación	España	102	38.94	3.117	3519.50***	.000
	Brasil	103	40.87	3.949		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

La *Variable Comunicación Verbal*, del profesorado de España y Brasil, presenta pequeñas diferencias significativas de forma general. Es decir, los docentes de los dos países presentan buenas habilidades para transmitir mensajes verbales en el aula a su alumnado, de modo que sirvan para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

La *Variable paralingüísticos visuales* presenta una pequeña diferencia entre los dos países, donde apunta que Brasil utiliza en mayor grado el contacto visual cuando se comunica con su alumnado que España. Es decir, que el profesorado de Brasil presenta más habilidades en la comunicación visual, con las expresiones corporales con su alumnado que el profesorado de España.

En relación a la *Variable paralingüísticos orales*, no hay grandes diferencias entre los dos países, es decir, que los profesores de los dos países usan bien la comunicación oral. Observamos que los profesores, tanto de España como de Brasil, utilizan bien el tono de la voz como instrumento físico de la comunicación oral en sus aulas.

La *Variable Autoeficacia* no presenta grandes diferencias entre los dos países. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de España y Brasil creen que son autoeficaces de influir en el rendimiento de sus alumnos de forma que exista aprendizaje.

La *Variable Metacognición* presenta algunas diferencias entre los dos países, decir, que los resultados apuntan que el profesorado de Brasil presentan más habilidades de autorregular el propio aprendizaje de su alumnado que el profesorado de España.

La *Variable Planificación* también presenta algunas diferencias entre los dos países, es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de Brasil realiza planes y proyectos de su asignatura, establecer metas y elegir medios para alcanzar dichas metas, en mayor grado que el profesorado de España.

Presentamos un resumen de la variable principal *comunicación*, representada en la Figura 20.

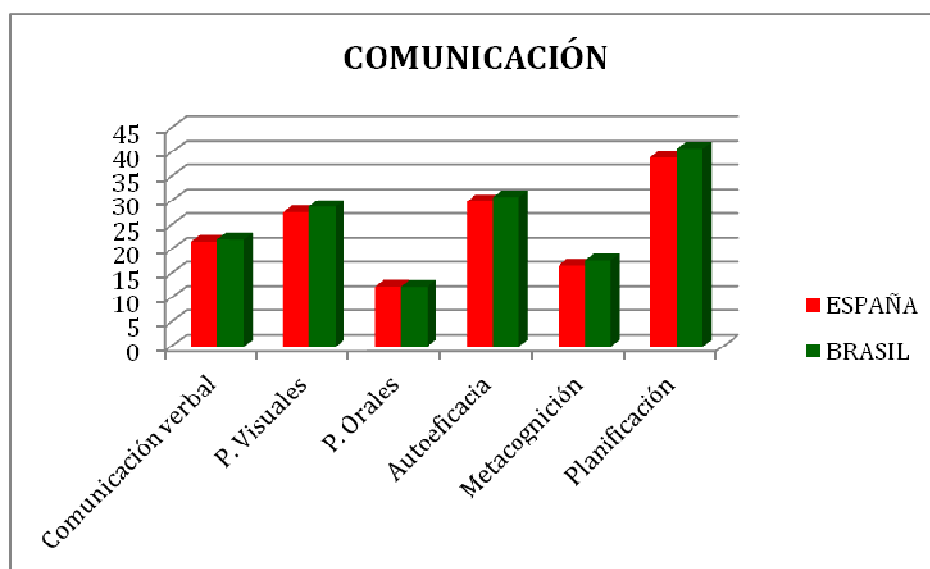


Figura 20. Análisis de la variable Comunicación (2012)

Podemos sostener en esta investigación que los docentes de España utilizan en menor grado las habilidades de comunicación que el profesorado de Brasil, si bien las diferencias sean pequeñas, en sentido general de esta variable principal.

## HABILIDADES SOCIALES

Tabla 73. *Análisis las diferencias entre las puntuaciones del CEVES–Hab.Sociales*

Variables	País	N	M	SD	U	Sig.
Vinculación Afectiva	España	102	16.42	2.046	3770.00***	.000
	Brasil	103	17.42	2.089		
Asertividad	España	102	13.08	1.435	4461.00	.056
	Brasil	103	13.41	1.524		
Empatía	España	102	17.01	2.198	3607.00***	.000
	Brasil	103	18.06	1.996		
Liderazgo	España	102	16.68	1.929	3535.50***	.000
	Brasil	103	17.72	1.842		
Convivencia	España	102	21.62	2.555	3443.00***	.000
	Brasil	103	22.95	2.272		
	España	102	9.67	2,059		
Relaciones Alumnado	Brasil	103	10.25	2.027		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

La *Variable Vinculación Afectiva*, presenta algunas diferencias entre los dos países, es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de los dos países se relacionan con el alumnado de forma distintas, aunque los resultados apuntan que el profesorado de Brasil es más positivo y es posible que establece una convivencia pacífica y armónica en el grupo-clase y se genera enseñanza-aprendizaje, que el profesorado de España.

La *Variable Asertividad*, del profesorado de España y Brasil, no presenta grandes diferencias, así, los resultados apuntan que el profesorado de los dos países presentan tener características asertivas en sus aulas en la universidad.

La *Variable Empatía*, presenta algunas diferencias significativas, es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de Brasil usa en mayor grado la habilidad empatía, o sea, entiende las necesidades, sentimientos y problemas de los alumnos, poniéndose en su lugar, más que el profesorado de España.

La *Variable Liderazgo*, del profesorado de España y Brasil, presentan algunas diferencias. En este sentido, los resultados apuntan que el profesorado de Brasil presenta más habilidad de influir en la relación interpersonal a través del proceso de comunicación, como líder, que el profesorado de España, en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La *Variable Convivencia*, presenta algunas diferencias entre los dos países. En este sentido, los resultados apuntan que el profesorado de Brasil tiene mejor convivencia con el alumnado, que el profesorado de España, aunque el profesorado los dos países gestiona y

evalúa los conflictos entre sus alumnos, para mantener una armonía y un equilibrio en el ambiente de la clase y en la universidad.

La Variable Relaciones con el Alumnado, no presenta grandes diferencias, el profesorado brasileño y español percibe buenas características en relación al alumnado, aunque, el profesorado de Brasil está un poco a frente en esta variable. Esta variable, es la forma que los alumnos se comportan y piensan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la percepción del profesorado sobre el alumnado.

Presentamos un resumen de la variable principal *Habilidades Sociales*, representada en la Figura 21.

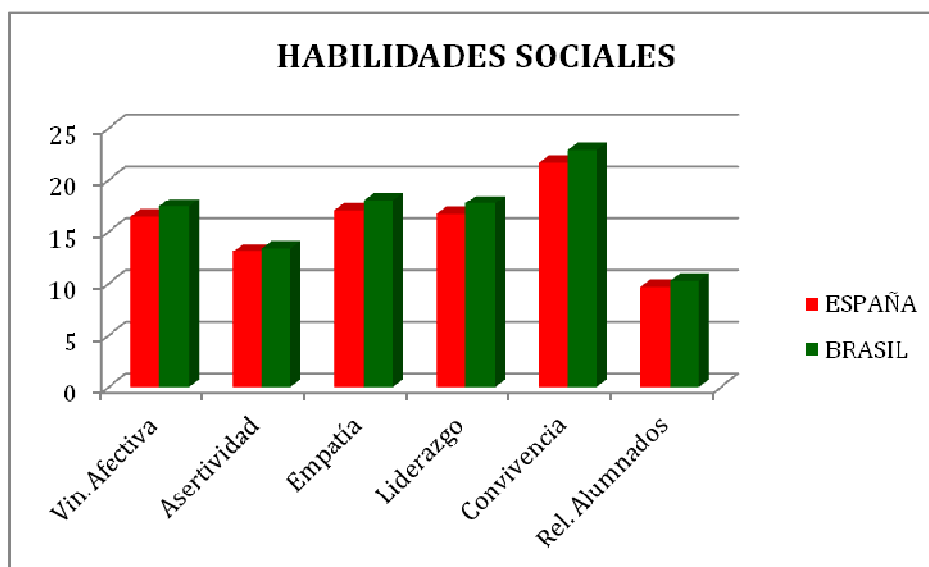


Figura 21. Análisis de la variable Habilidades Sociales (2012)

Conforme observado con los resultados obtenidos en esta investigación, el profesorado de España utiliza menos las habilidades sociales que el profesorado de Brasil, si bien las diferencias sean pequeñas, en el sentido general de esta variable. Pero no podemos afirmar que los profesores tenga más o menos habilidades sociales, si no que estas habilidades no las usan para el desempeño de su tarea. Aunque, las diferencias no sean grandes, el profesorado del Brasil usa en mayor grado las relaciones sociales con sus alumnos en la universidad que el profesorado de España.

## RESOLUCION DE CONFLICTO

Tabla 74. *Análisis las diferencias entre las puntuaciones del CEVES-Resolución de Conflicto*

Variables	País	N	M	SD	U	Sig.
Toma de Decisiones	España	102	18.45	2.187	3361.00***	.000
	Brasil	103	19.88	2.179		
Tarea	España	102	20.25	2.201	3553.00***	.000
	Brasil	103	21.44	2.265		
Conductas	España	102	12.06	2.025	4905.50	.404
	Brasil	103	12.39	1.838		
Relaciones Interpersonales	España	102	14.97	2.566	2683.00***	.000
	Brasil	103	17.04	2.125		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

*En Relación con la Toma de Decisiones*, presenta algunas diferencias entre los dos países, es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de de Brasil usa mejor las conductas adecuadas para una situación en la que hay una serie de sucesos inciertos, que el profesorado de España, aunque el profesorado de los dos países trabajan de distintas formas esta habilidad, toma de decisiones.

*En Relación con la Tarea*, presenta algunas diferencias significativas, o sea, los resultados apuntan que el profesorado de los dos países usa esta habilidad de formas distintas. El profesorado de Brasil ayuda a resolver los problemas del alumnado para el proceso de aprendizaje, en mayor grado que el profesorado de España.

*En relación con la Conducta*, del profesorado de España y Brasil, presentan pequeñas diferencias. Es decir, que el profesorado de los dos países son dotados de habilidades para resolver situaciones diversas en aula a facilitar el proceso de aprendizaje, sin embargo cada docente usa a que piense ser la más apropiada.

*Relaciones interpersonales*, presentan algunas diferencias significativas, o sea, el profesorado de Brasil percibe la importancia de mantener buenas relaciones con el alumnado y promover la cohesión de sus alumnos en aula, que en profesorado de España.

Presentamos un resumen de la variable principal *Resolución de Conflicto*, representada en la Figura 22.

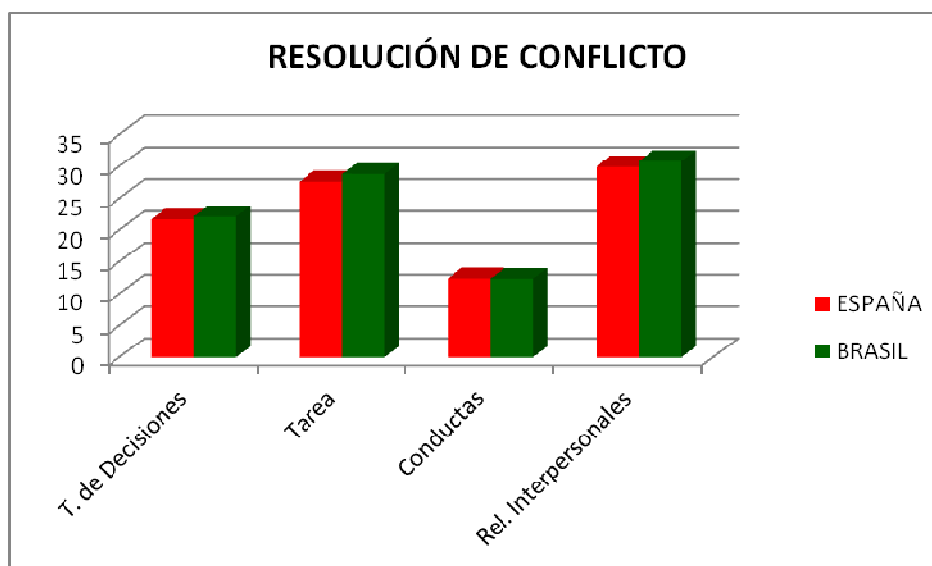


Figura 22. Análisis de la variable Resolución de Conflicto (2012)

Podemos sostener en esta investigación, que el profesorado de España utiliza en menor grado las habilidades Resolución de Conflicto que el profesorado de Brasil, si bien las diferencias son pequeñas, en el sentido general de esta variable. Pero no podemos afirmar que los profesores tengan más o menos habilidades en Resolución de Conflicto, si no que estas habilidades no las usan para el desempeño de su tarea. Aunque, el profesorado del Brasil usa en mayor grado las habilidades en Resolución de Conflicto con sus alumnos en la universidad que el profesorado de España.

#### PROCESOS DE ENSEÑANZA

Tabla 75. Análisis las diferencias entre las puntuaciones del CEVES-Proceso de Enseñanza

Variabes	País	N	M	SD	U	Sig.
Métodos del Profesorado	España	102	15.98	1.502	2971.50***	.000
	Brasil	103	17.17	1.833		
Evaluación del proceso de Enseñanza	España	102	12.32	1.899	2965.00***	.000
	Brasil	103	13.61	1.470		
Condiciones Laborales	España	102	14.51	2.391	5032.00	.600
	Brasil	103	14.41	2.809		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

Los *Métodos utilizados por el profesorado*, de España y Brasil, presenta algunas diferencias entre los dos países. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de los dos países emplea distintos métodos y según su gusto, visto que la didáctica moderna



tiene numerosos métodos de enseñanza, aunque el profesorado de Brasil presente conocer mejor las ventajas y limitaciones de distintos métodos para usarlos en las ocasiones y de maneras más apropiadas, que el profesorado de España.

La *Evaluación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje*, presenta algunas diferencias entre los dos países, o sea, el profesorado de Brasil presenta más habilidad para desarrollar herramientas de evaluación de los conocimientos y actitudes del alumnado, que el profesorado de España, sin embargo los profesores de los dos países usan los componentes implicados en las fuentes de información sobre evaluación, pero de forma distintas.

Y por fin, la última variable, las *Condiciones Laborales de la Universidad para el Profesor*, presentan pequeñas diferencias. El profesorado de España y Brasil presenta que hay diferencias laborales entre las universidades de España y Brasil y que las universidades de España, ofrecen a su profesorado mejor condiciones laborales que las universidades de Brasil.

Presentamos un resumen de la variable principal *Procesos de Enseñanza*, representada en la Figura 23.

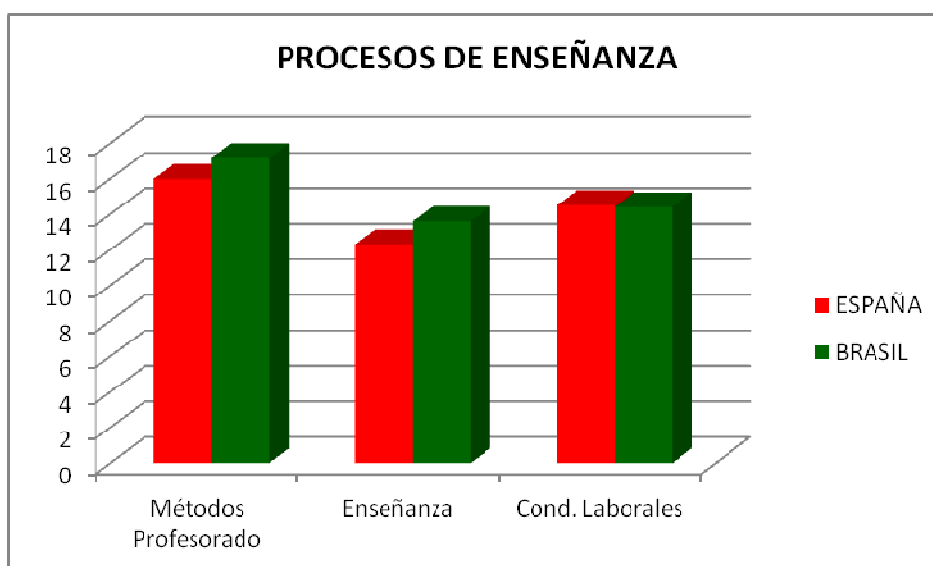


Figura 23. Análisis de la variable Procesos de Enseñanza (2012)

Podemos sostener en esta investigación con el cuestionario CEVES. Presenta que el profesorado de España utiliza menos las habilidades de los procesos de enseñanza que el

profesorado de Brasil, si bien las diferencias no sean grandes, en el sentido general de esta variable. Pero no podemos afirmar que los profesores de España tengan más o menos habilidades sobre los procesos de enseñanza, si no que estas habilidades no las usan para el desempeño de su tarea. Aunque, el profesorado del Brasil usa en mayor grado las habilidades de los procesos de enseñanza con sus alumnos, y emplean distintos métodos en la universidad que el profesorado de España.

## CONCLUSIONES

Para concluir este capítulo presentamos a la Figura 24, con los análisis descriptivos de las puntuaciones de valoración del cuestionario CEVES, así como, los análisis de las diferencias existentes entre las puntuaciones del profesorado de España y Brasil de forma general.

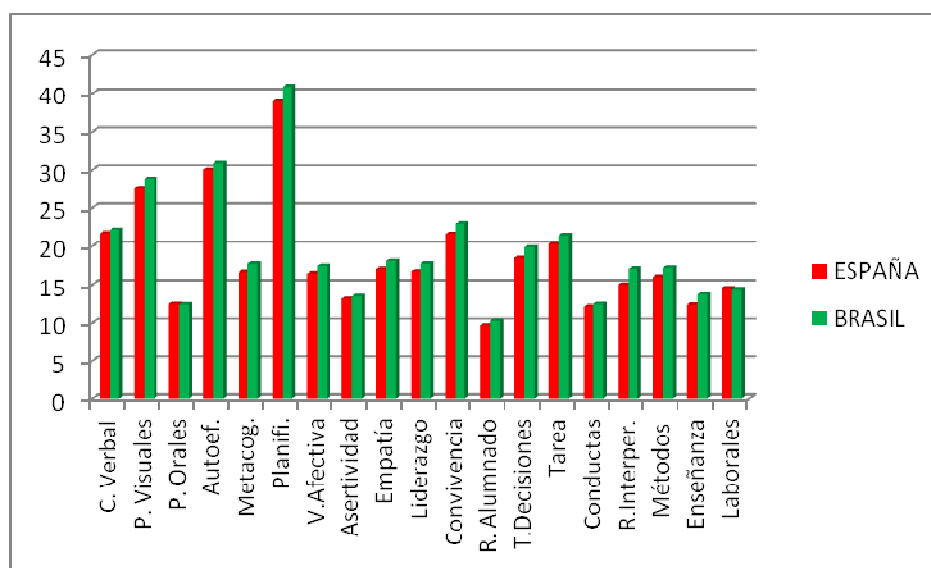


Figura 24. Análisis de las variables de los estilos de enseñanza - CEVES (2012)

Podemos sostener que los resultados presentados, en esta investigación que los docentes de España utilizan menos las habilidades de comunicación que el profesorado de Brasil, si bien las diferencias no son significativas, en sentido general de esta variable.

En relación a las habilidades sociales, los resultados obtenidos, es que el profesorado de España utiliza también menos las habilidades sociales que el profesorado de Brasil, si bien que los resultados no presentan grandes diferencias significativas, en el sentido general de esta variable.

Los resultados sobre las habilidades Resolución de Conflicto, apuntan que el profesorado de España utiliza en menor grado estas habilidades que el profesorado de Brasil, si bien que los resultados no presentan grandes diferencias significativas, en el sentido general de esta variable.

Por fin, los resultados obtenidos en esta investigación, es que el profesorado de España utiliza menos las habilidades de los procesos de enseñanza que el profesorado de Brasil. Pero no podemos afirmar que los profesores de tengan más o menos habilidades sobre los procesos de enseñanza, si no que estas habilidades no las usan para el desempeño de su tarea.

## **Capítulo 8. Resultados del Cuestionario CEMEDEPU**

## **INTRODUCCIÓN**

Presentamos los análisis descriptivos de las puntuaciones de valoración del cuestionario CEMEDEPU, así como, los análisis de las diferencias existentes entre las puntuaciones del profesorado de España y Brasil.

Primero presentamos los resultados de las puntuaciones por variables principales de los estilos de enseñanza en la Educación Superior de España y Brasil. Presentamos los análisis descriptivos de las puntuaciones de valoración del cuestionario en Tablas, por variables e ítems, con las discriminaciones de los 51 ítems, del cuestionario CEVEMEDEPU.

Segundo, mostramos los análisis de los resultados de las de las diferencias entre las puntuaciones por variables de los estilos de enseñanza en la Educación Superior de España y Brasil, del cuestionario CEMEDEPU.

Al final de cada variable principal presentamos una Figura, con un resumen de todas las variables.

### **1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS COMPARATIVOS DE LAS PUNTUACIONES ENTRE ESPAÑA Y BRASIL DEL CEMEDEPU**

Los resultados de las puntuaciones por variables moduladoras de los estilos de enseñanza en la Educación Superior de España y Brasil. Presentamos los análisis descriptivos de las puntuaciones de valoración de los dos cuestionarios, por variables e ítems.

El cuestionario CEMEDEPU con tres (3) grandes variables:

1. Modelo centrado en la ENSEÑANZA: con 16 ítems,
2. Modelo centrado en la APRENDIZAJE: con 17 ítems, y
3. Habilidades docentes del profesor eficaz: con 18 ítems.

Presentamos los resultados de los ítems del cuestionario CEMEDEPU

#### **1.1 Resultado de la Variable Modelo centrado en la enseñanza**

Presentamos los ítems 1 hasta 16 del cuestionario CEMEDEPU, con las puntuaciones medias.

Tabla 76. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Modelo centrado en la enseñanza

Ítem	Discriminación		N	M	SD
1	<i>Los conocimientos se hallan establecidos en las disciplinas y son los profesores que disponen de ellos para enseñarlos a los alumnos.</i>	España	102	2.91	1.195
		Brasil	103	3.60	1.199
2	<i>Basta con que los alumnos aprendan y comprendan los contenidos científicos fundamentales de la disciplina; no necesitan ir más allá en su formación universitaria.</i>	España	102	1.84	0.887
		Brasil	103	1.93	1.174
3	<i>Aprender es incrementar los conocimientos disponibles.</i>	España	102	2.83	1.275
		Brasil	103	3.56	1.319
4	<i>El trabajo esencial del profesor universitario es transmitir los conocimientos a sus alumnos.</i>	España	102	2.53	1.175
		Brasil	103	2.89	1.145
5	<i>Lo más importante para ser buen profesor es dominar la materia que se imparte.</i>	España	102	2.94	1.209
		Brasil	103	2.72	1.216
6	<i>Un buen profesor es el que explica bien su asignatura.</i>	España	102	3.26	1.125
		Brasil	103	3.17	1.133
7	<i>Mi responsabilidad fundamental es organizar bien los conocimientos que deben aprender los alumnos y presentarlos de modo comprensible.</i>	España	102	3.41	1.047
		Brasil	103	3.84	0.947
8	<i>El tiempo de las clases teóricas debe usarse para explicar bien los contenidos de las asignaturas.</i>	España	102	3.45	1.122
		Brasil	103	3.84	0.937
9	<i>En mis clases teóricas la lección magistral es la metodología fundamental</i>	España	102	2.93	1.292
		Brasil	103	3.35	1.064
10	<i>El papel básico de los alumnos en clase es estar atentos y tomar bien los apuntes.</i>	España	102	2.06	0.983
		Brasil	103	2.66	1.125
11	<i>Las intervenciones de los alumnos en clase deben ser prioritariamente para contestar a las preguntas del profesor o para plantear las dudas que tengan.</i>	España	102	2.47	1.166
		Brasil	103	2.79	1.177
12	<i>El mejor método para evaluar a los alumnos</i>	España	102	2.22	1.040

	<i>es el examen.</i>	Brasil	103	2.08	1.045
13	<i>La evaluación debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos.</i>	España	102	2.25	1.132
		Brasil	103	2.39	1.223
14	<i>La función de la evaluación es valorar resultados del aprendizaje del alumno y calificarlo.</i>	España	102	2.98	1.251
		Brasil	103	3.28	1.124
15	<i>Sólo el profesor está capacitado para valorar los aprendizajes de los estudiantes.</i>	España	102	2.51	1.175
		Brasil	103	2.62	1.156
16	<i>El criterio fundamental para aprobar a los alumnos es que hayan aprendido los conocimientos trabajados en la asignatura y que sean capaces de reproducirlos de manera clara-.</i>	España	102	2.71	1.182
		Brasil	103	3.33	1.158

El *Modelo centrado en la enseñanza*, del profesorado de España y Brasil, presenta pequeñas diferencias entre los dos países. Conforme mostrado en la Tabla 76. Fueran elaboramos 16 ítems para este modelo de este cuestionario CEMEDEPU, donde 14 de los ítems contestados estaban a favor del profesorado de Brasil, y sólo dos favorecen al profesorado de España, los ítems 6 y 12. Como ejemplo, citamos los ítems: 2. *Basta con que los alumnos aprendan y comprendan los contenidos científicos fundamentales de la disciplina; no necesitan ir más allá en su formación universitaria.* España con media 1.84 y Brasil 1.93, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 3. *Aprender es incrementar los conocimientos disponibles.* España con media 2.83 y Brasil 3.56, con una pequeña diferencia no significativa a favor de Brasil. 6. *Un buen profesor es el que explica bien su asignatura.* España con media 3.26 y Brasil 3.17, con una pequeña diferencia a favor de España. 10. *El papel básico de los alumnos en clase es estar atentos y tomar bien los apuntes.* España con media 2.06 y Brasil 2.66, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 12. *El mejor método para evaluar a los alumnos es el examen.* España con media 2.22 y Brasil 2.08, con una pequeña diferencia a favor de España. 16. *El criterio fundamental para aprobar a los alumnos es que hayan aprendido los conocimientos trabajados en la asignatura y que sean capaces de reproducirlos de manera clara.* España con media 2.71 y Brasil 3.33, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

## 1.2 Resultado de la Variable Modelo centrado en el aprendizaje

Presentamos los ítems 17 hasta 33 del cuestionario CEMEDEPU, con las puntuaciones medias.

Tabla 77. Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Modelo centrado en el aprendizaje

Ítem	Discriminación		N	M	SD
17	<i>El conocimiento no es algo establecido en las disciplinas y recogido en los manuales y otros documentos, sino algo a construir entre estudiantes y profesores.</i>	España	102	3.80	0.944
		Brasil	103	4.52	0.765
18	<i>El conocimiento debe ser construido por los estudiantes con ayuda de los profesores.</i>	España	102	3.87	0.897
		Brasil	103	4.50	0.592
19	<i>Aprender es construir personalmente significado.</i>	España	102	4.07	0.870
		Brasil	103	4.09	0.864
20	<i>Doy a los estudiantes oportunidad de realizar aportaciones personales; por ejemplo, les pido que predigan resultados, que propongan hipótesis y las comprueben, etc.</i>	España	102	4.20	0.758
		Brasil	103	4.50	0.670
21	<i>Los conocimientos que mis alumnos adquieren les sirven ya para interpretar la realidad en que están inmersos, no sólo para aprobar la materia.</i>	España	102	4.28	0.651
		Brasil	103	4.52	0.739
22	<i>Dispongo mi clase como un entorno de aprendizaje que moviliza el aprendizaje activo del alumno (a través del planteamiento y resolución de problemas, del fomento de la participación del estudiante, del establecimiento de conexiones con la realidad).</i>	España	102	4.13	0.779
		Brasil	103	4.64	0.558
23	<i>Adopto una metodología de enseñanza variada y complementaria que adapto a las características del grupo de alumnos.</i>	España	102	4.09	0.676
		Brasil	103	4.46	0.638
24	<i>Hago uso de la pregunta en mis clases de manera sistemática para ayudar a pensar a los estudiantes.</i>	España	102	4.22	0.753
		Brasil	103	4.63	0.542
25	<i>Hago uso del estudio de casos y/o</i>	España	102	4.25	0.681



	<i>simulaciones en clase para potenciar la integración de la teoría y la práctica.</i>	Brasil	103	4.58	0.650
26	<i>Realizo seminarios con los estudiantes de mi asignatura.</i>	España	102	4.00	0.995
		Brasil	103	4.43	0.775
27	<i>Muestro aplicaciones de la teoría a los problemas reales.</i>	España	102	4.39	0.692
		Brasil	103	4.64	0.655
28	<i>Utilizo la tutoría con un plan de trabajo establecido para asesorar a los alumnos y no me limito a esperar a que acudan los que lo deseen.</i>	España	102	3.37	1.116
		Brasil	103	3.65	1.036
29	<i>El uso que hago de nuevas tecnologías fomenta la participación, etc., mediante la tutoría telemática, foros de discusión, etc</i>	España	102	3.46	1.096
		Brasil	103	3.93	0.899
30	<i>Mis alumnos deben aprender a autoevaluar completamente su trabajo y yo les ayudo a que lo hagan.</i>	España	102	3.34	1.104
		Brasil	103	4.32	0.660
31	<i>Complemento el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa/continua (p.ej. trabajos, ensayos, informes, portafolios, etc.)</i>	España	102	4.41	0.709
		Brasil	103	4.37	0.714
32	<i>Complemento el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa/continua (p.ej. trabajos, ensayos, informes, portafolios, etc.)</i>	España	102	4.19	0.805
		Brasil	103	4.34	0.650
33	<i>Evalúo no sólo para valorar los resultados del alumno sino para obtener información del proceso de aprendizaje e introducir las mejoras necesarias.</i>	España	102	4.14	0.784
		Brasil	103	4.58	0.603

El *Modelo centrado en el aprendizaje*, del profesorado de España y Brasil, presenta diferencias, pero no significativas. Conforme mostrado en la Tabla 77. Fueran elaboramos 17 ítems para este modelo de este cuestionario CEMEDEPU, donde todos los ítems contestados estaban a favor del profesorado de Brasil. Como ejemplo, citamos los ítems: 17. *El conocimiento no es algo establecido en las disciplinas y recogido en los manuales y otros documentos, sino algo a construir entre estudiantes y profesores.* España con media

3.80 y Brasil 4.52, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 21. *Los conocimientos que mis alumnos adquieren les sirven ya para interpretar la realidad en que están inmersos, no sólo para aprobar la materia.* España con media 4.28 y Brasil 4.52, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 25. *Hago uso del estudio de casos y/o simulaciones en clase para potenciar la integración de la teoría y la práctica.* España con media 4.25 y Brasil 4.58, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 30. *Mis alumnos deben aprender a autoevaluar completamente su trabajo y yo les ayudo a que lo hagan.* España con media 3.34 y Brasil 4.32, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 33 *Evalúo no sólo para valorar los resultados del alumno sino para obtener información del proceso de aprendizaje e introducir las mejoras necesarias.* España con media 4.14 y Brasil 4.58, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

### 1.3 Resultado de la Variable Habilidades docentes del profesor eficaz

Presentamos los ítems 34 hasta 51 del cuestionario CEMEDEPU, con las puntuaciones medias.

Tabla 78. *Medias por ítems entre España y Brasil de la variable Habilidades docentes del profesorado eficaz*

Ítem	Discriminación		N	M	SD
34 <i>Planifico mi asignatura todos los cursos dedicando tiempo a esta tarea.</i>	España		102	4.57	0.554
	Brasil		103	4.52	0.592
35 <i>Facilito a mis alumnos el programa de la asignatura y les informo sobre el mismo.</i>	España		102	4.79	0.406
	Brasil		103	4.56	0.589
36 <i>Establezco claramente los objetivos de mi asignatura.</i>	España		102	4.67	0.533
	Brasil		103	4.67	0.512
37 <i>Mis alumnos saben cuáles son las referencias bibliográficas esenciales para la materia.</i>	España		102	4.67	0.533
	Brasil		103	4.45	0.696
38 <i>Recuerdo brevemente lo tratado en la clase anterior.</i>	España		102	4.37	0.889
	Brasil		103	4.05	1.199
39 <i>Al terminar la clase, hago una breve síntesis de lo tratado en ella.</i>	España		102	3.81	0.982
	Brasil		103	4.21	0.859
40 <i>Presento los contenidos de manera que promuevan el interés de los alumnos.</i>	España		102	4.26	0.596

		Brasil	103	4.48	0.639
41	<i>Procuro transmitir a los alumnos mi interés por la materia que imparto.</i>	España	102	4.67	0.474
		Brasil	103	4.68	0.469
42	<i>Procuro que en clase exista un clima de buenas relaciones interpersonales.</i>	España	102	4.54	0.608
		Brasil	103	4.69	0.486
43	<i>Me intereso por los estudiantes como personas.</i>	España	102	4.35	0.684
		Brasil	103	4.53	0.669
44	<i>Evalúo los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación.</i>	España	102	4.39	0.706
		Brasil	103	4.41	0.663
45	<i>Establezco con claridad los criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y éstos los conocen.</i>	España	102	4.60	0.567
		Brasil	103	4.84	0.364
46	<i>Informo a mis alumnos de los métodos de evaluación que voy a utilizar.</i>	España	102	4.65	0.539
		Brasil	103	4.68	0.469
47	<i>Mis alumnos conocen los criterios de corrección de las pruebas que utilizo.</i>	España	102	4.43	0.738
		Brasil	103	4.63	0.642
48	<i>Realizo una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos de los alumnos.</i>	España	102	2.93	1.322
		Brasil	103	4.00	1.076
49	<i>Evalúo en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos.</i>	España	102	3.54	1.216
		Brasil	103	4.33	0.845
50	<i>Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para modificar mi planificación, metodología y actividad docente a corto o medio plazo.</i>	España	102	4.14	0.879
		Brasil	103	4.44	0.605
51	<i>Oriento a mis alumnos para que mejoren sus resultados.</i>	España	102	4.30	0.577
		Brasil	103	4.73	0.447

El *Modelo centrado en la enseñanza*, del profesorado de España y Brasil, presenta pequeñas diferencias entre los dos países. Conforme mostrado en la Tabla 78. Fueran elaboramos 18 ítems para este modelo de este cuestionario CEMEDEPU, donde 14 de los ítems contestados estaban a favor del profesorado de Brasil, y 4 de los ítems (34, 35, 37 y 38) favorecen al profesorado de España. Como ejemplo, citamos los ítems: 34. *Planifico*

*mi asignatura todos los cursos dedicando tiempo a esta tarea.* España con media 4.57 y Brasil 4.52, con una pequeña diferencia a favor de España. 35. *Facilito a mis alumnos el programa de la asignatura y les informo sobre el mismo.* España con media 4.79 y Brasil 4.56, con una pequeña diferencia a favor de España. 36. *Establezco claramente los objetivos de mi asignatura.* España con media 4.67 y Brasil 4.67, ambos con medias iguales. 37. *Mis alumnos saben cuáles son las referencias bibliográficas esenciales para la materia.* España con media 4.67 y Brasil 4.45, con una pequeña diferencia a favor de España. 38. *Recuerdo brevemente lo tratado en la clase anterior.* España con media 4.37 y Brasil 4.05, con una pequeña diferencia a favor de España. 43. *Me intereso por los estudiantes como personas.* España con media 4.35 y Brasil 4.53, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 44. *Evalúo los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación.* España con media 4.39 y Brasil 4.41, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 50. *Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para modificar mi planificación, metodología y actividad docente a corto o medio plazo.* España con media 4.14 y Brasil 4.44, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

## 2. ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES DEL CEMEDEPU ENTRE ESPAÑA Y BRASIL

En la siguiente tabla se exponen las Análisis descriptivos de grupo de las dimensiones del cuestionario CEMEDEPU de España y Brasil con el de sujetos=N, las medias=M, Desviación típica=SD, pruebas de T=t y Sig.

Tabla 79. *Análisis descriptivos de las dimensiones del cuestionario CEMEDEPU*

Variables	País	N	M	SD	t	Sig.
Modelo centrado en la Enseñanza	España	102	39.90	12.153	-2.744**	.007
	Brasil	103	44,22	10.328		
Modelo centrado en la Aprendizaje	España	102	68.20	8.083	-6.384***	.000
	Brasil	103	74.71	6.395		
Habilidades docentes Del profesor eficaz	España	102	77.68	7.005	-3.544***	.000
	Brasil	103	80.90	5.943		

: \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

En relación al modelo centrado en la enseñanza, los resultados obtenidos, es que el profesorado de España con media de 39.90 utiliza menos las habilidades en la enseñanza

que el profesorado de Brasil con media de 44.22, si bien que los resultados no presentan grandes diferencias significativas, en el sentido general de esta variable.

En relación al modelo centrado en el aprendizaje, los resultados obtenidos, es que el profesorado de España con la media de 68.20 utiliza menos las habilidades de el aprendizaje que el profesorado de Brasil con media de 74.71, los resultados presentan diferencias significativas a favor de Brasil, en el sentido general de esta variable.

Por fin, el resultado de la última variable, presenta que el profesorado de España con media 77.68, utiliza en menor grado las habilidades de un profesor eficaz, que el profesorado de Brasil con media de 80.90, con diferencias significativas a favor de Brasil.

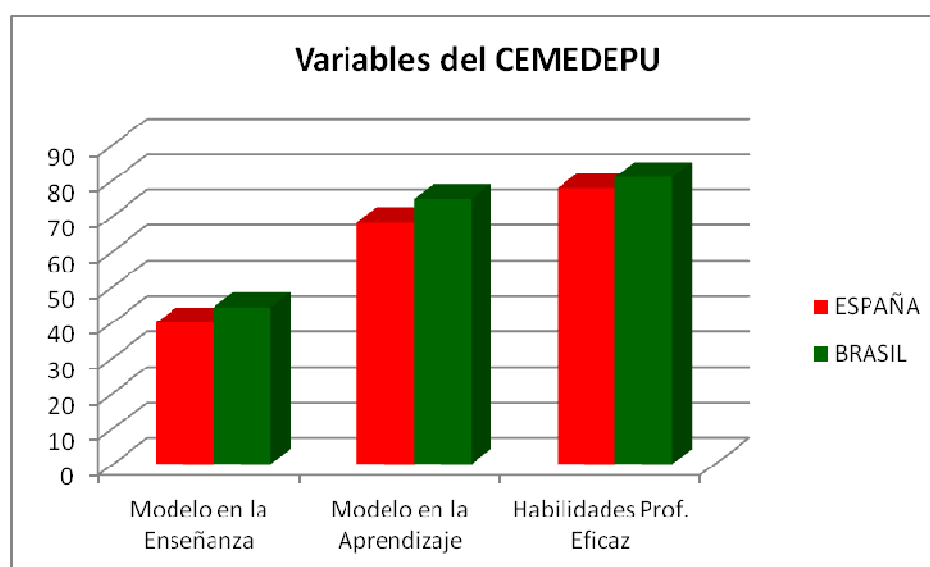


Figura 25. Análisis de las variables del cuestionario CEMEDEPU (2012)

## CONCLUSIONES

Para concluir este capítulo presentamos a la Figura 25, con los análisis descriptivos de las puntuaciones de valoración del cuestionario CEMEDEPU, así como, los análisis de las diferencias existentes entre las puntuaciones del profesorado de España y Brasil de forma general.

Podemos sostener que los resultados presentados, en esta investigación según el cuestionario CEMEDEPU, que los docentes de España utilizan menos los modelos en la

enseñanza que el profesorado de Brasil, no presente grandes diferencias significativas, en sentido general de esta variable.

En relación al modelo centrado en el aprendizaje, los resultados obtenidos, es que el profesorado de España utiliza también menos las habilidades relacionadas la aprendizaje que el profesorado de Brasil, si bien que los resultados presentan diferencias significativas a favor de Brasil, en el sentido general de esta variable.

Por fin, los resultados obtenidos en esta investigación, presenta que el profesorado de España utiliza en menor grado las habilidades de un profesor eficaz en la enseñanza que el profesorado de Brasil, con diferencias significativas a favor de Brasil. Pero no podemos afirmar que los profesores tengan más o menos habilidades sobre los procesos de enseñanza, si no que estas habilidades no las usan para el desempeño de su tarea.

Concluimos el capítulo presentando una Figura con los análisis descriptivos de las puntuaciones de valoración de cuestionario CEMEDEPU, con las diferencias existentes entre las puntuaciones del profesorado de España y de Brasil de forma general.

## **Capítulo 9. Diferencias en los Estilos de Enseñanza en Función del Género**

## INTRODUCCIÓN

Presentamos los análisis descriptivos de las puntuaciones de valoración del cuestionario CEVES y CEMEDEPU, de las diferencias en los estilos de enseñanza en función de género de España y Brasil.

Primero presentamos los resultados de las puntuaciones de las diferencias entre varones de los dos países del cuestionario CEVES por variables de los estilos de enseñanza en la Educación Superior. Segundo presentamos los resultados de las puntuaciones de las diferencias entre varones de los dos países del cuestionario CEMEDEPU.

A continuación presentamos los resultados de las puntuaciones de las diferencias entre mujeres de los dos países del cuestionario CEVES por variables de los estilos de enseñanza en la Educación Superior. Después presentamos los resultados de las puntuaciones de las diferencias entre mujeres de los dos países del cuestionario CEMEDEPU.

Presentamos algunas Figuras con los resúmenes de los resultados de las puntuaciones en función de género entre varones de España y Brasil, y mujeres de España y Brasil.

### 1. DIFERENCIAS ENTRE LOS VARONES DE ESPAÑA Y BRASIL

#### 1.1 En el cuestionario CEVES (Varones)

##### COMUNICACIÓN

Tabla 80. *Diferencias entre varones España-Brasil – CEVES Comunicación*

Variables	País	N	M	SD	U	Sig.
Comunicación Verbal	España	56	21.32	2.216	1223.00*	.031
	Brasil	57	22.14	2.150		
Paralingüísticos Visuales	España	56	27.42	3.576	1163.50*	.013
	Brasil	57	28.82	2.713		
Paralingüísticos Orales	España	56	12.46	1.705	1567.00	.866
	Brasil	57	12.56	1.793		
Autoeficacia	España	56	29.67	3.045	1246.00*	.043
	Brasil	57	30.68	2.571		
Metacognición	España	56	16.71	2.095	1203.50 <sup>†</sup>	.022
	Brasil	57	17.56	2.096		
Planificación	España	56	39.14	3.065	1228.50*	.034
	Brasil	57	40.66	3.992		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001



La Variable *Comunicación Verbal*, de los profesores varones de España y Brasil, presenta pequeñas diferencias significativas de forma general. Es decir, los varones de los dos países presentan buenas habilidades transmitir mensajes verbales en el aula. Aunque el resultado favorece a los varones de Brasil.

La Variable *paralingüísticos visuales* también presenta una pequeña diferencia significativas entre los dos países, donde apunta que los profesores varones brasileños utilizan en mayor grado el contacto visual cuando se comunica con su alumnado que los profesores varones de España. Es decir, que los profesores varones de Brasil presentan mejor comunicación visual, con las expresiones corporales con su alumnado que los profesores varones de España.

En relación a la Variable *paralingüísticos orales*, no hay diferencias significativas, es decir, que ambos varones usan bien la comunicación oral. Observamos que los profesores, tanto de España como de Brasil, utilizan bien el tono de la voz en sus aulas.

La Variable *Autoeficacia* presenta pequeñas diferencias significativas entre los dos países. Es decir, que los resultados apuntan que los profesores varones de España y Brasil cree tener buenas habilidades de autoeficacia, o sea, perciben el rendimiento de sus alumnos de forma que exista aprendizaje.

La Variable *Metacognición* también presenta pequeñas diferencias significativas entre los dos países, decir, que los resultados apuntan que los profesores varones de Brasil presentan un poco más capacidades de autorregular el propio aprendizaje de su alumnado que los profesores varones de España.

La Variable *Planificación* presenta pequeñas diferencias significativas entre los dos países, es decir, que los resultados apuntan que los profesores varones de Brasil realizan planes y proyectos de su asignatura, establecer metas y elegir medios para alcanzar dichas metas, en mayor grado que los profesores varones de España.

## HABILIDADES SOCIALES

Tabla 81. *Diferencias entre varones España-Brasil – CEVES Habilidades Sociales*

Variables	País	N	M	SD	U	Sig.
Vinculación Afectiva	España	56	16.19	2.227	1077.50**	.003
	Brasil	57	17.40	2.128		
Asertividad	España	56	12.96	1.525	1272.50	.056
	Brasil	57	13.40	1.699		
Empatía	España	56	16.67	1.914	971.50***	.000
	Brasil	57	17.94	2.333		
Liderazgo	España	56	16.58	1.914	1001.00**	.001
	Brasil	57	17.77	1.889		
Convivencia	España	56	21.23	2.769	973.50***	.000
	Brasil	57	22.73	2.709		
	España	56	9.75	2.108		
	Brasil	57	10.26	2.083		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

La Variable *Vinculación Afectiva*, presenta diferencias significativas, es decir, que los resultados apuntan que los profesores varones de los dos países relacionan con el alumnado de forma distintas, aunque los resultados apuntan que los profesores varones de Brasil presenta características más positivas en la convivencia con en el grupo-clase y consecuentemente se genera aprendizaje, que los profesores varones de España.

En la Variable *Asertividad*, los profesores varones de España y Brasil, no presenta diferencias significativas, así, los resultados apuntan que los profesores varones de los dos países presentan tener características asertivas en sus aulas en el ambiente universitario.

La Variable *Empatía*, presenta diferencias significativas, es decir, que los resultados apuntan que los profesores varones de Brasil usan en mayor grado la habilidad empatía, o sea, entienden las necesidades, sentimientos y problemas de los alumnos, poniéndose en su lugar, y responde correctamente a sus reacciones emocionales, que los profesores varones de España.

La Variable *Liderazgo*, también presenta diferencias significativas. En este sentido, los resultados apuntan que los profesores varones de Brasil presentan más habilidad de influir en la relación interpersonal a través del proceso de comunicación, como líder, que los profesores varones de España.

La Variable *Convivencia*, presenta diferencias significativas. En este sentido, los resultados apuntan que los profesores varones de Brasil tienen mejor convivencia con el alumnado, que los profesores de España.

La Variable *Relaciones con el Alumnado*, no presenta diferencias significativas, los profesores varones de Brasil y de España perciben buenas características en el alumnado. Esta variable, es la forma que los alumnos se comportan y piensan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el punto de vista los profesores varones.

#### RESOLUCIONES DE CONFLICTO

Tabla 82. *Diferencias entre varones España-Brasil – CEVES Resoluciones de Conflicto*

Variables	País	N	M	SD	U	Sig.
Toma de Decisiones	España	56	18.16	2.528	982.50***	.000
	Brasil	57	19.85	2.302		
Tarea	España	56	19.89	2.412	1054.50**	.002
	Brasil	57	21.31	2.436		
Conductas	España	56	11.82	2.297	1447.50	.387
	Brasil	57	16.78	2.043		
Relaciones Interpersonales	España	56	14.70	2.997	985.00***	.000
	Brasil	57	16.78	2.350		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

*En Relación con la Toma de Decisiones*, presentan diferencias significativas, es decir, que los resultados apuntan que los profesores varones de Brasil usan mejor la toma de decisiones, que los profesores varones de España.

*En Relación con la Tarea*, no presentan grandes diferencias significativas, o sea, los resultados apuntan que los profesores varones de los dos países usan bien esta habilidad. Aunque los resultados favorecen a los profesores de Brasil.

*En relación con la Conducta*, los profesores varones de España y Brasil, no presentan diferencias significativas. Es decir, que los profesores varones de los dos países están dotados de habilidades para resolver situaciones diversas en aula y facilitar el proceso de aprendizaje.

La *Relaciones interpersonales*, presenta diferencias significativas, o sea, los profesores varones brasileños percibe más la importancia de mantener buenas relaciones con el alumnado y promover la cohesión de sus alumnos en aula, que los profesores varones de España.

## PROCESOS DE ENSEÑANZA

Tabla 83. *Diferencias entre varones España-Brasil – CEVES Procesos de Enseñanza*

Variables	País	N	M	SD	U	Sig.
Métodos del Profesorado	España	56	15.85	1.406	868.00***	.000
	Brasil	57	16.98	1.885		
Evaluación del proceso de Enseñanza	España	56	12.19	2.169	1004.00**	.001
	Brasil	57	13.43	1.603		
Condiciones Laborales	España	56	14.23	2.544	1442.00	.372
	Brasil	57	14.71	2.876		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

Los *Métodos utilizados por el profesorado*, los profesores varones de España y Brasil, presentan diferencias significativas. Es decir, que los resultados apuntan que los profesores varones de Brasil presente usar mejor las ventajas y limitaciones de distintos métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que los profesores varones de España.

La *Evaluación en lo Proceso Enseñanza-Aprendizaje*, también presentan diferencias significativas, o sea, los profesores varones brasileños presentan más habilidad para desarrollar herramientas de evaluación de los conocimientos y actitudes del alumnado, que los profesores varones españoles.

La última variable, las *Condiciones Laborales de la Universidad para el Profesor*, no presentan diferencias significativas. Los profesores varones de España y Brasil presentan que hay diferencias laborales entre las universidades de los dos países y que las universidades de España, ofrece a su profesorado mejores condiciones laborales que las universidades de Brasil. Aunque los resultados apuntan que los profeses brasileños perciben más que los profesores españoles, sobre las condiciones laborales de España que son mejores que en las universidades de Brasil.

Presentamos un resumen de las *Diferencias entre varones de España y Brasil*, según el cuestionario CEVES representada en la Figura 26.

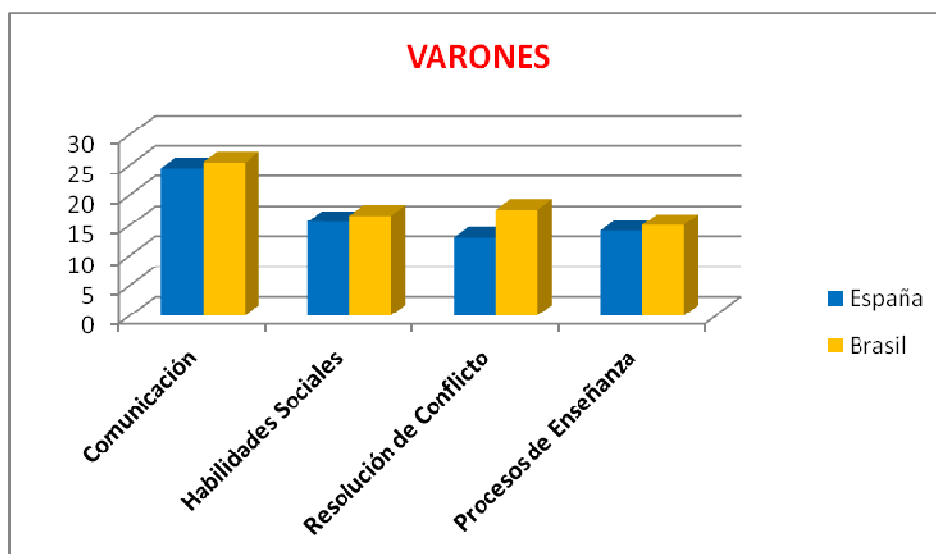


Figura 26. Análisis de las diferencias entre varones del cuestionario CEVES (2012)

## 1.2 En el cuestionario CEMEDEPU (Varones)

Tabla 84. Diferencias entre varones España-Brasil - CEMEDEPU

Variables	País	N	M	SD	t	Sig.
Modelo centrado en la Enseñanza	España	56	1.91	.769	-2.210*	.029
	Brasil	57	2.12	.734		
Modelo centrado en la Aprendizaje	España	56	1.61	.731	-5.171***	.000
	Brasil	57	2.33	.664		
Habilidades docentes Del profesor eficaz	España	56	1.80	.796	-2.472**	.015
	Brasil	57	2.19	.667		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

En relación al modelo centrado en la enseñanza, los resultados obtenidos, es que el profesorado de varones de España con media de 1.91 utilizan menos las habilidades en la enseñanza que el profesorado de Brasil con media de 2.12, si bien que los resultados no presentan grandes diferencias significativas.

En relación al modelo centrado en el aprendizaje, los resultados obtenidos, es que el profesorado de varones de España con la media de 1.61 utiliza menos las habilidades de aprendizaje que el profesorado de varones de Brasil con media de 2.33, los resultados presentan diferencias significativas a favor de los profesores varones de Brasil, en el sentido general de esta variable.

Al final, el resultado de la última variable, presenta que los profesores varones de España con media 1.80, utilizan en menor grado las habilidades de un profesor eficaz, que los profesores varones de Brasil con media de 2.19, con algunas diferencias significativas a favor de Brasil.

Presentamos un resumen de las *Diferencias entre varones de España y Brasil*, según el cuestionario CEMEDEPU, representada en la Figura 27.

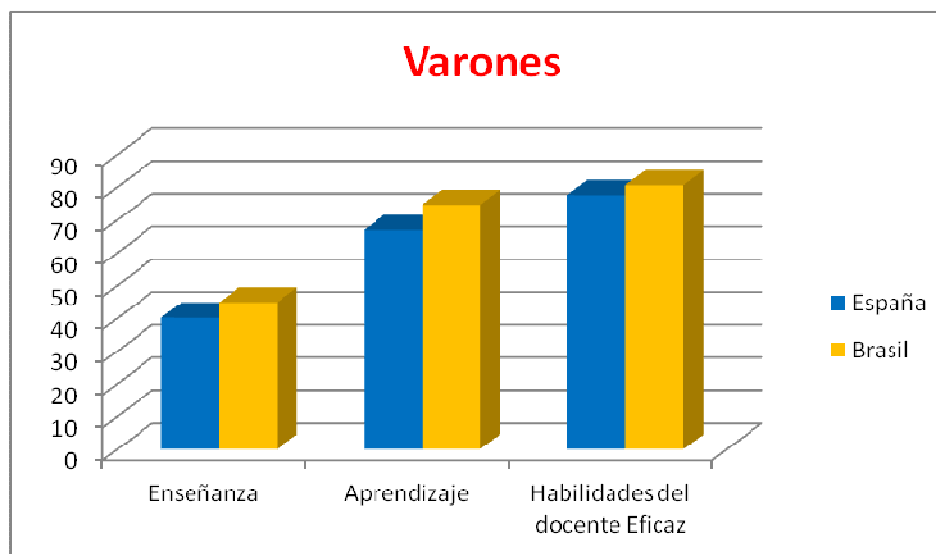


Figura 27. Análisis de las diferencias entre varones del CEMEDEPU (2012)

## 2. DIFERENCIAS ENTRE LOS MUJERES DE ESPAÑA Y BRASIL

### 2.1 En el cuestionario CEVES (Mujeres)

#### COMUNICACIÓN

Tabla 85. *Diferencias entre mujeres España-Brasil – CEVES Comunicación*

Variables	País	N	M	SD	U	Sig.
Comunicación Verbal	España	46	22.15	2.032	1037.50	.871
	Brasil	46	22.17	1.690		
Paralingüísticos Visuales	España	46	27.91	4.097	974.50	.512
	Brasil	46	28.82	2.822		
Paralingüísticos Orales	España	46	12.34	1.369	988.50	.581
	Brasil	46	12.10	1.991		
Autoeficacia	España	46	30.34	2.930	948.00	.386
	Brasil	46	31.06	2.444		
Metacognición	España	46	16.52	1.760	571.00***	.000
	Brasil	46	17.84	1.519		
Planificación	España	46	38.69	3.196	787.50*	.032
	Brasil	46	41.13	3.924		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

La Variable *Comunicación Verbal*, de las profesoras mujeres de España y Brasil, no presenta diferencias significativas de forma general. Es decir, las mujeres de los dos países presentan buenas habilidades para transmitir mensajes verbales a su alumnado.

La Variable *paralingüísticos visuales* también presenta una pequeña diferencia significativa entre los dos países, donde apunta que las profesoras de Brasil utiliza en mayor grado el contacto visual cuando se comunica con su alumnado que las profesoras de España. Es decir, que las profesoras de Brasil presentan mejor comunicación visual, con las expresiones corporales con su alumnado que las profesoras de España.

En relación a la Variable *paralingüísticos orales*, no hay diferencias significativas, es decir, que ambas profesoras usan bien la comunicación oral. Observamos que las profesoras, tanto de España como de Brasil, utilizan bien el tono de la voz en sus aulas, aunque los resultados apuntan que las profesoras españolas se comunican de forma oral mejores que las profesoras brasileñas.

La Variable *Autoeficacia* no presenta diferencias significativas entre los dos países. Es decir, que los resultados apuntan que las profesoras de ambos países creen tener habilidades de autoeficacia sobre el rendimiento de sus alumnos.

La Variable *Metacognición* también presenta diferencias significativas entre los dos países, decir, que los resultados apuntan que las profesoras de Brasil presentan más capacidades de autorregular el propio aprendizaje de su alumnado que las profesoras de España.

La Variable *Planificación* presenta una pequeña diferencia significativa entre los dos países, es decir, que los resultados apuntan que las profesoras de Brasil realizan planes y proyectos de su asignatura, establecer metas y elegir medios para alcanzar dichas metas, un poco más que las profesoras de España.

## HABILIDADES SOCIALES

Tabla 86. *Diferencias entre mujeres España-Brasil – CEVES Habilidades Sociales*

Variables	País	N	M	SD	U	Sig.
Vinculación Afectiva	España	46	16.69	1.787	816.00	.055
	Brasil	46	17.45	2.062		
Asertividad	España	46	13.23	1.319	969.00	.474
	Brasil	46	13.43	1.293		
Empatía	España	46	17.43	2.227	834.50	.075
	Brasil	46	18.21	1.489		
Liderazgo	España	46	16.80	1.962	787.50*	.032
	Brasil	46	17.67	1.801		
Convivencia	España	46	22.10	2.203	749.50*	.014
	Brasil	46	23.21	2.049		
	España	46	9.58	2.017		
	Brasil	46	10.23	1.979		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

La Variable *Vinculación Afectiva*, no presenta diferencias significativas, es decir, que los resultados apuntan que las profesoras de los dos países se relacionan bien con el alumnado.

La Variable *Asertividad*, apunta que las profesoras de España y Brasil, no presentan diferencias significativas, así, los resultados de las profesoras de los dos países demuestran tener características asertivas en sus aulas en la universidad.

La Variable *Empatía*, no presenta diferencias significativas, es decir, que los resultados apuntan que las profesoras de Brasil y España usan la habilidad empatía, o sea, entiende las necesidades, sentimientos y problemas de los alumnos, poniéndose en su lugar, y responden correctamente a sus reacciones emocionales, aunque las profesoras brasileñas usen esta habilidad de empatía un poco más que las profesoras españolas.

La Variable *Liderazgo*, presenta pequeñas diferencias significativas. En este sentido, los resultados apuntan que las profesoras de Brasil presentan más habilidad de influir en la relación interpersonal a través del proceso de comunicación, como líder, que las profesoras de España.

La Variable *Convivencia*, presenta pocas diferencias significativas. En este sentido, los resultados apuntan que las profesoras de Brasil tienen mejor convivencia con el alumnado, que las profesoras de España.

La Variable *Relaciones con el Alumnado*, presenta diferencias significativas, las profesoras de Brasil y de España perciben de forma distintas las características sobre el



alumnado. Esta variable, es la forma que los alumnos se comportan y piensan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre punto de vista del profesorado.

#### RESOLUCIONES DE CONFLICTO

Tabla 87. *Diferencias entre mujeres España-Brasil – CEVES Resoluciones de Conflicto*

Variables	País	N	M	SD	U	Sig.
Toma de Decisiones	España	46	18.80	1.641	700.00**	.004
	Brasil	46	19.91	2.042		
Tarea	España	46	20.69	1.711	708.00**	.005
	Brasil	46	21.60	2.049		
Conductas	España	46	12.36	1.610	1018.00	.748
	Brasil	46	12.52	1.559		
Relaciones Interpersonales	España	46	15.28	1.916	470.00***	.000
	Brasil	46	17.36	1.559		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

*En Relación con la Toma de Decisiones*, presentan diferencias significativas, es decir, que los resultados apuntan que las profesoras de Brasil usan mejor la toma de decisiones, que las profesoras de España.

*En Relación con la Tarea*, no presenta grandes diferencias significativas, o sea, los resultados apuntan que las profesoras de los dos países usan bien esta habilidad.

*En relación con la Conducta*, los resultados apuntan que las profesoras de España y Brasil, no presenta diferencias significativas. Es decir, que las profesoras de los dos países están dotadas de habilidades para resolver situaciones diversas en el aula y facilitar el proceso de aprendizaje.

La *Relaciones interpersonales*, presenta diferencias significativas, o sea, las profesoras brasileñas perciben mejor la importancia de mantener buenas relaciones con el alumnado y promover la cohesión de sus alumnos en aula, que las profesoras españolas.

#### PROCESOS DE ENSEÑANZA

Tabla 88. *Diferencias entre mujeres España-Brasil – CEVES Procesos de Enseñanza*

Variables	País	N	M	SD	U	Sig.
Métodos del Profesorado	España	46	16.13	1.613	620.00**	.001
	Brasil	46	17.41	1.758		
Evaluación del proceso de Enseñanza	España	46	12.47	1.516	512.50***	.000
	Brasil	46	13.82	1.758		
Condiciones Laborales	España	46	14.86	2.166	823.50	.065
	Brasil	46	14.04	2.707		

Nota: \*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

Los *Métodos utilizados por el profesorado*, apuntan que las profesoras de España y Brasil, presentan diferencias significativas. Es decir, que las profesoras de Brasil usan mejor las ventajas y limitaciones de distintos métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que las profesoras de España.

La *Evaluación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje*, también presenta diferencias significativas, o sea, las profesoras brasileñas presenta más habilidad para desarrollar herramientas de evaluación de los conocimientos y actitudes del alumnado, que las profesoras españolas.

La última variable, *las Condiciones Laborales de la Universidad para el Profesor*, no presentan diferencias significativas. Las profesoras de España y Brasil presenta que hay diferencias laborales entre las universidades de los dos países y que las universidades de España, ofrece a su profesorado mejor condiciones laborales que las universidades de Brasil.

Presentamos un resumen de las *Diferencias entre mujeres de España y Brasil*, según el cuestionario CEVES representada en la Figura 28.

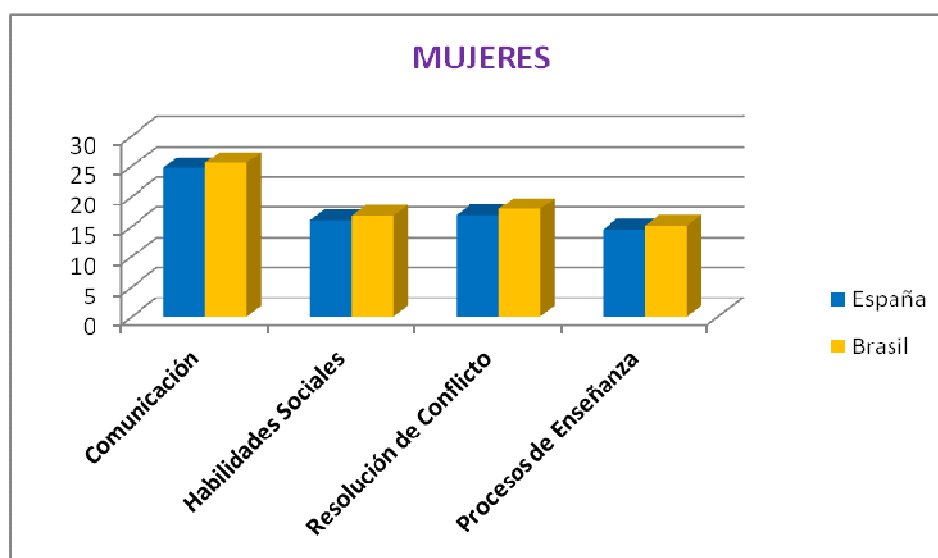


Figura 28. Análisis de las diferencias entre mujeres del CEVES (2012)

## 2.1 En el cuestionario CEMEDEPU (Mujeres)

Tabla 89. *Diferencias entre mujeres España-Brasil - CEMEDEPU*

Variabes	País	N	M	SD	t	Sig.
Modelo centrado en la Enseñanza	España	46	1.83	.739	-1.634	.106
	Brasil	46	2.09	.626		
Modelo centrado en la Aprendizaje	España	46	1.91	.661	-3.819***	.000
	Brasil	46	2.33	.668		
Habilidades docentes Del profesor eficaz	España	46	1.85	.788	-2.582*	.013
	Brasil	46	2.22	.728		

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

En relación al modelo centrado en la enseñanza, los resultados obtenidos, es que las profesoras españolas con media de 1.83 utilizan menos las habilidades en la enseñanza que las profesoras brasileñas con media de 2.09, si bien que los resultados no presentan grandes diferencias significativas.

En relación al modelo centrado en el aprendizaje, los resultados obtenidos, es que las profesoras de España con la media de 1.91 utilizan menos las habilidades de el aprendizaje que las profesoras de Brasil con media de 2.33, los resultados presentan diferencias significativas a favor de las profesoras de Brasil, en el sentido general de esta variable.

Al final, el resultado de la última variable, presentan que las profesoras de España con media 1.85, utilizan en menor grado las habilidades de un profesor eficaz, que las profesoras de Brasil con media de 2.22, con algunas diferencias significativas a favor de Brasil.

Presentamos un resumen de las *Diferencias entre mujeres de España y Brasil*, según el cuestionario CEMEDEPUVES representada en la Figura 29.

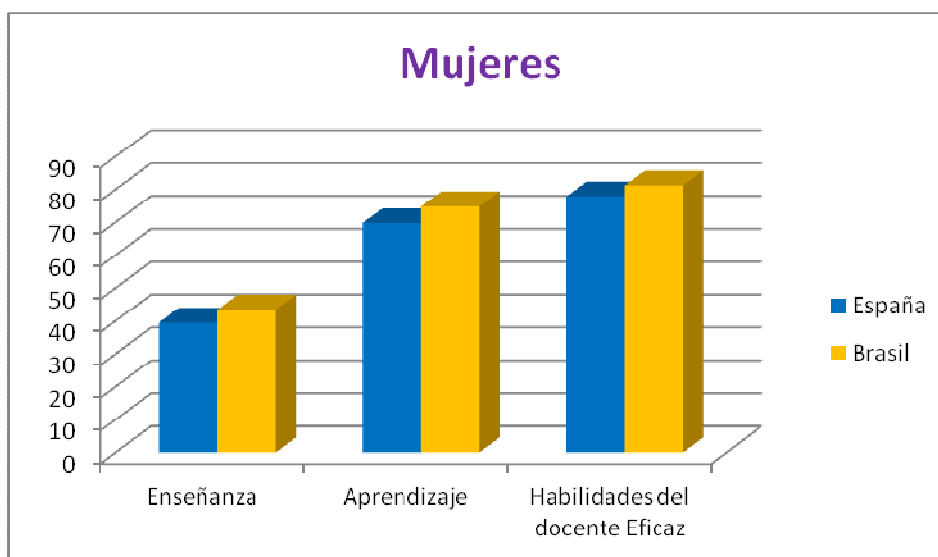


Figura 29. Análisis de las diferencias entre mujeres del CEMEDEPU (2012)

## CONCLUSIONES

Presentamos los análisis descriptivos de las puntuaciones de valoración del cuestionario CEVES y CEMEDEPU, de las diferencias en los estilos de enseñanza en función de género de España y Brasil.

Según el cuestionario CEVES los profesores varones de los dos países presentan estilos de enseñanza distintos en la Educación Superior, en esta investigación los resultados en la Variable Comunicación Verbal, de los profesores varones de España y Brasil, presentan pequeñas diferencias significativas de forma general. Es decir, los varones de los dos países presentan buenas habilidades para transmitir mensajes verbales en el aula. Aunque el resultado favorece a los varones de Brasil. Sin embargo los profesores varones de Brasil tienen resultados en las demás variables a su favor.

Fueron confirmados casi los mismos resultados del cuestionario CEVES con los resultados del cuestionario CEMEDEPU, conforme presentado en los resúmenes de las Figuras 26 y 27.

A continuación presentamos los resultados de las puntuaciones de las diferencias entre mujeres de los dos países del cuestionario CEVES, donde apunta que las profesoras de los dos países presentan estilos de enseñanza distintos en la Educación Superior, en esta investigación los resultados, también apuntan que las profesoras de Brasil están utilizando

mejor sus habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que las profesoras de España, donde en casi todas las variables las profesoras de Brasil superan las profesoras de España, los resultados presentan diferencias significativas. Y fue confirmado con los resultados del cuestionario CEMEDEPU, conforme presentado en las Figuras 28 y 29.

Por fin, presentamos que los resultados de esta investigación, que tanto los varones como las mujeres de Brasil, obtienen puntuaciones superiores a los varones y mujeres de España, aunque los resultados no sean con grandes diferencias significativas.

## **Capítulo 10. Discusión y Conclusiones**

## INTRODUCCIÓN

El trabajo desarrollado a lo largo de la actual tesis doctoral surge de un interés en el fomento de la búsqueda en mejorar la calidad de la Educación Superior en la docencia de un país desarrollado como España y otro país en proceso de desarrollo como Brasil. Para tal, investigamos los estilos de enseñanza del profesorado universitario, tratando de un estudio comparativo, en lo cual, surge un deseo de avance en el desarrollo del proceso de enseñanza de dos países en contextos distintos, como geográfico, cultural, económico y social.

La principal propuesta, en esta tesis, es el análisis de los estilos de enseñanza del profesorado de la Enseñanza Superior, es decir, se detiene en los estilos de enseñanza y los aspectos que pueden estar influyendo, positiva o negativamente, en su labor docente y, como consecuencia de ello, en la mejora de la Educación en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera estamos de acuerdo con Hervás Avilés (2005) cuando afirma que los estilos de enseñanza conforman un contenido que interesa a quienes buscan nuevas propuestas en la educación que respondan a las demandas de la nueva sociedad globalizada, no sólo en los aspectos económicos sino también en los educativos.

La metodología de nuestra investigación, fue un estudio del tipo comparativo y cuantitativo, desde un enfoque empírico-analítico y un diseño no experimental, psicométrico, de corte transversal con la utilización de un muestreo aleatorio-accidental (Kerlinger, 1985). Así pues, el objetivo central fue comparar los estilos de enseñanza de los profesores universitarios de algunas universidades de España en la región de Castilla y León y en Brasil elegimos tres estados de la región nordeste. Para este estudio, fue necesaria la construcción y validación de un instrumento para identificar las variables principales de los profesores de la Educación Superior, el cuestionario CEVES y la búsqueda por otro instrumento ya validado el cuestionario CEMEDEPU, que presentamos en el capítulo 5.

La discusión, por tanto, se concreta en los comentarios sobre la identificación y caracterización de los estilos de enseñanza en la Educación Superior de España y Brasil. A continuación, presentamos los cuestionarios CEVES y CEMEDEPU y discutiremos la utilidad y aplicabilidad del instrumento CEVES diseñado para esta investigación, después, presentamos la comparación de los estilos de enseñanza en la Educación Superior de los

dos países, y por fin, presentamos los análisis si existen diferencias en los estilos de enseñanza en función de género del profesorado.

La conclusión, se resume con las conclusiones de la investigación, las aportaciones de la tesis, las limitaciones y por fin, las sugerencias sobre nuevas posibilidades de investigación.

## **1. Discusión**

### **1.1 Discusión sobre la identificación y caracterización de los estilos de enseñanza en la Educación Superior**

La identificación y caracterización estilos de enseñanza en la Educación Superior, partió de una investigación bibliográfica minuciosa sobre: la enseñanza en sentido general y después en la enseñanza superior, donde identificamos diversos autores que comentaran sobre los principales elementos del proceso de enseñanza y principales modelos con sus teorías explicativas. En seguida, investigamos los estilos de enseñanza, por diferentes autores, los orígenes y las diferentes definiciones dadas al estilo, los aspectos motivacionales con los estilos de aprendizaje, los modelos de estilos, tipos y modelos de evaluación, percibiendo poco a poco las variables más importantes para la enseñanza superior. Cuando organizamos las dimensiones principales con sus respectivas variables, creemos que ese grupo de variables es uno de los más importantes para percibir los estilos de enseñanza superior, conforme presentamos en la Tabla 10 en el capítulo 5.

La variable *comunicación* es una de más importantes variables para cualquier docente, porque es un fenómeno de carácter social que comprende todos aquellos actos que los seres vivos emplean para transmitir o intercambiar información con sus semejantes. La comunicación está dividida en comunicación verbal y no verbal. La comunicación verbal es la habilidad necesaria para transmitir una amplia variedad de mensajes verbales en el aula, de modo que sirvan para crear situaciones de aprendizaje, que confirma el pensamiento de Burke (1996), cuando afirma que la forma en que se habla está relacionada directa e íntimamente con la forma en que se piensa; separar estas dos funciones proporciona una visión parcial de los elementos cognitivos, sociales y culturales que constituyen el discurso del educador. Gargallo, (2008), afirma que el docente tiene el importante reto de gestionar la clase y de sus habilidades comunicativas y de ello depende el éxito de su tarea que



consiste no sólo en transmitir una amplia variedad de mensajes en el aula, sino sobre todo de crear situaciones que faciliten el aprendizaje en el alumnado. La comunicación no verbal se expresa mediante gestos, signos y movimientos corporales que carecen de estructura sintáctica y, por lo tanto, no pueden ser analizados con los mismos parámetros y componentes jerárquicos de la comunicación verbal. Este tipo de comunicación comprende las siguientes variables: signos paralingüísticos visuales (uso del cuerpo): según Bou Pérez (2007), son expresiones del cuerpo relacionadas con pensamientos, sentimientos e intenciones. Y signos paralingüísticos orales (uso de la voz): que según Burke (1996), se refiere al volumen, la entonación y el ritmo del habla y, especialmente, el tono de la voz.

La variable *autoeficacia* es la “opinión afectiva” que se tiene sobre la posibilidad de alcanzar determinadas metas exitosamente. Confirmando el pensamiento de Bandura (1986), autoeficacia es la creencia de las personas en su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias encaminadas a la consecución del logro de determinados resultados. Concibe la autoeficacia, en último término, como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente, (Prieto Navarro, 2007).

La variable *metacognición* se entiende la capacidad de autorregular el propio aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas correctamente, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación, (Brown,1980; Gargallo López, 1999). Confirmando el pensamiento de la Psicología Cognitiva que según Knapp (2004), concede máxima relevancia al estudio y análisis de los procesos mentales implicados en la enseñanza, dando lugar a diferentes modelos de enseñar en los que se inspira y desarrolla la didáctica, con el único fin de mejorar la calidad de los aprendizajes del alumnado.

La variable *planificación* se refiere a las acciones llevadas a cabo para realizar planes y proyectos de diferente índole. Es el proceso de establecer metas y elegir medios para alcanzar dichas metas, (Bisio, 2007; Smith, 1977). El plan es la formalización de un conjunto de acciones que se tienen que desarrollar en el futuro para la consecución de los objetivos propuestos. Confirma el estudio de González Maura, (2006), que afirma que la

planificación estratégica no es nada más que un conjunto de planes funcionales o una extrapolación de los presupuestos actuales.

La variable *habilidades sociales* nos referimos a un conjunto de conductas aprendidas que resultan eficientes y eficaces para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Confirma la idea de Monjas (1996) “*Son las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal*” (p. 28). Las habilidades sociales comprende: vinculación afectiva, asertividad, empatía, liderazgo, convivencia y la relación con el alumnado. Siendo la convivencia muy importante ya que el alumnado necesita convivir bien en la universidad con el profesorado, confirmando los pensamientos de los autores Aguado, (2007); Seligman, (2011), Snyder y Lope (2002), Charlot (2000) y Morín (2000), que el mundo social es fundamental para conseguir la felicidad, vivir las emociones, afectos positivos y en consecuencia el aprendizaje. Las relaciones positivas con el alumnado pueden generar felicidad, para el alumnado y el profesorado, es decir, una persona feliz sería aquella con muchas experiencias positivas y pocas negativas, y que se percibe globalmente satisfecha con su vida.

La variable *resolución de conflicto*, el docente es un mediador y las emplee en función del tipo de conflicto o interlocutor de que se trate (León Rubio y Medina Anzano, 2002; Troyano y Garrido, 2003). La mediación es una herramienta de diálogo y de encuentro interpersonal que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos. La mediación en la resolución de conflictos educativos comprende estas variables: toma de decisiones, relación con la tarea, en relación con la conducta y en las relaciones interpersonales.

Por última variable *proceso de enseñanza*, que es la capacidad para usar diferentes métodos y adaptarse a situaciones, implica estar predispuesto a considerar el cambio como una oportunidad estimulante en lugar de una amenaza. Que confirma el pensamiento de Román (1995), proceso de enseñanza es un paso a través del que el profesor asimila formas de supervivencia y busca otras formas de interrelación. La palabra “método” en el campo educativo, para, Román (1995, p.481) “*referirse prácticamente a lo mismo; un autor emplea una u otra según su gusto particular o según el significado que a priori establece para cada una de ellas*”. Según Rodríguez Neira (1999), entendemos por modelo las

formas arquetípicas de organizar el proceso de aprendizaje en las aulas, que resultan, desde el punto de vista de su promulgación histórica o implantación didáctica.

En esta variable presentamos los componentes implicados en las fuentes de información sobre evaluación del profesorado, que se centran en: rendimiento de los estudiantes, evaluación por iguales, autoevaluación, evaluación por expertos, evaluación por administradores o superiores, ex alumnos, el clima de clase, materiales, productividad investigadora, informes, notas, o el portafolio docente, González Such (2003). Y por fin las condiciones laborales para el profesorado en la universidad, que según Díaz y Martins (2008), afirma ser aspectos importantes como los materiales de enseñanza, los estudiantes, los métodos de evaluación del aprendizaje y las condiciones de las instituciones que afectan a la educación. En este sentido, las condiciones de la universidad a nivel de instalaciones o el ambiente físico, todavía, hay que hacer cambios para atender mejor a sus alumnos, o sea, un *ambiente humanizado*. Confirmando el pensamiento de Resende (2007), afirma la necesidad de mejorar las condiciones del ambiente para una atención más humana. El ambiente humanizado, según el Ministerio de la Salud de Brasil y promulgado para todas las regiones del país, no era sólo al tratamiento dado al espacio físico, también, se refiere al espacio social, profesional y de las relaciones interpersonales, a fin de promover una atención acogedora, con resolución y humanidad, (Brasil, 2006).

En relación al objetivo 1, y conforme describimos y discutidos en los capítulos 1, 2, 3 y 4, las variables que determina al profesorado universitario contesta a lo planteado en nuestra hipótesis.

H1.1: *Las variables que determinan al profesorado universitario eficaz son: comunicación, habilidades sociales, resolución de conflicto y procesos de enseñanza.*

Podemos sostener que las variables presentadas: *comunicación, habilidades sociales, resolución de conflicto y procesos de enseñanza*, determina al profesorado eficaz, a través del Diseño conceptual del cuestionario del estilo de enseñanza en Educación Superior CEVES.

## **1.2 Discusión sobre los cuestionarios CEVES y CEMEDEPU y la utilidad y aplicabilidad del instrumento CEVES diseñado para esta investigación**

Para la selección de las variables y los ítems a incluir en este cuestionario, se revisaron las herramientas de este tipo existente en la literatura. El Cuestionario de Evaluación de las Variables principales de Enseñanza Superior, CEVES, fue el instrumento elaborado y validado para nuestra investigación.

Para ello se construye y valida un instrumento CEVES, con diferentes componentes principales, que fue dividido en cuatro grupos que llamamos de las Variables Principales: Comunicación, Habilidades Sociales, Resolución de Conflicto y Procesos de Enseñanza, con sus respectivas variables. El total de ítems del cuestionario, al final quedó con 87 ítems.

El cuestionario CEVES es un cuestionario organizado en dimensiones con validez independiente, especialmente útiles cuando nuestra evaluación se centra en aspectos concretos de cada una de las variables principales. Pese a las continuas depuraciones es posible que todavía la escritura de algunos ítems sea de incierta claridad. Con esta propuesta se trata de equilibrar el criterio de medición ausente en la mayoría de los modelos teóricos de la Psicología de la Instrucción, un instrumento evaluador que nivele equitativamente aspectos sociales, culturales, emocionales, cognitivos y conductuales en la Enseñanza Superior.

En este sentido, para garantizar una mayor confiabilidad en esta investigación, buscamos otro cuestionario validado, con enfoque en la Enseñanza Superior. El Cuestionario de Evaluación de las Variables “Moduladoras” del Estilo de Enseñanza en Educación Superior, el CEMEDEPU, elaborado por Gargallo López, Fernández March y Jiménez Rodríguez, compuesto por tres variables (Modelo Centrado en la Enseñanza, Modelo Centrado en la Aprendizaje y las Habilidades docentes del profesor Eficaz), con total de 51 ítems.

Creemos que la metodológica aplicada sobre el proceso de construcción y validación, fue adecuada porque responde en gran medida a la propuesta de Hennerson, Morris y Fize-Gibbon (1978), que consta de dos pasos fundamentales: (1) enumerar características o manifestaciones relacionadas con las variables docentes y (2) asignar niveles de importancia relativa a las diversas características analizadas, con la pretensión de redactar mayor cantidad de ítems relacionados con aquellas que resulten más importante. En el

proceso de validación se ha considerado, en primer lugar, la opinión de un grupo de jueces o expertos, a fin de comprobar la adecuación de las características relacionados respecto al constructo que se desea medir, y de acuerdo con la práctica utilizada, (Traver Martí y García López, 2007). Aunque, también creemos que el cuestionario CEVES, requiere ser utilizado en otras investigaciones para obtener mayor rigor científico.

En relación al objetivo 2, y sobre el cuestionario CEVES, conforme describimos y discutidos en los capítulos 5, 6, 7, el resultado fue tratado al plantear nuestra hipótesis.

H2.1: *El cuestionario CEVES tiene utilidad y aplicabilidad como instrumento diseñado para averiguar las variables principales del profesorado universitario.*

Presentamos el Diseño conceptual del cuestionario de las variables principales del estilo de enseñanza en Educación Superior CEVES. Antes y después de los expertos, la segunda fase con la depuración del cuestionario, juicio de los expertos, reajuste teórico-formal del cuestionario, análisis de la fiabilidad a partir de una aplicación en España e Brasil y edición del cuestionario CEVES definitivo.

A continuación recordamos el procedimiento de la investigación con los datos de los participantes y damos una visión general sobre los motivos porque elegimos las regiones de España y Brasil para esta investigación, ya que son países con muchas diferencias.

### **1.3 Discusión de la comparación de los Estilos de Enseñanza**

Para facilitar la comprensión de los análisis, presentamos la discusión de la comparación de los estilos de enseñanza, en el mismo orden de los cuatro grupos de las variables principales de la actividad docente presentada en el cuestionario CEVES, y que fue presentado en el capítulo 5, con los resultados en capítulos 6 y 7. Presentamos los resultados de todas las variables en el mismo orden presentado anteriormente: primero la variable comunicación, después habilidades sociales, resolución de conflicto y por fin los procesos de enseñanza.

Discutiremos en primer lugar, la Variable Principal *Comunicación* con sus respectivas variables, que son: Comunicación Verbal, Paralingüísticos Visuales y Orales, Autoeficacia, Metacognición y Planificación, de acuerdo con el resultado del cuestionario CEVES, que están presentados en la Tabla 72 y Figura 20 del capítulo 7.

La Variable *Comunicación Verbal*, del profesorado de España y Brasil, presenta pequeñas diferencias de forma general. La media del profesorado de España fue 21.69 y la media del profesorado de Brasil fue 22.15, donde los resultados apuntan más habilidades de comunicación verbal a favor de los profesores brasileños. Citamos algunos ítems como ejemplos, conforme mostrado en la Tabla 53. Los ítems: 1. *Me comunico de forma directa y clara con mis alumnos/as*. Donde España presenta la media 4.66 y Brasil 4.9, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. Otro ítem es el 81, *Controlo mi velocidad de habla en la clase*. En este caso España presenta la media 4.14 mayor que de Brasil con 3.99, con una pequeña a favor de España. Es decir, los docentes de los dos países según Burke (1996), presentan las habilidades necesarias para transmitir variedad de mensajes verbales en el aula, de modo que sirvan para crear situaciones de aprendizaje. Y también confirma el pensamiento de Gargallo (2008), cuando afirma que el alumnado tendrá éxito, ya que, el éxito del alumnado depende de las habilidades comunicativas del profesorado.

La Variable *Comunicación No-Verbal* fue presentada en dos tipos: Paralingüísticos Visuales y Paralingüísticos Orales (Uso de la voz).

La variable *paralingüísticos visuales* presenta pequeñas diferencias entre los dos países de forma general, la media del profesorado de España fue 27.64 y la media del profesorado de Brasil fue 28.82, donde apunta que el profesorado de Brasil utiliza un poco más el contacto visual cuando se comunica con su alumnado que el profesorado de España. Aunque los docentes de los dos países presentan buenas habilidades transmitir mensajes verbales en el aula a su alumnado, de modo que sirvan para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 54. Los ítems: 75. *Organizo la clase para lograr el máximo contacto ocular entre todos los miembros del grupo*. Donde a España presenta la media 3.51 y Brasil 4.09, con una diferencia pequeña a favor de Brasil. Otro ítem es 83. *Transmito al alumnado mensajes no verbales de alegría y dinamismo*. España con media 4.10 y Brasil 4.30, con una diferencia pequeña a favor de Brasil. A favor de España tenemos el ítem 19. *Controlo la clase a través del mirar*, donde España tiene la media 4.19 y Brasil 4.05, con una diferencia pequeña a favor de España. Es decir, que el profesorado de Brasil presenta mejor comunicación visual, con las expresiones corporales con su alumnado que el profesorado de España. Que confirma según Bou Pérez (2007), los profesores brasileños

son más expresivos a nivel corporal, a través de cuales se conecta mejor con los pensamientos y los sentimientos de sus alumnos en aula.

En relación a la Variable *paralingüísticos orales*, no hay grandes diferencias entre los dos países, es decir, que ambos los profesores utilizan la variable paralingüísticos orales en su aula. Observamos que los profesores, tanto de España como de Brasil, utilizan bien el tono de la voz como instrumento físico de la comunicación oral en sus aulas. La media del profesorado de España fue 12.41 y la media del profesorado de Brasil fue 12.35. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 55. Los ítems: 4. *Controlo el tono de voz en clase*. Donde España presenta la media 4.34 y Brasil 4.41, con una diferencia pequeña a favor de Brasil. Otro ítem 85. *Cuando quiero llamar la atención sobre una parte de la explicación hago alguna pausa o cambio de la voz*. Donde España presenta la media 4.49 más alto que de Brasil con 4,35 con una diferencia pequeña a favor de España. Confirmando el pensamiento de Burke (1996), los profesores utilizan bien el tono de la voz como instrumento físico de la comunicación oral, que refleja el estado físico y anímico del hablante y permite hacer inflexiones sobre actitudes y emociones.

La Variable *Autoeficacia* no presenta diferencias significativas entre los dos países. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de España y Brasil creen que son autoeficaces de influir en el rendimiento de sus alumnos. La media del profesorado de España fue 29.98 y la media del profesorado de Brasil fue 30.85. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 56. Los ítems: 42. *Plateo actividades que despiertan el interés entre el alumnado*. España con media 4.21 y Brasil 4.08, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 20. *Domino los contenidos de las áreas que imparto*. España con media 4.60 y Brasil 4.57, con una pequeña diferencia a favor de España. 53. *El surgimiento de conflictos en clase me mueve a revisar el funcionamiento de cosas que daba por sentadas*. España con media 3.85 y Brasil 4.23, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 46. *Participo en cursos de formación psicopedagógica*. España con media 3.75 y Brasil 4.06, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de tener más contestaciones del profesorado que favorece al profesorado de Brasil, esto no significa que el profesorado de España no tenga autoeficacia, ya que no hay grandes diferencias significativas. En este sentido, confirma el pensamiento de Bandura, (1986), cuando comenta que el profesorado creen en su propia capacidad para organizar y

ejecutar las acciones necesarias encaminadas a la consecución del logro de determinados resultados, como también la idea de Carbonero (2008), que afirma sobre la influencia de los procesos psicológicos cognitivos, motivacionales, afectivos y de discriminación que juegan un papel importante en la toma de decisiones de la actividad docente. Por fin, el profesorado de los dos países cree ser capaz de influir en el rendimiento de sus alumnos, confirmando el pensamiento de Berman y otros (1977).

La Variable *Metacognición* presenta diferencias entre los dos países, es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de Brasil presenta más habilidades de autorregular el aprendizaje de su alumnado, que el profesorado de España. La media del profesorado de España fue 16.62 y la media del profesorado de Brasil 17.68, que confirma algunas las diferencias entre los dos países. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 57. Los ítems: 38. *Planteo situaciones que enseñan al alumnado a utilizar un pensamiento crítico. Donde* España presenta la media 4.35 y Brasil con la media de 4.54, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 4. *Analizo las principales dificultades que puedan darse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* España con media 4.26 y Brasil 4.48, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de todas las contestaciones del profesorado favorecer a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no tenga habilidades en Metacognición, pero que no las usan. Es decir, que los resultados confirma según, (Brown, 1980; Gargallo López, 1999) que el profesorado que usa la Metacognición presenta la capacidad de autorregular el propio aprendizaje. O sea, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas correctamente, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación.

La Variable *Planificación* también presenta diferencias entre los dos países, la media del profesorado de España fue 38.94 y la media del profesorado de Brasil fue 40.87. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de Brasil realiza planes y proyectos de su asignatura, establece metas y elige medios para alcanzar dichas metas, en mayor grado que el profesorado de España. Citamos algunos ejemplos, conforme lo presentado en la Tabla 58. Los ítems: 69. *Habitualmente planifico lo que voy a decir en clase.* España con media 4.60 y Brasil 4.19, con una pequeña diferencia a favor de España. 52. *Planteo actividades dirigidas a lograr una enseñanza eficiente.* España con media 4.26 y Brasil



4.36, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 27. *Empiezo la clase con un resumen de lo que se va a hacer*. España con media 4.19 y Brasil 4.10, con una pequeña diferencia a favor de España. 77. *Promuevo el aprendizaje a la luz de los objetivos y contenidos del correspondiente nivel educativo*. España con media 4.14 y Brasil 4.50, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 5. *Al comienzo de cada unidad o tema propongo un plan de trabajo*. España con media 4.10 y Brasil 4.38, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de tener más contestaciones que favorecen al profesorado de Brasil, esto no significa que el profesorado de España no planifique, ya que no hay grandes diferencias entre los dos países. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de España y Brasil realiza planes y proyectos de su asignatura, de distantes formas, confirmando el que dijo (Bisio, 2007; Smith, 1977), que la planificación es establecer metas y elegir medios para alcanzar dichas metas. En este sentido los docentes de Brasil según (Corbell, Reiman y Nietfeld, 2008) define el curso de acción y los procedimientos requeridos para alcanzar los objetivos y metas, mejor que el profesorado de España. Así, los docentes están planificando sus tareas laborales, o sea, establecen un plan o un conjunto de acciones que se tienen que desarrollar en el futuro para la consecución de los objetivos propuestos, pero de distintas maneras. La planificación estratégica más que un conjunto de planes funcionales o una extrapolación de los presupuestos actuales; es un enfoque de sistemas para guiar una empresa durante un tiempo a través de su medio ambiente, para lograr las metas dictadas, (González Maura, 2006).

En relación a la Variable *Comunicación*, conforme describimos en la Figura 20 en el capítulo 7, vemos que en todas las variables los resultados son similares. El resultado por tanto es distinto al planteado en nuestra hipótesis.

H3.1: *El profesorado universitario de España utiliza en mayor grado habilidades de comunicación que el profesorado de Brasil.*

Podemos sostener que los resultados presentados, en esta investigación es que los docentes de España utilizan en menor grado las habilidades de comunicación que el profesorado de Brasil, si bien las diferencias no son grandes, en sentido general de esta variable. Aunque, no podemos afirmar que los profesores tenga más o menos habilidades de comunicación, si no que estas habilidades no las usan en el desempeño de su tarea. Es decir, que ambos los profesores de España y Brasil son comunicativos. En este sentido,

creemos que cualquier persona que desea ser un buen profesor, necesita desarrollar bien la comunicación, sea verbal o no-verbal, principalmente usar bien la comunicación verbal, como por ejemplo: usar bien el tono de la voz con auxilio de técnicas de teatro, coro, o la logopedia, como también tener *clara relación entre los pensamientos de la persona lo que se dice a sí misma sobre las situaciones que vive y sobre los demás según el Centro de Psicología de la Teoría Cognitiva de Beck (2011, p.1)*. Porque es la vía de transmisión de la información, siendo una de las más importantes medio del proceso enseñanza-aprendizaje, entre el profesorado y el alumnado. Por tanto, estamos de acuerdo con Cano (2007) cuando afirma que la comunicación es un fenómeno de carácter social que comprende todos aquellos actos que los seres vivos emplean para transmitir o intercambiar información con sus semejantes.

Todavía, en relación la Variable *Comunicación*, tenemos más una hipótesis contestada, cuando el profesorado contestó sobre comunicación no verbal lo ítem 83:

Ítem 83. *Transmito al alumnado mensajes no verbales de alegría y dinamismo.*

En este sentido el profesorado de España utiliza un poco menos mensajes no verbales de alegría y dinamismo que el profesorado de Brasil, ya que, el resultado presenta pequeñas diferencias entre los dos país. España presenta la media 4.10 y Brasil presenta la media de 4.30. Conforme describimos en la Figura 20 y en la Tabla 54 en el capítulo 7. Es decir, que el profesorado de Brasil es un poco más positivo cuando usa las habilidades no verbal o las expresiones corporales. Que confirma el pensamiento de Seligman (2011), al comentar que el profesor de esta sociedad moderna necesitará trabajar mejor sus fortalezas en proceso de enseñanza, entre ellas el optimismo, propuesta por la psicología positiva, en sus clases, la cual tiene como propuesta básica utilizar clases alegres, motivadoras y que facilite la convivencia con estilo asertivo. El resultado por lo tanto no es igual al planteado en nuestra hipótesis.

H3.5: *El profesorado universitario de España transmite al alumnado más mensajes no verbales humanizados de alegría y dinamismo que el profesorado de Brasil.*

A partir de la interpretación de los resultados obtenidos en el cuestionario, se proponen principalmente para el profesorado de España a “La Técnica de Alexandre”, cuyo objetivo es encontrar el equilibrio del cuerpo para aprender a movernos con más facilidad y también aprender a estar más presente y consciente el espacio donde estamos y

compartimos con los demás, (Alexander, 1995). Otra técnica es del ruso Meyerhold, con la biomecánica que a través de sus clases promueve la comunicación corporal con diferentes ejercicios y dinámicas corporales, (Flores, 2008). O cualquier otra técnica que el resultado sea mejor la comunicación no verbal del profesorado con objetivo facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Por fin, se proponen clases con sentido de humor positivo y más alegres conforme el pensamiento de García Larrauri (2010), cuando comenta que el sentido del humor como de la risa son muy importantes para la creatividad y mantenimiento de las relaciones interpersonales positivas, alegres y reafirmantes de la vida. Para ella “*reír o sonreír en grupo une a las personas*” (p.43).

Presentamos la Variable Principal *Habilidades Sociales* con sus respectivas variables, que son: Vinculación afectiva, Asertividad, Empatía, Liderazgo, Convivencia y las Relaciones con el Alumnado, con las medias de España y Brasil, de acuerdo con el resultado del cuestionario CEVES, presentados en la Tabla 73 y Figura 21 en el capítulo 7.

La Variable *Vinculación Afectiva*, del profesorado de España y Brasil, presenta diferencias entre los dos países. La media del profesorado de España fue 16,42 y la media del profesorado de Brasil fue 17,42. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de de Brasil utilizan en mayor grado las habilidades de vinculación afectiva que el profesorado de España. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 59. Los ítems: 36. *Hago lo posible para que mis alumnos/as estén en clase a gusto*. España con media 4.58 y Brasil 4.61, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 6. *Me intereso por las necesidades y experiencias del alumnado*. España con media 4.48 y Brasil 4.50, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de todas las contestaciones del profesorado favorecer a Brasil, esto no significa que los profesores de España no tienen vinculación afectiva. Ya que no hay grandes diferencias entre los dos países. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de los dos países conecta con el alumnado de modo distinto, aunque el profesorado brasileños presenten ser más positivo y, a consecuencia de ello, sea posible establecer una convivencia pacífica y armónica en el grupo-clase y se genera enseñanza-aprendizaje. En este sentido confirma las palabras de (Martínez Otero Pérez, 2007), que el proceso de enseñanza-aprendizaje se genera la capacidad humana de desarrollar afectos (inteligencia afectiva) intensos ante la presencia o ausencia, disponibilidad o

indisponibilidad del maestro/a, así como las construcciones mentales, individuales y sociales que de tal comportamiento se deriva.

La Variable *Asertividad*, del profesorado de España y Brasil, no presenta grandes diferencias, así, los resultados apuntan que el profesorado de los dos países presenta tener características asertivas en sus aulas en la universidad. La media de España fue 13,08 y la media de Brasil 13,41. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 60. Los ítems: 82. *Animo al alumnado a dialogar, a hacer preguntas y a participar*. España con media 4.48 y Brasil 4.61, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que todas las contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que los profesores de España no sean asertivos, ya que no hay diferencias significativas, si no que hay una pequeña diferencia. Así, los resultados apuntan que el profesorado de España y Brasil, presenta características en la conducta o el “*estilo*” interpersonal de autoafirmar los propios derechos sin dejarse manipular y sin manipular a los demás, que creemos ser una características muy importante para cualquier profesor, confirmando las palabras de Monjas (2007), una persona asertiva “*implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales, sin negar los derechos de los otros*”. En este sentido, el profesorado también posee optimismo, que confirma (Seligman, 2001; Avía y Vázquez, 2011), cuando comenta que una persona asertiva es porque posee *optimismo*, la diversión y la felicidad.

La Variable *Empatía*, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias entre los dos países. La media del profesorado de España fue 17,01 y la media del profesorado de Brasil fue 18,06. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de Brasil usa en mayor grado la habilidad empatía, que el profesorado de España. O sea, los brasileños usan un poco más las necesidades, sentimientos y problemas de los alumnos, poniéndose en su lugar, y también responde correctamente a sus reacciones emocionales que los españoles. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 61. Los ítems: 7. *Si detecto situaciones de malestar en el alumnado promuevo su mejora*. España con media 4.48 y Brasil 4.50, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 57. *Muestro interés por saber más de cada alumno: sus culturas etc*. España con media 3.65 y Brasil 4.34, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que todas las contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que los profesores de España no tengan empatía. Aunque el profesorado brasileño son más empáticos. Ya que hay algunas diferencias a favor de Brasil. Que confirma la definición de empatía más utilizada según (Eisenberg, Carlo, Murphy y van Court, 1995; Eisenberg, Zhou y Koller, 2001; Hoffman, 1987; Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998) en Inmaculada Sanchez, Alfredo Oliva y Águeda Parra (2006), como la reacción emocional eliciteda y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir. En este sentido, también está de acuerdo con (Resende, 2007), que dijo que empatía es la capacidad de vivenciar la manera en que siente otra persona y de compartir sus sentimientos, lo cual puede llevar a una mejor comprensión de su comportamiento o de su forma de tomar decisiones humanizadas.

La Variable *Liderazgo*, del profesorado de España y Brasil, también presenta diferencias entre los dos países. La media del profesorado de España fue 16,68 y la media del profesorado de Brasil fue 17,72. Es decir, que el profesorado de Brasil presenta más habilidad de influir en la relación interpersonal a través del proceso de comunicación, como líder, que el profesorado de España. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 62. Los ítems: 28. *Permito al alumnado el derecho a discrepar*. Donde España presenta la media de 4.62 y Brasil 4.65, con una pequeña diferencia a favor de Brasil, ya el ítem 8. *Soy quien organiza las actividades de clase*. La puntuación favorece a España con media 4.39 y Brasil 4.35, con una pequeña diferencia.

A pesar de más contestaciones del profesorado a favor de Brasil, esto no significa que el profesorado de España no tenga actitud o características de Liderazgo, ya que no hay grandes diferencias en general. Aunque el profesorado brasileño presente más características de liderazgo. En este sentido, los resultados confirma sobre el pensamientos de los autores (Marqués, 2008: Hernández Prudencio y Sarramona, 2002), en que el líder pedagógico siempre implica la existencia de un determinado vínculo caracterizado por la existencia de una ascendencia, más o menos estable, del profesor sobre sus educandos, ya que su autoridad proviene de un acuerdo voluntario y tácito entre ambos.

La Variable *Convivencia*, del profesorado de España y Brasil, no presenta muchas diferencias significativas. La media de los profesores de España fue 21,62 y la media de de

los profesores Brasil fue 22,95. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 63. Los ítems: 34. *Hago que cada alumno tenga oportunidad de sentirse protagonista de su propia intervención*. España con media 4.18 y Brasil 4.39, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 9. *Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado*. España con media 4.46 y Brasil 4.74, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no tenga una buena convivencia con el alumnado. Aunque el profesorado brasileño presente más características de buena convivencia en esta investigación, ya que no hay muchas diferencias en general entre los dos países.. En este sentido, los resultados apuntan que el profesorado de Brasil mejor convivencia con el alumnado, que el profesorado de España. Así, el profesorado de Brasil planifica, gestiona y evalúa los conflictos entre el alumnado, para mantener una armonía y un equilibrio en el funcionamiento y organización del centro educativo, con más habilidades que el profesorado de España. Confirmando el pensamiento de los autores (Aguado, 2007; Seligman, 2011), que los docentes presentan en niveles distintos el bienestar y la felicidad, sino también para el mantenimiento de la salud total, ya que, establece una buena relación social en su ambiente organizacional, que es fundamental para conseguir la felicidad, vivir las emociones, afecto positivos, y por consecuencia el aprendizaje.

La Variable *Relaciones con el Alumnado*, del profesorado de España y Brasil, no presenta grandes diferencias, el profesorado brasileño y español percibe buenas características en relación al alumnado, aunque, el profesorado de Brasil está un poco mejor en esta variable. Esta variable, es la forma que los alumnos se comportan y piensan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la percepción del profesorado sobre el alumnado. La media de España fue 9,67 y la media de Brasil 10,25. Es decir, que el profesorado de Brasil y el profesorado de España perciben buenas características en relación al alumnado. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 64. Los ítems: 60. *Los alumnos no se toman en serio los estudios: son irresponsables e inmaduros*. España con media 2.25 y Brasil 2.50, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 24. *Los alumnos piensan más en el título que en el aprendizaje*. España con media 3.41 y Brasil 3.51, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que todas contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no perciba las buenas características de relación con el alumnado. La variable de Relaciones con el alumnado, es decir, la forma que los alumnos se comportan y piensan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, es la percepción del profesorado sobre el alumnado en la universidad. En este sentido es importante percibir que es necesario una buena relación entre el alumnado y el profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje. Confirmando el pensamiento de Moreno (1997), cuando dijo, que es a través de la enseñanza que generan relaciones del profesorado con el alumno, se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre un contenido. Las relaciones con el alumnado o crear una buena relación social y psicológica con el alumnado, según (Morín, 2000; Charlot, 2000) es una de las siete lecciones necesarias para la educación del futuro, que de forma directa o indirecta llega al proceso de la educación, en sentido restringido, el término educación significa el trabajo organizado del profesorado para la formación objetiva de cualidades de la persona referidas a convicciones, actitudes, rasgos de carácter, ideales, gustos estéticos y modos de conducta.

En relación la Variable *Habilidades Sociales*, conforme describimos en la Figura 21 en el capítulo 7, presenta que en todas las variables los resultados son similares, el resultado por tanto es distinto al planteado en nuestra hipótesis.

*H3.2: El profesorado universitario de España utiliza en mayor grado habilidades sociales que el profesorado de Brasil.*

A luz de los resultados obtenidos en esta investigación, el profesorado de España utiliza en menor grado las habilidades sociales que el profesorado de Brasil, si bien las diferencias no son significativas, en el sentido general de esta variable principal. Pero no podemos afirmar que los profesores tenga más o menos habilidades sociales, si no que estas habilidades no las usan para el desempeño de su tarea. Aunque, las diferencias no muy grandes entre los dos países, el profesorado del Brasil usa en mayor grado las habilidades relaciones sociales con su alumnado en sus aulas en la universidad que el profesorado de España.

Con respecto a esta variable habilidades sociales percibimos que es necesario que el profesorado de los dos países, principalmente el español, debe revisar sus conductas en la práctica laboral como educador, ser más cercano, estimular de forma más positiva sus

alumnos, ser amable, usar buen sentido del humor en desarrollo de la clase confirmando el pensamiento de García Larrauri (2006), que dijo, el sentido del humor como de la risa son muy importantes para la creatividad y mantenimiento de las relaciones interpersonales positivas, alegres y reafirmantes. A fin de que facilite la relación con el alumnado. Una buena habilidad social según Seligman (2011), sirve para evitar la ansiedad en situaciones difíciles o novedosas y facilitan la comunicación emocional y la resolución de problemas, como también tener autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana.

Podemos sostener que los ejemplos citados por Monjas (2007) como: decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con una amiga, saber ponerse en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás, son sin duda, de gran importancia para la práctica del profesorado y crear buenas relaciones sociales en la universidad.

Presentamos la Variable Principal *Resolución de Conflicto o Mediación* con sus respectivas variables, que son: Toma de Decisiones, En Relación con la Tarea, En Relación con la Conducta y En Relación con las Relaciones Interpersonales, con las medias de España y Brasil, de acuerdo con el resultado del cuestionario CEVES, presentados en la Tabla 74 y Figura 22 en el capítulo 7.

Discutiremos los resultados de las variables y sus respectivos ítems.

La *Toma de Decisiones*, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias entre los dos países. La media del profesorado de España fue 18,45 y la media del profesorado de Brasil fue 19,88. que los resultados apuntan que el profesorado de Brasil usa mejor las conductas adecuada para una situación en la que hay una serie de sucesos inciertos, que el profesorado de España, aunque el profesorado de los dos países trabajan de distintas formas esta habilidad, toma de decisiones. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 65. Los ítems: 11. *Hago partícipe al alumnado en la toma de decisiones (disponer el espacio de clase, por ejemplo)*. Donde España presenta la media de 3.90 y Brasil de 4.27, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 33. *Analizo la influencia de los posibles factores que generan un problema en el aula*. España con media 3.38 y Brasil 4.22, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que todas contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no tenga una buena toma de decisiones con el



alumnado. Aunque el profesorado brasileño presente más características de toma de decisiones con el alumnado. En este sentido confirma la afirmación de Bisio (2007), que la toma de decisiones es reflexión consciente y control permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje (planificación, realización de la tarea, evaluación de la propia conducta).

La *En Relación con la Tarea*, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias entre los dos países. La media de España fue 18,45 y la media de Brasil 19,88. Los resultados apuntan que el profesorado de Brasil usa en mayor grado esta habilidad en relación con la tarea, que el profesorado de España. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 66. Los ítems: 80. *Me gusta que el/la alumno/a razone antes de dar una respuesta*. España con media 4.49 y Brasil 4.40, con una pequeña diferencia a favor de España. 61. *Respeto el ritmo de aprendizaje de cada alumno*. España con media 3.24 y Brasil 4.00, con una diferencia no muy significativa a favor de Brasil. 66. *Potencio el aprendizaje autónomo del alumnado*. España con media 4.12 y Brasil 4.31, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 43. *Doy instrucciones al alumnado para usar correctamente recursos, técnicas y nuevas tecnologías de aprendizaje*. España con media 4.03 y Brasil 4.23, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar que haber más contestaciones del profesorado que favorecen a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no tenga buena habilidad en relación con la tarea. Aunque el profesorado brasileño presente más características con esta variable en la tarea que el profesorado español. En este sentido se confirma el pensamiento de autor Carlos Guzmán (2006), donde comenta que la tarea es cuando el profesorado dar la respuesta educativa más adecuada a las características personales y grupales del alumnado, con el fin de que adquiera de forma satisfactoria y con resultados exitosos los aprendizajes.

La *En relación con la Conducta*, del profesorado de España y Brasil, no presenta diferencias significativas. La media del profesorado de España fue 12.06 y la media del profesorado de Brasil fue 12.39. Es decir, que el profesorado de los dos países son dotados de habilidades para resolver situaciones diversas en aula a facilitar el proceso de aprendizaje. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 67. Los ítems: 67. *En la solución de conflictos trato de no culpabilizar a las personas, sino abordar la situación problemática*. España con media, 3.93 y Brasil 4.04, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 13. *Empleo el diálogo entre el alumnado para afrontar los*

*conflictos de forma pacífica y positiva*. España con media, 4.35 y Brasil 4.40, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que todas las contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que los profesores de España no tengan buenas conductas, ya que no hay grandes diferencias. Así, los resultados apuntan que el profesorado de España y Brasil, presenta buenas características en relación con la conducta. Confirmando lo dicho por las autoras Gómez Gómez y Moñivas Lázaro, (2005), que en relación con la conducta el profesorado debe observar los episodios de violencia en el aula, desde transgresiones físicas o verbales hasta el consumo de drogas y robos, ante lo cual el profesor tiene que estar dotado de habilidades que le permitan resolver situaciones individuales y grupales que obstaculizan la convivencia y dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La *Relaciones interpersonales*, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias entre los dos países. La media del profesorado de España fue 14,97 y la media de profesorado de Brasil fue 17,04. Es decir, que el profesorado de Brasil percibe mejor la importancia de mantener buenas relaciones con el alumnado y promover la cohesión de sus alumnos en aula, que el profesorado de España. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 68. Los ítems: 65. *Propongo actividades que fomentan las relaciones personales entre el alumnado*. España con media 3.84 y Brasil 4.47, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 86. *Enseño/ayudo al alumnado a trabajar en equipo, a cooperar con los compañeros/as*. España con media 4.21 y Brasil 4.55 con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que todas las contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no tenga buenas habilidades en relaciones interpersonales. Aunque el profesorado brasileño presenta más características de relaciones interpersonales que el profesorado español. Confirmando el autor Zanelli (2006), que afirma, las relaciones interpersonales es cuando acontece uno adecuado tratamiento de la dinámica grupal, con el objetivo de mantener y optimizar la cohesión del grupo-clase. En este sentido el profesorado de los dos países de esta investigación también presenta el pensamiento grupal que según Banov, (2009) es: la racionalización, los estereotipos son creados en la residencia, la autocensura, la falta de apertura, la presión directa, la ilusión de la moral, la ilusión de la invulnerabilidad y la ilusión de consenso.

En resumen, en relación la Variable *Resolución de Conflicto*, conforme describimos en la Figura 22 en el capítulo 7. Los resultados presentan que en todas las variables los resultados son similares, el resultado por tanto es distinto al planteado en nuestra hipótesis.

H3.3: *El profesorado universitario de España utiliza en mayor grado habilidades para las resoluciones de conflictos que el profesorado de Brasil.*

Podemos sostener los resultados obtenidos en esta investigación, el profesorado de España utiliza en menor grado las habilidades Resolución de conflicto que el profesorado de Brasil, si bien las pequeñas diferencias en el sentido general de esta variable principal. Pero no podemos afirmar que los profesores tengan más o menos habilidades en Resolución de Conflicto, si no que estas habilidades no las usan para el desempeño de su tarea.

Con respecto a esta variable habilidades Resolución de Conflicto percibimos que es necesario que el profesorado use mejor esta habilidad de grande importancia en las relaciones sociales, principalmente el profesorado de España, revisando sus conductas personales, ser imparcial y resolutivo en la resolución de conflicto, mejorando las relaciones interpersonales y el proceso enseñanza-aprendizaje. Que confirma el pensamiento de Aguirre, (2005). Que dijo, la mediación es una herramienta de diálogo y de encuentro interpersonal que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos. Se caracteriza por una concepción positiva del conflicto; el uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía.

Presentamos la Variable Principal *Procesos de Enseñanza* con sus respectivas variables, que son: Los Métodos utilizados por el Profesorado, la Evaluación en lo proceso enseñanza-aprendizaje y en las Condiciones de la Universidad para el Profesorado, con las medias de España y Brasil, de acuerdo con el resultado del cuestionario CEVES, presentados en la Tabla 75 y Figura 23 en el capítulo 7.

Discutiremos los resultados de las variables y sus respectivos ítems.

Los *Métodos utilizados por el profesorado*, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias entre los dos países. La media de profesorado de España fue 15.98 y la media del profesorado de Brasil fue 17.17. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de Brasil emplea distintos métodos, que el profesorado de España. Aunque el profesorado de Brasil presente más habilidades para percibir mejor las ventajas y

limitaciones de distintos métodos para usarlos en las ocasiones y de maneras más apropiadas, que el profesorado de España. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 69. Los ítems: 62. *El método que más utilizo es la exposición oral*. España con media 3.06 y Brasil 3.73, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 15. *Uso las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en mis clases*. España con media 4.18 y Brasil 4.13, con una pequeña diferencia a favor de España. 30. *Facilito que mis alumnos participen en clase exponiendo trabajos o tareas de curriculum. Exposición oral, dramatización, póster, etc.* España con media 4.23 y Brasil 4.52, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

A pesar de que todas las contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no emplea distintos métodos. Aunque el profesorado brasileño presente más características que emplea más distintos métodos que el profesorado español. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de los dos países emplea distintos métodos y según su gusto, visto que la didáctica moderna tiene numerosos métodos de enseñanza, por lo tanto debe al profesor conocer las ventajas y limitaciones de cada método para usarlos en las ocasiones y de maneras más apropiadas. Que se confirma con la afirmación de Román (1995), cuando dijo que la palabra “método” en el campo educativo y “referirse prácticamente a lo mismo; un autor emplea una u otra según su gusto particular o según el significado que a priori establece para cada una de ellas”, (p.481). Como también según Rodríguez Neira (1999), que define método como un modelo las formas arquetípicas de organizar el proceso de aprendizaje en las aulas.

La *Evaluación en lo Proceso Enseñanza-Aprendizaje*, del profesorado de España y Brasil, presenta algunas diferencias entre los dos países. La media del profesorado de España fue 12.32 y la media del profesorado de Brasil fue 12.32. Es decir, que el profesorado de Brasil presente más habilidades para desarrollar las herramientas de evaluación de los conocimientos y actitudes del alumnado, que el profesorado de España. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 70. Los ítems: 63. *Utilizo distintas formas de evaluación. (pruebas escrita, seminario, etc)* España con media 4.31 y Brasil 4.52, con una diferencia no muy significativa a favor de Brasil. 16. *Todos los alumnos están informados sobre la forma de evaluación*. España con media 4.75 y Brasil 4.74, con una diferencia no muy significativa a favor de España.

A pesar de que más contestaciones del profesorado favorecen a Brasil, esto no significa que el profesorado de España no emplea diferentes evaluaciones. Aunque el profesorado brasileño presente más características en este sentido que el profesorado español. En este sentido los profesores también usan los componentes implicados en las fuentes de información sobre evaluación que según González Such (2003), se centran en: rendimiento de los estudiantes, evaluación por iguales, autoevaluación, evaluación por expertos, evaluación por administradores o superiores, ex alumnos, el clima de clase, materiales, productividad investigadora, informes, notas, matriculados entre otras, o el portafolio docente. Para tal, el profesorado debe según Acúrcio (2002), siempre concebir la educación con evaluación, pero no sólo la evaluación al final del curso, sino también la evaluación formativa, que se desarrolla a lo largo del camino, ya que la universidad tiene como objetivo facilitar el aprendizaje del alumnado.

*Las Condiciones Laborales de la Universidad para el Profesor*, del profesorado de España y Brasil, presentan pequeñas diferencias entre los dos países. La media de España fue 14.51 y la media de Brasil 14.41. Es decir, que el profesorado de los dos países cree que hay diferencias laborales entre las universidades de España y Brasil y que las universidades de España, ofrece a su profesorado mejor condiciones laborales que las universidades de Brasil. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 71. Los ítems: 31. *Mi universidad me pone excesivas horas presenciales*. España con media 2.76 y Brasil 3.11, con una diferencia no significativa a favor de Brasil. 44. *Últimamente la burocracia ha crecido tanto que dificulta la buena actuación del docente*. . España con media 3.83 y Brasil 3.50, con una diferencia no significativa a favor de España.

Los resultados también apuntan que el profesorado de España, tienen buenas Condiciones Laborales de la Universidad, o sea, el profesorado percibe que la universidad de España ofrece a su profesorado mejores condiciones laborales, que las universidades de Brasil. España presenta un ambiente más adecuado (humanizado) que Brasil, conforme el ítem 51: *Dispongo de medios adecuados para realizar mi trabajo. Despacho, un salón humanizado para los profesores y ordenador con acceso a internet, transportes a clase práctica, laboratorio, etc*. España con media 4.17 y Brasil 3.85, con diferencia significativa a favor de España.

El resultado por tanto es igual al planteado en nuestra hipótesis.

H3.6: *El profesorado universitario de España tiene mejores condiciones laborales de la universidad para el profesorado desarrollar su tarea, que el profesorado de Brasil.*

En este sentido, confirma las palabras de Díaz y Martins (2008), que la universidad Brasileña presenta un de los los principales problemas de la enseñanza superior, que es las instalaciones y materiales de enseñanza que afectan a la educación y el profesorado universitario en Brasil. Con respecto a las condiciones laborales de la universidad, es importante resaltar que Brasil es un país en desarrollo comparado con España con situaciones económicas y culturales distintas, aunque percibimos que es necesario que las universidades brasileñas mejore sus estructuras físicas actuales, o sea, favorecer ambiente más humanizados en la universidad. Que confirma el pensamiento de Resende (2007), cuando dijo las condiciones de la universidad a nivel de instalaciones o el ambiente físico, hay que hacer cambios para atender mejor sus alumnos, o sea, un “ambiente humanizado”.

En relación a la Variable los *Procesos de Enseñanza*, conforme describimos en la Figura 23 en el capítulo 7, presenta que en todas las variables los resultados son similares, el resultado por tanto es distinto al planteado en nuestra hipótesis.

H3.4: *El profesorado universitario de España utiliza en mayor medida diferentes procesos de enseñanza que el profesorado de Brasil.*

Podemos sostener los resultados obtenidos en esta investigación, el profesorado de España utiliza menos las habilidades de los procesos de enseñanza que el profesorado de Brasil, si bien las diferencias sean pequeñas en el sentido general de esta variable principal. Pero no podemos afirmar que los profesores tengan más o menos habilidades sobre los procesos de enseñanza, si no que estas habilidades no las usan para el desempeño de su tarea. Aunque el profesorado del Brasil usa en mayor grado las habilidades de los procesos de enseñanza con sus alumnos, el profesorado emplea distintos métodos en la universidad que el profesorado de España.

Con respecto a esta variable, habilidades de procesos de enseñanza, percibimos que es necesario que el profesorado use mejor esta habilidad, principalmente el profesorado de España, revisando sus métodos y evaluaciones actuales, a través de nuevas capacitaciones didácticas, haciendo investigaciones actuales sobre su asignatura, usar las nuevas tecnologías lo más posible y preguntando a su alumnado si les gusta o no. Es necesario

trabajar distintos estilos de enseñanza con respecto a las necesidades del mundo moderno para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, estableciendo según Hervás Avilés (2005), un vínculo entre cognición y personalidad, afirmando que los estilos representan un conjunto de preferencias que intervienen activamente en el éxito y fracaso de las persona y que no están relacionados directamente con las aptitudes el máximo posible principalmente distintos métodos y a necesidades del mundo moderno para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

En este sentido es oportuno que el profesorado de la Enseñanza Superior, pueda utilizar distintos métodos de enseñanza, y comprenda la gran importancia de los métodos para la enseñanza, ya que, los métodos de enseñanza son útiles según Román (1995), para ayudar a aprender: *objetivos/contenidos conceptuales, como la lección magistral; objetivos/contenidos procedimentales, como los métodos de enseñanza de estrategias cognitivas de aprendizaje, y objetivos/contenidos actitudinales, como la discusión por ejemplo*”, (p.484).

Este resultado de esta variable procesos de enseñanza, se corresponde con las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios CEVES y CEMEDEPU, ya que el cuestionario CEMEDEPU presenta también una variable correspondiente, llamada de variable modelo centrado en la enseñanza. Conforme mostrado en la Tabla 79 y Figura 25 del capítulo 8, la media de España fue 39.90 y la media de Brasil 44.22, que confirma hay pequeñas diferencias entre los dos países. Citamos ítems como algunos ejemplos, conforme presentado en la Tabla 76. Los ítems: 2. *Basta con que los alumnos aprendan y comprendan los contenidos científicos fundamentales de la disciplina; no necesitan ir más allá en su formación universitaria.* España con media 1.84 y Brasil 1.93, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 3. *Aprender es incrementar los conocimientos disponibles.* España con media 2.83 y Brasil 3.56, con una pequeña diferencia no significativa a favor de Brasil. 6. *Un buen profesor es el que explica bien su asignatura.* España con media 3.26 y Brasil 3.17, con una pequeña diferencia a favor de España. 10. *El papel básico de los alumnos en clase es estar atentos y tomar bien los apuntes.* España con media 2.06 y Brasil 2.66, con una pequeña diferencia a favor de Brasil. 12. *El mejor método para evaluar a los alumnos es el examen.* España con media 2.22 y Brasil 2.08, con una pequeña diferencia a favor de España. 16. *El criterio fundamental para aprobar a los alumnos es que hayan*

*aprendido los conocimientos trabajados en la asignatura y que sean capaces de reproducirlos de manera clara.* España con media 2.71 y Brasil 3.33, con una pequeña diferencia a favor de Brasil.

Por fin, esta variable *modelo centrada en la enseñanza* del cuestionario CEMEDEPU, confirma y complementa los resultados apuntados por la variable *procesos de enseñanza* el cuestionario CEVES. Es decir, que los resultados apuntan que el profesorado de Brasil usa en mayor grado las habilidades de los procesos de enseñanza con sus alumnos en aula que el profesorado de España. El resultado por tanto también se confirma el planteado en nuestra hipótesis H3.4, ya contestada por el cuestionario CEVES.

#### **1.4 Discusión de los Estilos de Enseñanza en función de género**

Observamos que las puntuaciones los profesores (varones) de España y Brasil, presentan pequeñas diferencias significativas de forma general en la variable comunicación. Es decir, los varones de los dos países presentan buenas habilidades para transmitir mensajes, aunque los resultados presentan que los varones de Brasil son más comunicativos. Ya, en relación a la variable habilidades sociales, los resultados apuntan que los profesores de Brasil utilizan más las habilidades sociales, que los profesores de España. Conforme presentada en las Tablas 80 y 81 en el capítulo 9. El resultado por tanto no es igual al planteado en nuestra hipótesis.

H4.1: *Los profesores (varones) de España son más comunicativos y utilizan más las habilidades sociales en el aula que los profesores (varones) de Brasil.* . Conforme resumen en la Figura 26.

En relación la variable resolución de conflicto, los resultados presenta algunas diferencias entre los dos países, o sea, los profesores varones brasileños perciben más la importancia de mantener buenas relaciones con el alumnado y por tanto deben aplicar mejor la resolución de conflicto, promoviendo la cohesión de sus alumnos en aula, que los profesores varones de España. Sin embargo, a variable procesos de enseñanza también presenta pequeñas diferencias entre los dos países, o sea, los profesores varones brasileños utilizan los procesos de enseñanza en aula mejor y presenta más habilidad para desarrollar herramientas de evaluación de los conocimientos y actitudes del alumnado, que los



profesores varones españoles. Conforme presentada en las Tablas 82 y 83 en el capítulo 9. El resultado por tanto no es igual al planteado en nuestra hipótesis.

H4.2: *Los profesores (varones) de España aplican mejor la resolución de conflicto y utilizan los procesos de enseñanza en el aula mejor que los profesores (varones) de Brasil.* Conforme resumen en la Figura 26.

Ahora discutiremos las puntuaciones de las profesoras (mujeres) de España y Brasil. Que presentan pequeñas diferencias entre los dos países de forma general en la variable comunicación. Es decir, las mujeres de los dos países presentan habilidades de comunicación adecuadas en el aula, aunque los resultados presentan que las mujeres de Brasil son más comunicativas. En relación a la variable habilidades sociales, los resultados apuntan que las profesoras de Brasil utilizan mejor las habilidades sociales, que las profesoras de España. Conforme presentada en las Tablas 85 y 86 en el capítulo 9. El resultado por tanto no es igual al planteado en nuestra hipótesis.

H4.3: *Las profesoras (mujeres) de España son más comunicativas y utilizan más las habilidades sociales en el aula que las profesoras (mujeres) de Brasil.* . Conforme un resume en la Figura 27.

En relación la variable resolución de conflicto, los resultados también presentan pequeñas diferencias significativas, o sea, las mujeres de Brasil perciben más la importancia de mantener buenas relaciones con el alumnado y por tanto aplican mejor la resolución de conflicto, que las mujeres de España. Sin embargo, a variable procesos de enseñanza presentan pequeñas diferencias significativas también, es decir, las profesoras brasileñas utilizan los procesos de enseñanza en aula mejor, que las profesoras españolas. Conforme presentada en las Tablas 87 y 88 en el capítulo 9. El resultado por tanto no es igual al planteado en nuestra hipótesis H4.4: *Las profesoras (mujeres) de España aplican mejor la resolución de conflicto y utilizan los procesos de enseñanza en el aula mejor que las profesoras (mujeres) de Brasil.* . Conforme un resume en la Figura 27.

## 2. CONCLUSIONES

La presente tesis doctoral nace de un interés en el fomentar la calidad en la docencia de la Enseñanza Superior para la formación de docentes en distintas áreas, en este siglo XXI, que exige una actuación del profesorado que sepa usar de metodologías en el proceso de enseñanza más atractivas, dinámicas y eficaces, donde el protagonista sea el alumno. El profesor no sólo debe enseñar contenidos, sino que debe preparar al alumno para los desafíos de la vida, (Sieppert y otros, 2011).

La presente investigación arranca de la constatación de estos hechos, que resaltan la importancia de investigar los estilos, habilidades y destrezas del profesorado de la Educación Superior, para la vida de los alumnos universitarios, y se propone el objetivo general: comparar los estilos de enseñanza de los profesores universitarios de algunas universidades de España (Castilla y León) y Brasil (Región Nordeste). Y la construcción de un instrumento para identificar las variables principales de los profesores de la Educación Superior.

Conseguir llegar a las conclusiones es como decir si se han contestados todos los objetivos y se ha cumplido la propuesta inicial planteada y formulado en las hipótesis o premisas expuestas al inicio de la investigación. En este sentido, considerando los objetivos específicos, recordemos el objetivo (1) *Identificar y caracterizar los estilos de enseñanza en la Educación Superior de España y Brasil*. En relación al objetivo 1, y conforme describimos y discutidos en los capítulos 1, 2, 3 y 4, las variables comunicación, habilidades sociales, resolución de conflicto y procesos de enseñanza determina los estilos del profesorado universitario, como también fue contestado lo planteado en nuestra hipótesis H1.1.

En relación al objetivo (2) *construir un instrumento, de utilidad y aplicabilidad, que permita categorizar y poner en práctica algunas variables principales del estilo de enseñanza en la Educación Superior*, se puede decir que para, la construcción y validación del cuestionario CEVES, previamente ha sido necesario realizar un estudio en profundidad del tema que sirviera de apoyo para el diseño inicial, examinando los fundamentos sobre los modelos y las teorías de la enseñanza existentes, de la que nacen los estilos y los procedimientos de medida y evaluación. La construcción y validación han sido realizados

rigorosamente, tal y como reflejan los buenos índices de fiabilidad y validez obtenidos, lo que demuestra la calidad del instrumento diseñado.

También contestamos la hipótesis H2.1, se han cumplido, porque el cuestionario CEVES es un instrumento para el profesorado universitario y otros profesionales que lo necesiten puedan obtener información sobre sus estilos de enseñanza. A partir de la información obtenida, se aporta también, una serie de recomendaciones y propuestas concretas para que el profesorado pueda mejorar las estrategias que crea necesario en su actividad docente. Concluimos por lo tanto, diciendo que el cuestionario CEVES es un instrumento adecuado para evaluar las conductas autopercebidas del profesorado en la Educación Superior, aunque necesita muchas otras aplicaciones para mejorar el instrumento, en nuevas investigaciones. Por fin, el objetivo (1) fue contestado conforme lo plateamos.

El siguiente objetivo (3) que se estableció, *comparar los estilos de enseñanza en la Educación Superior de España y Brasil*, presentamos los resultados por orden de las variables principales:

#### La 1ª Variable *Comunicación*

Los resultados que presentados de la variable comunicación, en esta investigación, es que los docentes de España utilizan en menor grado las habilidades de comunicación que el profesorado de Brasil, si bien las diferencias sean pequeñas en sentido general de esta variable. Es decir, que los profesores de España y Brasil son comunicativos, el resultado por tanto es distinto al planteado en nuestra hipótesis.

H3.1: *El profesorado universitario de España utiliza en mayor grado habilidades de comunicación que el profesorado de Brasil.* En relación a comunicación no verbal, el profesorado de España utiliza menos mensajes no verbales de alegría y dinamismo que el profesorado de Brasil, aunque los resultados no presentan grandes diferencias entre los dos países. Es decir, que el profesorado de Brasil es un poco más positivo cuando usa habilidades no verbal o las expresiones corporales. Por lo tanto el resultado no es igual al planteado en nuestra hipótesis.

H3.5: *El profesorado universitario de España transmite al alumnado más mensajes no verbales humanizados de alegría y dinamismo que el profesorado de Brasil.*

### La 2ª Variable *Habilidades Sociales*

A luz de los resultados obtenidos en esta investigación, el profesorado de España utiliza en menor grado las habilidades sociales que el profesorado de Brasil, si bien las pequeñas diferencias en el sentido general de esta variable. Aunque, las diferencias no sean grandes, el profesorado del Brasil usa en mayor grado las relaciones sociales con sus alumnos en la universidad que el profesorado de España. El resultado por tanto es distinto al planteado en nuestra hipótesis.

*H3.2: El profesorado universitario de España utiliza en mayor grado habilidades sociales que el profesorado de Brasil.*

### La 3ª Variable *Resolución de Conflicto*

Los resultados obtenidos en esta investigación, el profesorado de España utiliza en menor grado las habilidades resolución de conflicto que el profesorado de Brasil, si bien las diferencias no sean grandes en el sentido general de esta variable. Aunque el profesorado del Brasil usa en mayor grado las habilidades en Resolución de Conflicto con sus alumnos en la universidad, que el profesorado de España. El resultado por tanto es distinto al planteado en nuestra hipótesis.

*H3.3: El profesorado universitario de España utiliza en mayor grado habilidades para las resoluciones de conflictos que el profesorado de Brasil.*

### La 4ª Variable *Procesos de Enseñanza*

Se concluye que el profesorado de España utiliza menos las habilidades de los procesos de enseñanza que el profesorado de Brasil, si bien las diferencias no son muy grandes en el sentido general de esta variable. Pero no podemos afirmar que los profesores tengan más o menos habilidades sobre los procesos de enseñanza, si no que estas habilidades no las usan para el desempeño de su tarea. Por tanto el profesorado de Brasil emplea distintos métodos en la universidad que el profesorado de España. El resultado por tanto es distinto al planteado en nuestra hipótesis.

*H3.4: El profesorado universitario de España utiliza en mayor medida diferentes procesos de enseñanza que el profesorado de Brasil.*

En este sentido, podríamos decir, que cada profesor, sea de España o Brasil, tiene su estilo propio de impartir sus aulas. Aunque el profesorado de España en esta investigación,

presenta una menor puntuación en las variables principales de los estilos de enseñanza que el profesorado de Brasil.

Este resultado puede ser explicado por las diferencias existentes entre los dos países, como: culturales, económicas, geográficas y jurídicas, entre otras, como también, por las diferencias en los tipos de centro de trabajo del profesorado, que en España, los profesores (sujetos) participantes fueran en 100% de universidades públicas y en el Brasil 15% de los participantes fueran de universidades públicas. Así, los resultados apuntan que el profesorado de España y Brasil, tienen buenas Condiciones Laborales en la Universidad, pero España presenta un ambiente más adecuado (humanizado) que Brasil

Según el ítem 51: *Dispongo de medios adecuados para realizar mi trabajo. Despacho, un salón humanizado para los profesores y ordenador con acceso a internet, transportes a clase práctica, laboratorio, etc.* Donde hay una pequeña diferencia no significativa a favor de España. Según el profesorado las universidades de España, ofrecen al profesorado de España un poco mejores condiciones laborales que las universidades de Brasil. El resultado por tanto es igual al planteado en nuestra hipótesis.

H3.6: *El profesorado universitario de España tienes mejores condiciones laborales de la universidad para el profesorado desarrollar su tarea, que el profesorado de Brasil.*

El último objetivo (4) que se estableció, *Analizar se existen diferencias en los estilos de enseñanza en función de género del profesorado.*

Las puntuaciones los profesores (varones) de España y Brasil, presentan pequeñas diferencias significativas de forma general en la variable comunicación. Es decir, los varones de los dos países presentan buenas habilidades cuando transmití mensajes, aunque los resultados presentan que los varones de Brasil son más comunicativos. En relación a la variable habilidades sociales, los resultados apuntan que los profesores de Brasil utilizan más las habilidades sociales, que los profesores de España. El resultado por tanto no es igual al planteado en nuestra hipótesis.

H4.1: *Los profesores (varones) de España son más comunicativos y utilizan más las habilidades sociales en el aula que los profesores (varones) de Brasil.*

En relación la variable resolución de conflicto, los resultados presentan pequeñas diferencias significativas, o sea, los profesores varones brasileños aplican mejor la resolución de conflicto, promoviendo la cohesión de sus alumnos en aula, que los

profesores varones de España. Sin embargo, a variable procesos de enseñanza también presenta pequeñas diferencias significativas, o sea, los profesores varones brasileños utilizan los procesos de enseñanza en aula mejor, que los profesores varones españoles. El resultado por tanto no es igual al planteado en nuestra hipótesis.

*H4.2: Los profesores (varones) de España aplican mejor la resolución de conflicto y utilizan los procesos de enseñanza en el aula mejor que los profesores (varones) de Brasil.*

Las puntuaciones de las profesoras de España y Brasil, presentan pequeñas diferencias significativas de forma general en la variable comunicación. Es decir, las mujeres de los dos países se comunican bien el aula, aunque las mujeres de Brasil son más comunicativas. En relación a la variable habilidades sociales, los resultados apuntan que las profesoras de Brasil utilizan mejor las habilidades sociales, que las profesoras de España. El resultado por tanto no es igual al planteado en nuestra hipótesis.

*H4.3: Las profesoras (mujeres) de España son más comunicativas y utilizan más las habilidades sociales en el aula que las profesoras (mujeres) de Brasil.*

En relación la variable resolución de conflicto, los resultados también presentan pequeñas diferencias significativas, o sea, las profesoras brasileñas usa mejor la relación de conflicto con su alumnado, que las profesoras españolas. Ya, la variable procesos de enseñanza con pequeñas diferencias significativas, presenta que las profesoras brasileñas utilizan los procesos de enseñanza en aula mejor, que las profesoras españolas. El resultado por tanto no es igual al planteado en nuestra hipótesis.

*H4.4: Las profesoras (mujeres) de España aplican mejor la resolución de conflicto y utilizan los procesos de enseñanza en el aula mejor que las profesoras (mujeres) de Brasil.*

En el transcurso de la investigación, percibimos el profesorado de España y Brasil, todavía, actualmente exhiben estilos de enseñar basados en modelos de la transmisión de información, modelos que no más atiende a la generación de aprendizajes reflexivos en los alumnos del siglo XXI, que además tienden a ser copiados por estos en su práctica futura. En este sentido el profesorado no puede olvidar que el objeto de la actividad docente no es sólo el alumnado sino la dirección de su aprendizaje, para que dicha función sea eficiente el profesorado debe concebir a cada alumno lo es. Es importante y se hace necesarios cambios en los estilos de enseñanza del profesorado, en la actualidad. El bueno docente se define por la suma de diferentes contextos, entre los cuales: las condiciones laborales de la

universidad, la sociedad (a niveles nacionales e internacionales), bien como en respecto a las diferencias culturales, las personalidades y principalmente los deseos de cada persona.

## 2.2 Aportaciones de la tesis

Las aportaciones más significativas que pueden extraerse de esta investigación tienen que ver con los siguientes apartados.

La primera aportación es la contribución teórico conceptual a la definición de estilos de enseñanza a partir del modelo propuesto Fischer y Fischer (1979; cit. en Herrera Márquez, 2005, p.161). El estilo de enseñar *“es el modo habitual de acercarse a los alumnos utilizando variados métodos de enseñanza. Se desprende de ello la importancia de la forma como el docente establece relaciones de “enseñanza”, con sus alumnos”*. A este respecto se ha revisado la literatura referente a los distintos conceptos. El estudio de los estilos de enseñanza según (Coronado, 1993; Grasha y Richlin, 1996 y Guerrero, 1996, entre otros), se hace en el contexto de la Psicología de la Instrucción, dado que es considerado un aspecto importante para muchos autores, del hecho instruccional, ya que se asume como algo necesario adecuar los estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje del alumnado. Por su parte, Provitera y Esendal, (2008), definen “estilo de enseñanza” como un padrón particular de necesidades, creencias y conductas que el maestro muestra en el aula e identificaron cinco tipos de enseñanza: el maestro experto, autoritario, modelo, facilitador y orientador.

La segunda aportación de este trabajo ha sido la elaboración y validación del Cuestionario de Evaluación de las Variables del Estilo de Enseñanza en Educación Superior CEVES. Instrumento con diferentes componentes, que fue dividido en cuatro grupos que llamamos de las Variables Principales (Comunicación, Habilidades Sociales, Resolución de Conflicto y Procesos de Enseñanza), con sus respectivas variables, y con un total de 87 ítems. El CEVES, se conforma como un cuestionario organizado en dimensiones con validez independiente, especialmente útiles cuando nuestra evaluación se centra en aspectos concretos de cada una de las variables. Pese a las continuas depuraciones es posible que todavía la escritura de algunos ítems sea de incierta claridad.

La tercera elaboración de una propuesta de Estilo de Enseñanza, a partir de la percepción del profesorado de Enseñanza Superior de dos países distintos, como España y

Brasil, económicamente, culturalmente, geográficamente entre otros, es decir, un estudio comparativo que a luz de los resultados presenta los estilos de enseñanza del profesorado. Que confirma el pensamiento de Aparicio, (2012):

*Se hace pues necesario en la sociedad actual, investigar en la difícil pero a la vez necesaria tarea de cómo abordar esa interacción de sociedades heterogéneas que conviven en espacios comunes de coexistencia (interculturalidad). Ciertamente, la intervención en ese contexto social, requiere el conocer y saber aplicar paradigmas y modelos de intervención que difieren notablemente, según el contexto social en el que investiguemos. No da igual (a pesar de hacerse con relativa frecuencia), contextualizar esta situación en el seno de la sociedad norteamericana, que en la europea, la asiática o latinoamericana, por poner algunos ejemplos, (p.62).*

Percibimos que el estilo de enseñanza es algo particular de cada profesor, sin embargo, necesite conocer los estilo y métodos de enseñanza del pasado y presente, en la búsqueda de hacer con que su alumnado aprenda, ya que, enseñar es la principal herramienta el proceso enseñanza-aprendizaje. Nuestro pensamiento está de acuerdo con (Antunes, 2010) cuando dijo que el profesor es un rescatador de los conocimientos y para tal, debe hacer asociación de los conocimientos antiguos con los nuevos, el profesor necesita liberar la idea de una sola manera de impartir clases.

La tercera aportación fue la elaboración de más un ítem sobre el papel de la enseñanza de la Universidad en relación a la sociedad, es decir, cuales son los papeles del profesorado en este ambiente.

Fundamentada en Díaz y Martins (2008), es necesario entender cuál es el verdadero papel de la enseñanza de la Universidad en relación a la sociedad. La definición de su papel ofrecerá una orientación esencial para el tipo de metodología de enseñanza a ser adoptada. Como presentamos en la Figura 1, las funciones de la universidad son: Enseñanza (Ensino), Investigación (Pesquisa) y la Extensión (Extensao).

La Investigación, estudio de los problemas relativamente superficiales, rara vez ofrecen la oportunidad para la participación significativa del alumnado.

Y la Extensión, una actividad practica que los alumnos tienen con la comunidad con supervisión del profesorado. Según Díaz y Martins, (2008, p.11) la extensión “*recibe atención marginal del sistema, lleva a la comunidad, los residuos más frívola de las preocupaciones universitaria*”.



En este contexto, según Salcedo (1998), en Herrera, (2005), las funciones universitarias básicas quedan definidas por:

- Docencia: *“actividad sistemática de planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje u otras actividades relacionadas con la generación, construcción y difusión del conocimiento”*.
- Investigación-creación: *“abarca un amplio espectro de procesos, actividades y productos que constituyen la expresión del talento en sus múltiples manifestaciones: científicas, tecnológicas, artísticas y filosóficas, realizadas tanto de forma individual como en grupo”*.
- Extensión: *“la proyección en forma integrada de las funciones de docencia e investigación, mediante la interacción permanente y continua con la comunidad local, regional o nacional, con el propósito de difundir y aplicar los conocimientos..., así como de fomentar y promover actividades culturales y deportivas y contribuir a la solución de problemas de la comunidad”*.

Después de presentar la fundamentación para esta propuesta, presentamos nuestro la Figura 30, con la inclusión del ítem 4 “Gestor” adaptado de Díaz y Martins (2008) conforme Figura 1.

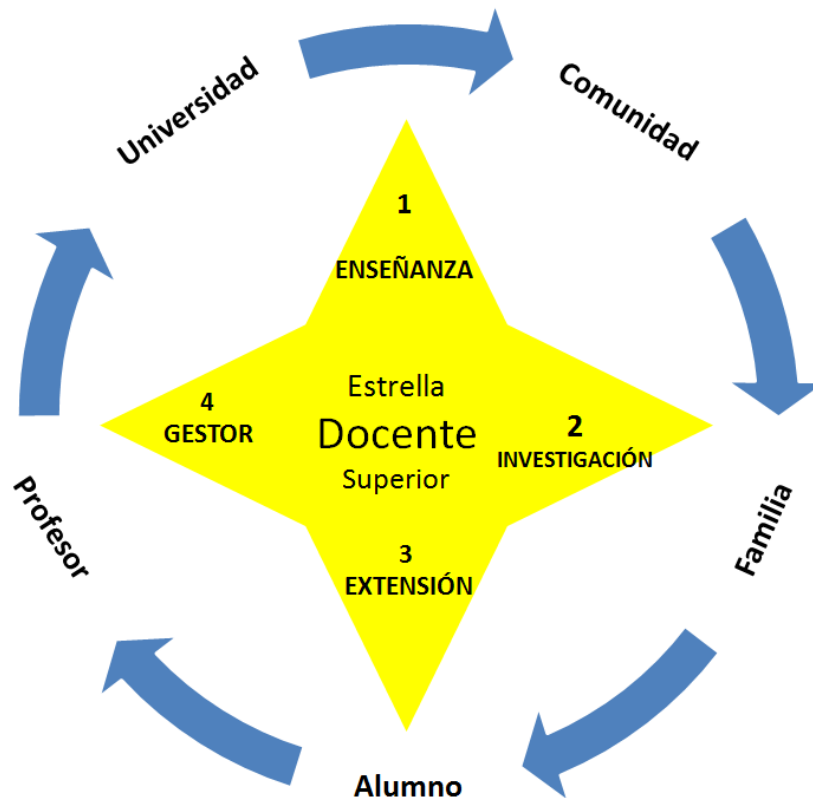


Figura 30. Estrella Docente Superior (2012) (Elaboración propia)

Proponemos una estrella amarilla como una idea de “LUZ”, al centro, que representa el docente en la comunidad, ya que, tiene como mayor responsabilidad la enseñanza. En las extremidades de la estrella las cuatro funciones básicas del docente, (Enseñanza, Investigación, Extensión y Gestor). Alrededor como un moviendo circular, sentido horario y positivo, dentro de las fechas azules (el alumno, el profesor, la universidad, la comunidad y la familia) de la derecha para izquierda, incluimos los agentes sobre los cuales el Docente Estrella de forma directa y indirecta ayuda como educador clave al desarrolla de la sociedad.

Estamos de acuerdo sobre los conceptos de los autores a partir de esta investigación de Enseñanza, Investigación, Extensión, ahora comentaremos sobre la inclusión del ítem Gestor. Esta inclusión fue fundamentada en los autores: Chiavenato (2004); Diego Vallejo y Guillén (2012); Dornelas, (2010); Zanelli (2006); Caggiano Oliveira y Ragusa (2012); Resende (2007); Sánchez, Dias, y Rosa, (2012). Según Leite (2000) y otros.

El profesor también ocupa papel de Gestor en la Universidad como un liderazgo de toda o parte de las tareas de la universidad, para tal debe tener como según (Fuente y Diego Vallejo, 2008, p.167) “*Características de líder, conductas de líder, puesto que ocupa, cómo emerge como líder, cómo es percibido por los seguidores, como afecta a otros, cómo afecta a la organización y cómo interactúa con los seguidores*”, como también tener conocimientos básicos sobre emprendedor. Emprendedor es el término utilizado para describir o especificar sobre todo la persona que tiene una forma especial e innovadora, dedicándose a las actividades de la organización, administración, ejecución, sobre todo en la riqueza, en la transformación del conocimiento en nuevos productos y mercancías - bienes o servicios, la generación de un nuevo método con su propio conocimiento, (Dornelas, 2010; Sánchez, Díaz, y Rosa, 2012). Según Leite (2000), las cualidades personales de un emprendedor, entre muchas otras, son: iniciativa, la visión, valor, firmeza, decisión, actitud de respeto humano, y por fin la capacidad de organización y dirección.

El profesor gestor también debe conocer las leyes básicas, como ejemplo de un profesor gestor en Europa, según Vicente (2010, p.6), cuando comente sobre el proceso de Bolonia que:

*Posee una doble dimensión que afecta por un lado a la estructura de los planes de estudios y por otro a la utilización de nuevas metodologías docentes. Las metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo en competencias aparecen así como consustanciales al proceso de cambio que debe emprender la Universidad española.*

Así como, el profesor gestor también debe conocer un poco de Psicología Jurídica, es decir, la aplicación de los conocimientos psicológicos a cuestiones relacionadas con las leyes, especialmente en relación con la salud mental y estudios socio-legales de la delincuencia y la personalidad de la persona física y sus enfrentamientos subjetivos (Fiorelli J., Fiorelli, M. y Malhadas Júnior, 2006) para ayudar a los demás profesores que trabaja en la enseñanza, investigación y extensión.

Concluimos nuestra última aportación en resumen:

1 Profesor Enseñanza = PE

2 Profesor Investigación = PI

3 Profesor Extensión = PEx

4 Profesor Gestor = PG

**PE + PI + PEx + PG = DOCENTE**

## 2.3 Limitaciones

Siendo cierto que ninguna investigación está libre de limitaciones, ésta no ha sido una excepción. Se pretende con este punto explicar cuáles han sido con el fin de facilitar que, en posteriores estudios, puedan evitarse. Así, las principales limitaciones son:

- La comunicación oral y escrita, ya que, el investigador llegó en 2011 a España sin hablar y escribir nada en castellano.
- La cognición, pensar y redactar la tesis en otro idioma que no sea de origen del investigador.
- No haber realizado por cuestiones de operatividad, más análisis de fiabilidad y validez del cuestionario CEVES, a la vez que su aplicación a otras muestras más amplias respecto a las diferentes áreas de conocimiento.
- En relación a la muestra, hubiese sido necesario contar con una mayor cantidad de docentes en la aplicación de los cuestionarios CEVES y CEMEDEPU, lo que sin duda, hubiese colaborado a la obtención de mayor evidencia empírica respecto a las hipótesis planteadas. Además, el contar con una mayor muestra habría permitido adaptar dichos instrumentos basándose en unos datos más representativos y fiables.
- La traducción de usar dos idiomas para los dos cuestionarios utilizados.
- La distancia geográfica, Europa y América del Sur, uno de los motivos para utilizamos parte de la muestra por correo electrónico.
- Financiera, la valoración del euro (España) en relación al real (Brasil), y el momento de crisis económica que pasan los españoles en este momento de la instancia del investigador.
- Por fin, en relación a las diferencias culturales, el proceso de adaptación en distintos ambientes como la ciudad, el piso, el comportamiento de las personas y el ambiente de trabajo de la universidad.

Todas las limitaciones fueran superadas poco a poco, en el proceso de elaboración de la tesis y principalmente porque el investigador tiene un estilo positivo propio y desde el primero encontró, percibió que el director de la tesis también tenía un estilo positivo humanizado en su proceso de enseñanza Dr. D. Miguel Ángel”, hecho confirmado durante

todos los momentos de su orientación. Luego, surgen más personas estupendas positivas que ayudaran al investigador a llegar al final de su objetivo. Por ello *Desde nuestro punto de vista, no diríamos Limitaciones y si Desafíos*”.

## 2.4 Sugerencias sobre nuevas posibilidades de investigación

Pese a las críticas que pueden hacerse al estudio de los estilos de Enseñanza Superior, hoy en día es un tema puntero en el campo de la Psicología de la Educación, por lo tanto, en el futuro habrá que tener en cuenta algunas cuestiones como:

- Profundizar en la estructura psicométrica del cuestionario CEVES aplicándolo a otras muestras y realizando análisis más exhaustivos.
- Realizar otras investigaciones, puesto que resulta muy difícil encontrar estilos realmente diferentes y representativos, desde el análisis de variables, al modo de las propuestas del cuestionario CEVES.
- Probar experimentalmente si, de entre las variables que mejor condicionan y definen los estilos de enseñanza, las consideradas variables principales son o no relevantes en la actividad docente de Enseñanza Superior y, en consecuencia, qué comportamientos son los más adecuados para transferir y adaptarse a las diversas situaciones cotidianas del alumnado.
  - Ampliar el rango de aplicación del cuestionario CEVES, para otras universidades del mundo. Por ejemplo:
    - Investigación entre los docentes de universidades públicas.
    - Entre los docentes de universidades privadas.
  - Entre el profesorado que trabaja exclusivamente impartiendo docencia, o realizando investigación, en la Universidad.
  - Que los alumnos evalúen a sus profesores.
  - Entre profesorado que trabaja como profesor Gestor, en la Universidad.

En definitiva, esperamos que otros estudios similares confirmen lo expuesto en ésta investigación.

Presentamos la rutina y la salud del docente en la Universidad, el docente y las nuevas reflexiones con un nuevo paradigma en la enseñanza superior en siglo XXI. En este sentido el docente necesita nuevas formas de trabajo que contribuyan a mejorar su bienestar

y salud física, mental y social, lo que sin duda repercutirá en una mejora de su actividad docente. Para tal y como sugerencia a todos los docentes de la Enseñanza Superior e educadores. En especial a los docentes que trabaja más horas en el aula, como *Profesor en la Enseñanza*.

De forma humilde pido que se permita experimentar, usar el estilo APHES (estilo Alvaci Positivo y Humanizado en la Enseñanza Superior) de Enseñanza Superior con 12 sugerencias al posible excito en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Que es un estilo de enseñanza que surgi a partí de los 25 años de experiencia del investigador como maestro, profesor y docente de (Primaria, Secundaria y Enseñanza Superior) y fundamentado en las investigaciones y autores al largo de esta investigación. Esperamos que este estilo llegue más cerca de las necesidades del alumnado superior para el siglo XXI.

De hecho, planteamos 12 características que creemos que ayudarán los docentes universitarios el proceso enseñanza-aprendizaje, porque obtén las variables moduladoras principales que fue utilizado en nuestra investigación y explicada, discutida a cabo de toda la investigación. Finalmente, presentamos nuestra propuesta que llamamos de Estilo (estilo Alvaci Positivo y Humanizado en la Enseñanza Superior): en resumen Estilo APHES de Enseñanza Superior, que presentamos en la Tabla 90, con los ítems, las discriminaciones propuestas y los autores que fue fundamentado.

Tabla 90. *Estilo APHES (elaboración propia, 2012)*

Ítems	<b>Estilo APHES de Enseñanza Superior</b>	Fundamentado por los Autores
1	Ser un modelo comunicativo positivo, dinámico y optimista, una persona que los alumnos gustan de imitarlo, el profesor debe ser alegre con sentido de humor.	Larrauri (2010) Snyder, y Lopez (2002) Seligman (2011)
2	Tener conocimiento específico de la asignatura y de los Métodos de enseñanza, más eficaz posible.	Román (1995;2007) Hervás Avilés y Hernández Pina (2003) Fernández García (2008)
3	Hacer un enlace con que enseña a la vida real del alumnado y usar las tecnologías de la información más actual posible.	Román (2007)
4	Usar las artes (teatro, música, plásticas, baile,etc), clases más dinámicas, que fomenta las relaciones sociales y el aprendizaje.	Monjas (2007 ) Prieto Navarro (2007)
5	Conocer las Leyes de la Enseñanza Superior y Respetar las diferencias (culturales, opción sexual, género etc)	Fiorelli J., Fiorelli M. y Malhadas Júnior (2006) Aparicio (2012)
6	La búsqueda por motivación personal y refuerzos positivos en su alumnado para el proceso aprendizaje	Maslow Watson, Skinner y Pavlov
7	Estrategias multidimensionales con clases teóricas y prácticas y intentar evaluar con diferentes métodos su alumnado. Ej: trabajar clases utilizando la problematización.	Carbonero, Martín y Valdivieso (2012) Martín, Carbonero y Sanchez (2012) Paulo Freire (2007) Gargallo (2008)
8	Perdonar las experiencias negativas del pasado en el proceso de enseñanza y pasar a vivir las realizaciones del futuro	Seligman (2011) Resende (2007)
9	Mantener y transmitir salud: psicológica, física y espiritual a su alumnado y a compañeros de trabajo en la universidad.	Segre y Ferraz (1997) Camon (2004) Jung Bernadinho (2007)
10	Valorar el espíritu emprendedor o de gestor de los alumnos, fomentando a futuros emprendedores	Chiavenato (2004) Zanelli (2006) Caggiano, Oliveira y Ragusa (2012)
11	Humanización y humildad en las relaciones sociales con su alumno, como también ser bueno mediador (escucha activa)	Resende (2007) Diego Vallejo y Guillén (2012)
12	Amar a ti (buscar el bienestar) y tener pasión por la enseñanza	Rogers y Maslow Christopher Day (2006) Vásquez y Hervás (2009) Seligman (2011)

Me gustaría cerrar las conclusiones de esta tesis doctoral con un con una sugerencia lo que resume lo que he querido transmitir sobre la grande importancia de la profesión de las profesiones, que es ser profesor, con a las películas:

### ***1ª La Sociedad de los Poetas Muertos***

*“Una película de culto, una de esas que no se pueden dejar de tener en la colección si eres un amante de la literatura, pues la temática está basada en la creatividad de la mente humana en el arte de lo que es la expresión, no sólo la escrita como los poemas o novelas, sino en la expresión de la vida: Robin Williams (como profesor John Keating). Keating como el precursor de la objeción contra el sistema educacional opresor: Es el señor Keating el que al parecer por experiencias vividas llega con un método innovador de enseñanza, pues sabe que en Welton los pilares que son Excelencia, Disciplina, Honor y Tradición condicionan la creatividad de los jóvenes haciendo seguir un único camino, un camino que le coloca trabas a la voluntad. Es por esto que Keating busca a través de métodos poco convencionales para la época despertar la semilla de creatividad de cada joven en su tarea de profesor para que estos se liberen y vean la vida desde otro punto de vista.*

### ***2ª Mentes Peligrosas***

*“Michelle Pfeiffer, una de las actrices más admiradas de la industria cinematográfica, interpreta a una ex-marine que abandona su carrera militar por un sueño: convertirse en profesora de inglés. Louanne Johnson comienza su trabajo en un instituto del centro de la ciudad, donde a los estudiantes la vida les ha enseñado a no confiar en nadie”.*

### **Poema como mensaje:**

#### **“Felicidad con pensamiento Positivo”**

Felicidad es poder sentir que el amor transcended las distancias  
No hay, tarde o temprano, no hay tiempo bueno o malo...Las cosas suceden cuando  
tienen que suceder, cada uno en su tiempo, y nada es por casualidad.

No se complique la vida, sea feliz, sea Positivo.

Nunca renuncies a sus sueños.

Y si tú eres un docente, nunca renuncies de su alumno  
en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Alvaci Freitas Resende en 2012



**“Happiness with Positive Thinking”**

Happiness is being able to feel that love transcends distances

There isn't sooner or later, there isn't good time or bad ...

Things happen when they happen, each in his time,  
and nothing is by chance.

Don't complicate your life, be happy, and be POSITIVE.

Never give up your dreams.

And if you're a teacher, never forgetting your student  
the teaching-learning process.

Alvaci Freitas Resende 2012

**“Felicidade com Pensamento Positivo”**

Felicidade é poder sentir que o amor transcende distancias

Não existe cedo ou tarde, não existe certo ou errado...

As coisas acontecem quando tem que acontecer, cada um em seu tempo,  
e nada é por acaso.

Não complique sua vida, seja feliz , seja POSITIVO.

Nunca desista de seus sonhos.

E se você é professor, nunca desista de seu aluno  
no processo ensino-aprendizagem.

Alvaci Freitas Resende em 2012

## Referencias Bibliográficas

- Acúrcio, M. R. B. (coord.) (2002). *Questões urgentes na educação*. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras.
- Aguado, L. (2007). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza.
- Aguirre, A. et. al. (2005). *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona: Graó de IRIF, S.L.
- Alexandre, F. M. (1995). *El uso de sí mismo*. Ediciones Urano. Barcelona.
- Almeida, P. N. de. (1998). *Educação lúdica*. São Paulo: Loyola.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ana Freire, M. (2007). *Educação para a sustentabilidade: implicações para o currículo escolar e para a formação de professores. Pesquisa em Educação Ambiental*. Recuperado de [http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1980-11652007000100008&script=sci\\_arttext](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1980-11652007000100008&script=sci_arttext) en 19/05/2012.
- ANECA (2005). *La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES*. <http://www.aneca.es> (Recuperado en 26/05/2012).
- Antunes, C. (2011). *Inclusão e Pluralidade, como ensinar valores, marinheiros e professores, novas situações de aprendizagem*. Coleção Celso Antunes III. São Paulo. Ed. Cedec.
- APA (2010). *Manual de Publicaciones de La Psychological association*. Versión abreviada. (2 ed.) Ed. El Manual Moderno.
- APA (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6 ed.). Washington. DC.
- Aparicio, J. G. (2012). Nuevos movimientos y respuestas socioeducativas en América latina y su repercusión en el campo de la educación intercultural y la antropología. En Montserrat, M. L. G. *Didáctica de las Ciencias Sociales: cuatro casos prácticos*. (pp. 61-83). Andrés Martín. Valladolid.
- Aparicio, J. M. G. y Delgado, B. M. A. (2011). *La educación intercultural en el espacio europeo de educación superior*. Editorial Itamut-FIFIED. Segovia.
- Arent, H. (2007). *A Condição Humana*. 10. ed. Rio de Janeiro:Forense Universitária.

- Arguis, R., Bolsas, A. P. Hernández S. Y. Salvador, M. M. (2010). *Programa aulas felizes. Psicología positiva aplicada a La educación*. Recuperado de <http://catedu.es/psicologiapositiva/> en 28/05/2012.
- Ashelman, P. (2011). Supporting Teachers as Researchers: Applications of Education Research. *The International Journal of Learning*. Vol 15.
- Atkinson, R. et all. (2002). *Introdução a Psicologia*. 13 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología de la Educación*. México: Trillas.
- Avía, D. y Vázquez, C. (2011). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones*. Nueva edición. Alianza editorial, Madrid.
- Avía, M. D. (2008). El aprendizaje de la felicidad. *Análisis y Modificación De Conducta*, 34(150), 169-190.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. XIII.
- Bandura, A. (2004). Swimming against mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behavior Research and Therapy*, 42.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 604.
- Banov, M. R. (2009). *Psicologia no gerenciamento de pessoa*. Editora Atlas. Sao Paulo.
- Barrenetxea, M., Cardona, A., y Curiel, C. (2008). *Percepción del profesorado universitario sobre factores ligados a la calidad de la educación superior*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Bauer, C., y Jardimino, J. R. L. (2005). Apontamentos sobre uma história recente: Gênese e desenvolvimento da universidade brasileira. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, (7), 9-36.
- Beltrán, J. (2004). Enseñar a aprender. En Varios autores (comp). *Internet en la educación* (pp. 121-136). Madrid: Fundación Telefónica.
- Beltrán, J. (2006). *Nuevas estrategias de enseñanza como respuesta a los retos de la sociedad del conocimiento*. Mimeografiado: 41 páginas.
- Beltrán, J. y Bueno, J. A. (eds.) (1996). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Marcombo.
- Beltrán, J. y Vega, M. (2003). *La construcción del conocimiento en el Aula Inteligente*. Madrid: Espasa.

- Beltrán, J.; García-Alcañiz, E; Moraleda, M.; Calleja, F. G.; Santiuste, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema
- Bergan, J.R. y Dunn, J.A. (1980). *Psicología educativa*. México: Limusa.
- Berger, C. y Kam, R. (1996). *Definitions of Instructional Design. Adapted from "Training and Instructional Design". Applied Research Laboratory, Penn State University*. Recuperado de <http://www.umich.edu/~ed626/define.html> en 26/05/2012.
- Berman, P. y otros (1977). *Federal programs supporting educational change*. Santa Mónica, CA: The Rand Corporation.
- Bernardi, L. A. (2003). *Manual de Empreendedorismo e gestão: fundamentos, estratégias e dinâmicas*. São Paulo: Atlas.
- Bernardinho, R. R. (2007). *Cartas a um jovem atleta: determinação e talento: o caminho da vitória*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Biggs, J. B. (2001). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Bisio, C. (2007). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): MAD S.L.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. Nueva York: MacGraw-Hill Book Company.
- Bou Pérez, F. (2007). *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario (2ª edición).
- Bower, G. H. y Hilgard, E. R. (1989). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas. (4ª ed.).
- Braghirolli, E. M. et all. (2005). *Psicologia Geral*. 25. ed. Petrópolis: Vozes.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. (2000). *How people learn*. Washington: National Academic Press.
- Brasil (1988). *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm) en 26/05/2012.
- Brasil (2012). *Ministério da Educação do Brasil MEC*. Recuperado de <http://www.mec.gov.br/> en 26/05/2012.

- Brasil, Constituição (1988). *Constituição da Republica Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).
- Brasil, Ministério da Saúde. (2006). *PNH - Política Nacional de Humanização*. Secretaria Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização (HumanizaSUS); 2 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.
- Brown, A. L. y Campione, J. C. (1996). Guided discovery in a community of learners. En K. M. Gilly (ed): *Classroom lessons (pp. 35-48)*. Cambridge: MIT Press.
- Brown, R. (1980). Metacognitive development and reading. En R. Spiro, B. Bruce. y W. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues on Reading Comprensión. Hillsdale*: Lawrence Ericbaum Associates. (pp. 453-481).
- Buján Vidales, K., Rekalde Rodríguez, I., y Aramendi Jauregui, P. (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior : Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Alcalá de Guadaira Sevilla: Mad.
- Burke, P. (1996). *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona: Gedisa / Fondo de Cultura Económica de México.
- Caggiano, V., Oliveira, D. G., Ragusa, A. (2012). Entrepreneurship Education: a Brazilian way to teachability. *Internacional Journal of Developmental and Educacional Psychology INFAD, Revista de Psicología*, Año:XXIV, nº1-vol.2- (pp.331-336).
- Camon, A. V. A. (2004). *Psicossomática e a psicologia da dor*. São Paulo: IOB.
- Campos, D. M. de S. (1987), *Psicologia da aprendizagem*. 28ª edição. Petrópolis, Vozes.
- Candau, V. M. (org.). (2002). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó/IRIF, S.L. (2ª ed).
- Carbonero, M. A. y otros (2007). *Proyecto I+D: “Estrategias para motivar en el aula en el Ciclo de la E.S.O.: Procedimientos e instrumentos para la enseñanza motivadora (“Profesor estratégico”) en diversas materias del Currículo”*. Universidad de Valladolid.

- Carlos Guzmán, J. (2006). *El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología*. México: UNAM. (Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM).
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Carroll, R.G. (1996). Professional development: a guide to the educator's portfolio. *American Journal of Physiology* 271:S10-13.
- Catani, D. B.(2000). Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Centro de Psicología Aaron Beck (2011). Granada, España. Recuperado de [www.cpaaronbeck.com](http://www.cpaaronbeck.com). en 05/05/2012.
- Cepillo, M.A. (2010). *Aprendizaje basado en problemas (ABP)*. En Sánchez, Mª P. (Coord.). *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior* (31-36) . Madrid: Narcea.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Chiavenato, I. (2004). *Gestão de Pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Christopher Day (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. NARCEA. Madrid.
- Cloninger, S. C. (2003). *Teorias da personalidade*, São Paulo: Martins Fontes.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación, Vol. II: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza. [pp. 357-286].
- Coll, C., y Monereo i Font, C. (2008). *Psicología de la educación virtual :Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata.
- Concepción Naval (2008). *Enseñar y aprender. Una propuesta didáctica*. EUNSA. Madrid.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Ediciones Akal, S.A. (2ª edición).
- Corbell, K.A.; Reiman, A.J. y Nietfeld, J.L. (2008). The Perceptions of Success Inventory for Beginning Teachers: Measuring its psychometric properties. *Teaching and Teacher*

- Education*. Curriculum and Instruction. North Carolina State University, Poe Hall Campus. Raleigh, N.C., USA.
- Coronado, H. (1993). *Caracterización de los Estilos Pedagógicos predominantes en la enseñanza de las Ciencias Biológicas en el Noveno Grado de educación básica. Trabajo de Grado de Maestría*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela).
- Coupland, N. (2007). *Style: Language variation and identity*. New York: Cambridge. Recuperado de <http://hss.fullerton.edu/linguistics/cln/W09PDF/Style.pdf> en 21/05/2012.
- Cunha, L. A. (2000). Ensino superior e universidade no Brasil. en: Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M.; Veiga, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica pp. 151-204. 606 p.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação e Sociedade*. maio/ago., vol. 25, 87, 423-460.
- Davidoff, L. (2001). *Introdução à psicologia*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Delors, J. (1998). *Um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Ed. Cortez.
- Demo, P. (2009). *Saber pensar é questionar*. Brasília, Liber Livro.
- Demo, P. (2010). *Educação científica. B.Téc. Senac a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro*. Recuperado de <http://www.senac.br/BTS/361/artigo2.pdf> en 22/05/2012.
- Díaz Alcaraz, F. (Coord.) (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente (Dirigido a maestros de Infantil y Primaria)*. Las Rozas (Madrid) Wolters Kluwer España.
- Díaz, J. B. y Martins, A. P. (2008). *Estratégias de ensino aprendizagem*. (29 ed.). Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.
- Diego Vallejo, R. y Guillén, C. G. (2012). *Mediación. Procesos, tácticas y técnicas*. (3ª ed.) Pirámide, Madrid.
- Doménech, F. (1999). *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

- Doménech, F. B. (2012). Analisis de los Estilos de Pensamiento que utilizan los profesores españoles em el aula. Recuperado [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358\\_088.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358_088.pdf) en 12/04/2012.
- Doncel Cordoba, J., & Waljus, M. L. (2011). *Las competencias básicas en la enseñanza :Fundamentación , enseñanza y evaluación*. Sevilla: Eduforma.
- Dornelas, J. C. A. (2010). *Empreendedorismo*. Rio de Janeiro: Campus.
- Eisenberg, N., y Ota Wan, V. (2007). Hacia una psicología positiva. In *Psicología del potencial humano: Cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva* (1st ed., pp. 165-182) Gedisa.
- Elejabarrieta, F. J. e Iñiguez, L. (1984). Construcción de escalas de actitud. *Documentos de Psicología Social. Serie Monografías*: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. (4ª edición).
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, N° monográfico II, Formación Centrada en Competencias.
- Fernández Martínez, M. (2008). *El aprendizaje basado en problemas el marco del Espacio Europeo de Educación Superior desde la percepción del estudiante: estudio cualitativo y selectivo*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de León, León.
- Fernández Ríos, L., y Comes, J. M. (2009). Una revisión crítica de la historia y situación actual de la psicología positiva. *Anuario De Psicología Clínica y De La Salud = Annuary of Clinical and Health Psychology*, (5), 7-13.
- Fernández, Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). *La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad*. Recuperado de <http://www.uned.es/ca-pamplona/IE%20y%20felicidad%20Optimismo%20monografico%202009.pdf>. en 04.05.2012.
- Ferreira, A. S. (2011), *O discurso de professores do ensino superior: estilos e identidades*. (Dissertação de mestrado), Universidade de Brasília, Brasilia-DF.
- Ferreira, V. de S. (org.) (2001). *Educação, novos caminhos em um novo milênio*. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 141 p.
- Fiorelli, J. O; Fiorelli, M. R. y Malhadas Júnior, M. J. O (2006). *Psicologia Aplicada ao Direito*. São Paulo, SP: LTR.



- Fischer, B. B. y Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 36 (4), 245-254. Assoc. Supervision Curriculum Development. Alejandría.
- Flores, C. I. (2008). *Del movimiento a la palabra: Meyerhold*. Recuperado de [http://200.21.104.25/artescenicasscena.com/downloads/artescenicasscena2\(1\)\\_4.pdf](http://200.21.104.25/artescenicasscena.com/downloads/artescenicasscena2(1)_4.pdf) en 05/05/2012.
- Fonseca, V. y Maldonado, M. V. (2011). Educação em Valores. En Neto, L. P. X.(org). *Educação*. Âmbito Cultural Edições. Rio de Janeiro.
- Fuente, R. A. de la y Diego Vallejo, R. (2008). *Estrategias de liderazgo y desarrollo de personas en las organizaciones*. Pirámide, Madrid.
- Gadotti, M. (2004). *Pedagogia da práxis*. 4. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- García de Cortázar, N. M. L. (1987). *Educación superior y empleo en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Seguridad Social.
- García Larrauri, B. (2006). *Programa para mejorar El sentido Del humor: ¡Porque la vida con buen humor merece la pena!*. Psicología Pirámide, Madrid.
- García Larrauri, B. (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido: todo rueda mejor si se engrasa con humor*. Psicología Pirámide, Madrid.
- García Suárez, J. A. (2010). *La plena integración de la universidad española en el EEES :Reto histórico para las universidades españolas* (1ª ed.). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de gran Canaria.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21th Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Howard Gardner. Editorial Paidós, SAICF, Barcelona.
- Gargallo López, B. (1999). Procesos estratégicos y metacognitivos. En P. Aznar (Coord.), *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gargallo López, B. Fernández March, A. y Jiménez Rodríguez, M. A. (2007). Modelos Docentes de los Profesores Universitarios. Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://www.uv.es/~gargallo/Modelos.pdf> en 18/04/2012.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista española de pedagogía*, 241(66), 425-446.

- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A. y Jiménez, M. A. (2007). La evaluación de la actitud ante el aprendizaje de estudiantes universitarios. El Cuestionario CEVAPU. *Revista Electrónica Teoría de la educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 238-258.
- Gerber, M. E. (1996). *O mito do empreendedor: como fazer de seu empreendimento um negócio bem sucedido*. São Paulo: Saraiva.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Vergara Editor.
- Gómez Gómez, F., y Moñivas Lázaro, A. (2005). Convergencia europea, trabajo social y nuevas tecnologías. *Cuadernos De Trabajo Social*, (18), 57-77.
- Gómez Pérez, L.F. (2003). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. En: *Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guadalajara (México).
- González Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación XXI*. 8. Universidad de Huelva.
- González Such, J. (2003). *Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente. Ponencia IV. Evaluación del Profesorado*. Grupo de Evaluación y Medición. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universitat de Valencia (UVEG). Recuperado de [http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v6n3/ponenciaiv\\_1.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v6n3/ponenciaiv_1.pdf) en 04/05/2012.
- González Such, J. (2003). *Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente. Ponencia IV. Evaluación del Profesorado*. Grupo de Evaluación y Medición. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia (UVEG). Recuperado de [http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v6n3/ponenciaiv\\_1.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v6n3/ponenciaiv_1.pdf) en 10.04.2012.
- González Zúñiga Godoy, C. I. (2004). La psicología positiva: Un cambio en nuestro enfoque. *Liberabit*, (10), 82-88.

- González, O. (1996). El enfoque histórico cultural como fundamentación de una concepción pedagógica. *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Ibagué, Colombia: El Poiras Editores e Impresores.
- González-Pérez, J., y Criado del Pozo, M. J. (2005). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica* (3ª ed.). Madrid: Ccs.
- Gottman, J. M. y Silver, N. (2010). *Siete reglas de oro para vivir en pareja. Un estudio exhaustivo sobre las relaciones y la convivencia*. De Bolsilio Clave.
- Grasha, A. y Richlin, L. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learnings styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- Guerrero, N.M. (1996). *Evaluación de los Estilos de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje como vía para mejorar la calidad de la instrucción en el Colegio Universitario de Los Teques Cecilio Acosta*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”. Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE).
- Guimaraes Botelho, R. (2006). Análisis de los aspectos éticos de las memorias de maestría en educación física que involucran seres humanos de una institución de enseñanza superior - 1997 a 2002. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (93)
- Hennerson, M.E., Morris, L.L. y Fize-Gibbon, C.T. (1978). *How to measure attitudes*. Beverly Hills: Sage.
- Hernández Pina, F. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid etc.: La Muralla.
- Hernández Prudencio, M. y Sarramona, J. (2002). La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional. *Bordón*, 54 (4), 559-575.
- Hernández, P. H. (1991). *Psicología de la Educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Trillas.
- Herrera Marquez, M. Del M. (2005). *Estilo de Enseñar y aprender en la formación inicial y permanente del profesorado Venezolano*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Hervás Avilés, R. M. y Hernández Pina, F. (2003). *Diferentes formas de enseñar y aprender: estilos y enfoques de aprendizaje y su aplicación en contextos educativos*.

- Recuperado de [http://mural.uv.es/salmama/03\\_52\\_25\\_Abstract\\_rosa\\_hervas.pdf](http://mural.uv.es/salmama/03_52_25_Abstract_rosa_hervas.pdf) em 21/05/2012
- Hervás Avilés, R. M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Murcia: Grupo Editorial Universitario.
- Hervás Avilés, R. M. (2005). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Murcia: Grupo Editorial Universitario.
- Hobbel, N. (2011). Imagining the Good Teacher: The nature of Professional Knowledge. *The International Journal of Learning. Vol 10*.
- Hsiao, H. C. y Chao, M. L. (2012). A Study of Vocational High School Teacher's Professional Development Evaluation and Teaching Effectiveness. *The International Journal of Learning. Vol 17*.
- Hunt, B. (2008). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura inernacional y su relevancia para mejorar la educación en America Latina*. Santiago do Chile: PREAL.
- IBGE (1970). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/home/> en 20/04/2012.
- Inmaculada Sánchez, Q., Alfredo Oliva y Áqueda Parra. (2006). *Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia*. Recuperado de <http://personal.us.es/oliva/prosocial.pdf> en 04.05/2012.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, (2011). Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/home/> en 07/06/2012.
- Jezine, E. y Júnior, R. (2012). Desafios da inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. *Revista LusóFona De Educação*, 19(19). Recuperado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2841/2158> en 08/05/2012.
- Johann, J. R. (2009). *Filosofia e cidadania*. Aracaju, Gráf. UNIT. 192 p.: il.
- Johann, J. R.(2008). *Educação e a Utopia da Esperança: um novo homem e uma nova sociedade*. Canoas: ULBRA.
- Jordi Escartín, S.; Vicente Ferrer, G.; Jordi Pallàs, D.; Cristina Ruiz, R. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. OCTAEDRO.ICE-UB. Barcelona.

- Julio Barreiro, (2012). *La Educación como práctica de la Libertad de Paulo Freire*. Recuperado de <http://img28.xooimage.com/files/b/d/9/la-educaci-n-como...libertad-1ff07ed.pdf> en 19/05/2012.
- Kerlinger, F. N. (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Nueva editorial Interamericana. Mexico.
- Knapp, P. (2004). *Terapia Cognitivo-Comportamental na Prática Psiquiátrica*. (org). Porto Alegre: ArtMed.
- Kolb, D.A. (1976). *The Learning Style Inventory*. Boston: McBer.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning*. New York: Cambridge University Press.
- LDB, (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasil. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> en 26/05/2012.
- Leite, E. (2000). *O fenômeno do empreendedorismo: criando riquezas*. Recife: Bagaço.
- León Rubio, J.M. y Medina Anzano, S. (2002). *Psicología Social de la Salud. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Sevilla: Comunicación Social.
- Lozano, A. (2005). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. México: Trillas.
- M.E.C. (1989). *Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Secretariado de Publicaciones.
- M.E.C. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. (BOE Núm. 106, de 4 de mayo). Madrid: Jefatura del Estado. Gobierno de España.
- M.E.C. (2007). *Los premios nacionales de investigación educativa y Tesis Doctorales 2005*. Madrid: CIDE y Secretaría General Técnica.
- M.E.C. (2007). *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. (B.O.E. nº312; de 29 de diciembre). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. (B.O.E. nº260; Martes 30 de octubre). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Madrid. (2006). *Guía del espacio europeo de educación superior*. Madrid: Dirección General de Cooperación con el Estado y Asuntos Europeos, Consejería de Presidencia, Comunidad de Madrid.

- Magalhaes Santana, C., & Gutiérrez Martín, A. (2008). *Formación docente en TIC en la enseñanza superior de España y Brasil: Propuesta de un programa de formación de profesores en el CUNL, el PFDTIC*. S.L.: S.N.
- Mapa de Brasil. (2008). Recuperado de [http://espacoeducar-liza.blogspot.com.es/2008/02/atlas\\_08.html](http://espacoeducar-liza.blogspot.com.es/2008/02/atlas_08.html) en 10/03/2012.
- Mapa de Castilla y León. (2008). Recuperado de [http://mapas.owje.com/11532\\_provincias-de-castilla-y-leon-2008.html](http://mapas.owje.com/11532_provincias-de-castilla-y-leon-2008.html) en 10/03/2012.
- Mapa de España. (2008). Recuperado de <http://www.lavidajusta.com/sin-categoria/mapa-de-espana-por-provincias.html> en 10/03/2012.
- Mapa do Nordeste de Brasil. (2008). Recuperado de <http://www.not1.xpg.com.br/geografia-do-brasil-regioes-e-mapas-caracteristicas/> en 10/03/2012.
- Marcelo, C. (1995). Constantes y desafíos de la profesión docente. *Revista de Educación*, 306, 205-242.
- Marchesi, A. U. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial, S. A., Madrid.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza, Manuales/Psicología y Educación.
- Margarita González, P. (2010). *Estilos de Enseñanza: un constructor nuclear de gran impacto en la praxis docente*. Recuperado de <http://www.cesdonbosco.com/revista/TEMATICAS/articulos2010/marzo10/margaritagonzalez.pdf> en 08/02/2012.
- Marqués, R. (2008). *Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid. Narcea. Educadores XXI.
- Martín Bravo, C., y Navarro Guzmán, J. I. (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Pirámide.
- Martín, L. J. A., Carbonero, M. A. M. y Sanchez, J. M. R. (2012). Efecto modulador de variables socioemocionales en el entrenamiento en estrategias de elaboración en Educación Secundaria Obligatoria (ESO): paráfrasis y aplicaciones. *Rev. Psicothema.. Vol. 24, n° 1, pp. 35-41*.

- Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Martínez Rodríguez, A. del C. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos. *Rev. Apertura*. Año 9 N°10.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2007). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.
- Marujo, H. A. y Neto, L. M. (2011). Psicología Positiva. Em *Psicología Aplicada*. Editora RH. Lisboa.
- Marujo, H. A., Neto, L. M. y Perloiro, M. F. (2011). *Educar para o Optimismo*. Editorial Presença. Lisboa.
- Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (2005). *Dimensiones del Aprendizaje. Manual para el maestro*. México. Ed. Iteso.
- Masetto, M. T.(2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. En J. Ciarrochi, J.P. Forgas y J.D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life*. Philadelphia: Psychology Press.
- Mayor, J. (Coord.) (1985). *Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.
- McDonald, B. (1977). The Portrayal of Persons as Evaluation Data. En N. Norris (Ed.). *Theory in Practice*. Occasional Publications. N° 4. Norwich: CARE.
- Meneses Benítez, G. (2007). *NTIC, interacción y aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Universitat Rovira i Virgili. (Tesis Doctoral).
- Mercer, N. (1997). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mesa López Colmenar, J. M., y Correa Manfredi, J. M. (2002). *Aprendiendo a enseñar en la universidad :Septiembre 2001*. Sevilla: Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías, Universidad de Sevilla.
- Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias :Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Economía y Hacienda - MEH, (2011). *Real Decreto 1782/2011, de 16 de diciembre, por el que se declaran oficiales las cifras de población resultantes de la*

- revisión del padrón municipal referidas al 1 de enero de 2011.* Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/17/pdfs/BOE-A-2011-19651.pdf> en 07/06/2012.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto.* Recuperado de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/SET/5.\\_RD\\_1044\\_2003\\_DS.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/SET/5._RD_1044_2003_DS.pdf) en 05.06.2012.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre.* Recuperado de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/ECTS/4.\\_RD\\_1125\\_2003\\_CREDITOS.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/ECTS/4._RD_1125_2003_CREDITOS.pdf) en 05.06.2012
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2005). *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero. Real Decreto 56/2005, de 21 de enero. Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre.* Recuperado de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/Estructura\\_enseanzas/2.\\_Real\\_Decreto\\_55-2005.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/Estructura_enseanzas/2._Real_Decreto_55-2005.pdf) en 05.06.2012
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007). *Real Decreto 189/2007, de 9 de febrero. Real Decreto 900/2007, de 6 de julio. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.* Recuperado de <http://www.uimp.es/attachments/1331292155RD%20189-2007%20modificando%20RD%20posgrado.pdf> en 05.06.2012.
- Miras, M. (1996). *Psicología de la instrucción: componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar.* Barcelona: EUB.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa.* Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía.* Madrid: Síntesis.
- Monereo, Font, C., y Pozo, J. I. (2011). *La identidad en psicología de la educación :Necesidad, utilidad y límites.* Madrid: Narcea.
- Monjas, M<sup>a</sup> Inés. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS).* Madrid: CEPE.
- Monjas, M<sup>a</sup> Inés. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS).* Madrid: CEPE.



- Moreno Moreno, J. M. (1962). *Enseñanzas, carreras y profesiones de España* (de 1962 ed.). Madrid: Aula.
- Moreno, B. J. y Gálvez, M. H. (2010). *La Psicología Positiva va a la Escuela*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Morgado, I. (2010). *Emoções e inteligência social*. Barcelo: Ariel.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais: teoria e prática*. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB.
- Muela Martínez, J. A., García León, A., Augusto, J. M., & López Zafra, E. (2010). La enseñanza de la psicología a través de actividades desde una perspectiva multidisciplinar: Aumento de la motivación y rendimiento. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 33-44.
- Muñoz Tinoco, V. (2011). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Madrid: Pirámide.
- Nakamura, J., y Csikszentmihalyi, M. (2007). Las fuentes motivadoras de la creatividad contempladas desde el paradigma de la psicología positiva. In *Psicología del potencial humano: Cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva* (1st ed., pp. 349-366) Gedisa.
- Osório, L. C. y Valle, M. E. (2002). *Terapia de família: novas tendências*. Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.
- Palomares Ruiz, A. (2007). *Nuevos retos educativos: El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Paquette, G., Aubin, C. y Crevier, F. (1998). *Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage (MISA)*. Montreal: Centre de Recherche LICEF, Télé-université.
- Parlett, M. R. y Hamilton, D. (1972). *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes*. Centre for research in the educational sciences. University of Edinburgh.

- Paulo Freire (1985). *Pedagogia do Oprimido*. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Paulo Freire (2001). *Pedagogia da Esperança*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Paulo Freire (2003). *Educação como Prática da Liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Paulo Freire (2005). *Pedagogia da Autonomia*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Paulo Freire (2007). *Educação e Mudança*. 26. ed. São Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Paulo Freire (2009). *Educação e Ética: em busca de uma aproximação*. Porto Alegre: EDIPURCR. Recuperado de [www.edipucrs.com.br/educacaoeetica.pdf](http://www.edipucrs.com.br/educacaoeetica.pdf) em 12/04/2012.
- Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Phelan, T., y Schonour, S. J. (2004). *1-2-3 Magic for teachers: effective classroom discipline - pre-k through grade 8*. ILL: Parent Magic Inc.
- Piaget, J. (1973). *Para onde vai a educação ?*. Rio de Janeiro, Olympio.Unesco.
- Pimenta, S. G.; Anastásio, L. das G. C. (2008). *Docência no ensino superior*. 3.ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Docência em Formação). 279 p.
- PNUD. *Relatório de Desenvolvimento Humano* (2011). Sustentabilidade e Equidade: um futuro melhor para todos. Copenhague.
- Prasad, R. y otros (2004). Adjusting Teaching Style and Practice to Accommodate the Needs of International Students. *Working Paper*. N°8. School of Foundation Studies. AIS St. Helens, Auckland, New Zealand.
- Prieto, L. N. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Prólogo de Albert Bandura y Frank Pajares. NAREA, SA DE EDICIONES.
- Puente, A., Poggioli, L. y Navarro, A. (1989). *Psicología Cognoscitiva. Desarrollo y Perspectivas*. Caracas: McGraw-Hill.
- Regan-Smith, M.G. (1998). Teaching portfolios: documenting teaching. *Journal of Cancer Education*, 13:191-193.
- Reigeluth, C. M. (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Parte 1. Aula XXI. Santillana.

- Reoyo, R. S., M. Á. Martín, Martín. L. J. A., Resende, A. F. (2012). Estrategias docentes exitosas: aproximación conceptual desde planteamientos emergentes de la Psicología de la Instrucción. Successful teaching strategies: Conceptual approach from emerging statements based on Instructional Psychology. *Internacional Journal of Developmental and Educacional Psychology INFAD, Revista de Psicología*, Año:XXIV,nº1-vol.2- (p.105-115).
- Resende, A. F. (2007). *Humanização em ambiente da atenção básica à saúde: representações sociais de agentes comunitários de saúde*. [dissertación de Máster-TFM]. Aracaju (Brasil): Universidade Tiradentes.
- Revista de Educación.*: Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/1008Traver.PDF> en 26/05/2012.
- Richaud de Minzi, M.C. y Lemos de Ciuffardi, V. (2004). *Cuaderno de Psicometría II*. Buenos Aires: CIIPME.
- Rico Gallegos, P. (2005). *Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa*. Zitácuaro, Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional. (81-90).
- Rios, T. A. (2006). *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 6.ed. São Paulo: Cortez,. 158 p.
- Rivas, F. (2003). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Educación. 2ª edición.
- Roda, C. R. (2012). *Las convicciones de Erich Fromm. Novena parte: la fuerza del amor y la esperanza*. Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/monografias/convicciones-de-erich-fromm/el-arte-de-amar.html> en 23/05/2012.
- Rodríguez Neira, T. (1999). *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Lleida: Milenio.
- Rodríguez, O. (2011). Diez años de psicología positiva. *Nuevas Tendencias*, (81), 27-40.
- Rogers, C. R. (1982). *Reply to Rollo May's Letter to Carl Rogers*. *Journal of Humanistic Psychology*, pp. 22,85-89. Recuperado de <http://existential-therapy.com/HumanisticPsychotherapy.htm> en 20.05.2012.
- Rogers, C. R. (1992). *Terapia Centrada no Cliente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rojas Marcos, L. (2005). *La fuerza del optimismo*. Madrid: Aguilar.

- Román, J. M. S. (2007). Métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje del alumno. En L. González Dóniz & S. Souto Gamba (Eds): *Educación en Fisioterapia: convergencia, renovación y calidad* (pp.73-94). La Coruña. Servicio de Publicaciones de la Universidad. ISBN. 13978-84-611-6295-6.
- Román, J. M. S. (1995). Métodos de enseñanza. En Beltrán, J. y Bueno, J. A. (Eds): *Psicología de la Educación* (pp. 479-527). Barcelona: Marcombo Editores.
- Ruiz Ruiz, B. L., Trillos Gamboa, J., & Morales Arrieta, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía e Educación: Revista De Estudos e Investigación En Psicología y Educación*, (13), 441-460.
- Sammons, P.; Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México D.F. Secretaría de Educación Pública.
- Sánchez González, M. P. (2010). *Técnicas docentes y Sistemas de Evaluación en Educación Superior*. Narcea Ediciones. Madrid.
- Sánchez, J C., Dias, A. R. y Rosa, E. (2012). A motivação e a predisposição para o empreendedorismo.. *Internacional Journal of Developmental and Educacional Psychology INFAD, Revista de Psicología*, Año:XXIV,nº1-vol.4- (p.533-541).
- Schema, M. A. (2010). Empreendedorismo e crescimento econômico. En SEBRAE Recuperado de <http://www.sebrae.com.br/customizado/estudos-e-pesquisas/temas-estrategicos/empreendedorismo> en 05/06/2012.
- Schwartz, G. M. (1998). *O Processo Educacional em Jogo: Algumas Reflexões Sobre a Sublimação do Lúdico*. Revista Licere/ Centro de Estudos de Lazer e Recreação/EEF/UFGM. v.1, n.1.Belo Horizonte.
- Scriven, M. (1998). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2).
- Segre, M. y Ferraz, F. C. (1997). O conceito de saúde *Rev. Saúde Pública* vol. 31 no. 5 São Paulo. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89101997000600016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89101997000600016&script=sci_arttext) em 27/05/2012.
- Seligman, M. E. P. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona. Zeta.
- Seligman, M. E. P. (2011). *La vida que florece*. Barcelona. Novagrafix, S.L.

- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, (2000). *Positive psychology: An introduction*, American psychologist.
- Seligman, M. E. P. y Peterson, Ch. (2007), Psicología clínica positiva. In L. Aspinwall & U. Staudinger (Eds), *Psicología del potencial humano* (pp. 409-425). Barcelona. Gedisa.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2008). La concepción constructivista de la instrucción. Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 38, 681-712.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. Edic. cast. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de las nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2).
- Sieppert, J.; Coleman, H. y Collins, D. (2011). Teaching Evaluation in Higher Education: Research and Political Issues. *The International Journal of Learning. Vol 11*.
- Simon, I. M. (2001). *El uso de la Internet en la enseñanza del E/LE*. Recuperado de [http://www.ub.es/cult\\_ELE/InaSimon.html](http://www.ub.es/cult_ELE/InaSimon.html) en 08/03/2012.
- Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la Enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Smith, J. K. (1977). *Teacher planning for instruction*. Informe nº 12. Chicago, EE.UU.: Cemrel Studies of educative processes.
- Snyder, C. R. y Lopez, S. J. (2009). *Psicología positiva. Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Editora. Artmed. Sao Paulo.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J. (Eds) (2002). *Handbook of positive psychology*. N. York: Oxford University Press.
- Soler, E.; Álvarez, L.; García, A.; Hernández, J.; Ordóñez, J. J.; Albuérne, F.; Cadrecha, M. A. (1992). *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pautas y ejemplos para un desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Soriano Ferrer, M. (2006). *Dificultades en el aprendizaje*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Souza, E. R. (1996). *O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental*. Educação lúdica. São Paulo: Loyola.

- Stake, R. E. (1988). *Investigación con estudio de casos*. Roc Filella (trad.) 3ª ed. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1980). *The Study of Samples and the Study of Cases*. *B.E.R.J.*, 6 (1).
- Stephanou G. y Tsapakidou, A. (2011). Teacher's Teaching Styles and Self-Efficacy in Physical Education. *The International Journal of Learning*. Vol 14.
- Stufflebeam, D.; Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tardiff, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 325 p.
- Teixeira, A. (1968). *Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Melhoramentos.
- Teodoro, A. y Anibal, G. (2008). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educação*, 48, 73-91.
- Tomlinson, P. (1984). *Psicología educativa*. Madrid: Pirámide.
- Traver Martí, J.A. y García López, R. (2007). Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Año/vól. IX. N°001. Universidad Autónoma de México (UAM). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15590102.pdf> en 10/05/2012.
- Traver, J. A.; Sales, A.; Doménech, F.; y Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente
- Troyano, Y. y Garrido, M. A. (2003). *La resolución de conflictos*. Madrid. Pirámide.
- Universidade Tiradentes (2012). *2ª Exponégócios Unit*. Recuperado de [http://www.unit.br/not%C3%ADcias\\_principais/vw/1/itemid/6392.aspx?skinsrc=%5Bg%5Dskins%2F%5Bunit%5Dnoticias%2Fnoticiasprincipal](http://www.unit.br/not%C3%ADcias_principais/vw/1/itemid/6392.aspx?skinsrc=%5Bg%5Dskins%2F%5Bunit%5Dnoticias%2Fnoticiasprincipal) en 05/05/2012.
- Valdivieso, J. A. B. (2012). *Construcción y Validación de la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente de Educación Primaria*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Valladolid. Valladolid.

- Valdivieso, J. A. B., Carbonero, M. Á. M., Martín. L. J. A., Resende, A. F. (2012). Estrategias docentes exitosas: aproximación conceptual desde planteamientos emergentes de la Psicología de la Instrucción. Successful teaching strategies: Conceptual approach from emerging statements based on Instructional Psychology. *Internacional Journal of Developmental and Educacional Psychology INFAD, Revista de Psicología*, Año: XXIV,nº1-vol.2- (pp.105-115).
- Van Gog, T. y Paas, F. (2008). Instructional Efficiency: Revisiting the Original Construct in Educational Research. *Educational Psychologist*, 43 (1), 16-26. Recuperado de <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a790019335~db=all~jumptype=rss> en 05/07/2012.
- Varela González, P. (2010). Marcoele. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto\\_ludico.pdf](http://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto_ludico.pdf) en 05/05/12.
- Vásquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva*. Alianza: Madrid.
- Vázquez Valverde, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles Del Psicólogo: Revista Del Colegio Oficial De Psicólogos*, 27(1).
- Veiga, I. P. A.; Araujo, J. C. S.; Kapuziniak, C. (orgs.).(2005). *Docência: uma construção ético-profissional*. São Paulo: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Ventura, G. B.(2000). *Projeto empresa júnior: inserindo o universitario no mercado de trabalho*. Montes Claros, MG: Unimontes.
- Vera Poseck, B. (2006). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles Del Psicólogo: Revista Del Colegio Oficial De Psicólogos*, 27(1).
- Vicente, D. J. B. (2010). Los Nuevos Grados Españoles de Derecho en el marco del Proceso de Bolonia. Especial Atención al Derecho Constitucional y al Derecho Internacional Privado. *Revista General de Derecho Constitucional* 9.
- Vigotsky, L. (1996). El primer año. En: *Obras escogidas IV*. Aprendizaje Visor, España, pp. 275-318.
- Vigotsky, L. S. (1999). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

- Woolfolk, A. E. (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana. (6ª edición).
- Zabala, A. y Arnau, L. (2009). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó. (5ª reimpresión).
- Zanelli, J. C. (2006). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.



## **Anexos y Apéndices**

**APENDICE A:**

**Cuestionario de Evaluación de las  
Variables del Estilo de Enseñanza en Educación Superior (CEVES)**

Validación de un *Cuestionario de Evaluación de las Variables de Estilos de  
Enseñanza en Educación Superior (CEVES)*

Doctorando: *Alvaci Freitas Resende*

Directores de Tesis:

*Dr. D. Miguel Ángel Carbonero Martín  
y Dr. D. Luis Jorge Martín Antón*



**Universidad de Valladolid  
Facultad de Educación y Trabajo Social  
Departamento de Psicología**

Septiembre de 2011

## **INDICE**

Introducción .....	Página 3.
Definición operativa de las dimensiones, subdimensiones y variables...	Página 4.
Validación de expertos .....	Página 9.
Valoración de la “validez de constructo” y de la “validez de contenido”	Página 11.
Cuestionario objeto de valoración cuantitativa.....	Página 12.

## **Introducción**

El estilo de enseñanza, como rasgo distintivo y característico de cada docente, ha sido motivo de preocupación desde hace tiempo para los propios profesionales así como para las autoridades académicas y administrativas, el cual consiste en describir y analizar las diferencias individuales respecto de la percepción, la personalidad, el procesamiento y la estructuración de la información por parte de los que enseñan.

Con el propósito de hacer un diseño sobre los estilos de enseñanza que podrían resultar más eficaces en la Educación Superior, se definen una serie de variables “moduladoras” que consideramos cardinales para el desempeño docente.

Las “*Variables Principales*” están constituidas por distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y moldean un modo específico de enseñar, están caracterizadas por rasgos endógenos (personales e individuales) y exógenos susceptibles de entrenamiento, aprendizaje y modificabilidad.

El presente cuestionario evalúa esta clase de variables en los grupos siguientes:

### **1. COMUNICACIÓN**

- 1.1 Comunicación verbal.
- 1.2 Comunicación no-verbal. (Signos paralingüísticos visuales y orales).
- 1.3 Autoeficacia.
- 1.4 Metacognición.
- 1.5 Planificación.

### **2. HABILIDADES SOCIALES**

- 2.1 Vinculación afectiva.
- 2.2 Asertividad.
- 2.3 Empatía.
- 2.4 Liderazgo.
- 2.5 Convivencia.
- 2.6 Del alumnado.

### **3. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

- 3.1 Toma de decisiones.
- 3.2 En la tarea.

3.3 En las conductas.

3.4 En las relaciones interpersonales.

#### **4. MÉTODOS Y SITUACIONES ACADÉMICAS**

4.1 Los métodos utilizados por el profesorado.

4.2 Evaluación en lo proceso enseñanza-aprendizaje.

4.3 Las condiciones de la Universidad para el profesorado.

**Definición operativa de las dimensiones, subdimensiones y variables de evaluación:**

##### ***1. Comunicación:***

---

La comunicación es un fenómeno de carácter social que comprende todos aquellos actos que los seres vivos emplean para transmitir o intercambiar información con sus semejantes. Los códigos pueden ser: verbales (a través de lenguaje oral y escrito) o no verbales (incluye gestos, la postura, el aspecto, sonidos o signos no verbales) mediante los cuales se ponen en común y se comparten opiniones, estados de ánimo y emociones.

##### ***1.1. Comunicación verbal:***

Es la habilidad necesaria para transmitir una amplia variedad de mensajes verbales en el aula, de modo que sirvan para crear situaciones de aprendizaje. El lenguaje verbal y los constructos que el docente maneja frente al grupo de alumnos/as son tan importantes o más que la lectura de los textos de apoyo empleados para la enseñanza de las diversas áreas curriculares. La forma en que se habla está relacionada directa e íntimamente con la forma en que se piensa; separar estas dos funciones proporciona una visión parcial de los elementos cognitivos, sociales y culturales que constituyen el discurso del educador.

El docente tiene el importante reto de gestionar la clase como espacio de intercambio comunicativo y de entablar una relación interpersonal con unos objetivos pedagógicos determinados. De sus habilidades comunicativas depende el éxito de su tarea que consiste no sólo en transmitir una amplia variedad de mensajes en el aula, sino sobre todo de crear situaciones que faciliten el aprendizaje en el alumnado.

### **1.2. Comunicación no-verbal:**

La “comunicación no verbal” se expresa mediante gestos, signos y movimientos corporales que carecen de estructura sintáctica y, por lo tanto, no pueden ser analizados con los mismos parámetros y componentes jerárquicos de la comunicación verbal.

Este tipo de comunicación comprende las siguientes variables:

- a) Signos paralingüísticos visuales (uso del cuerpo):** que son expresiones del cuerpo relacionadas con pensamientos, sentimientos e intenciones, a través de las cuales se conecta mejor con los pensamientos y los sentimientos de las otras personas, y aportan significados especiales en una situación comunicativa.
- b) Signos paralingüísticos orales (uso de la voz):** Se refiere al volumen, la entonación y el ritmo del habla y, especialmente, el tono de la voz como instrumento físico de la comunicación oral, que refleja el estado físico y anímico del hablante y permite hacer inflexiones sobre actitudes y emociones y, también, para controlar aspectos tan determinantes como el tono y el ritmo del discurso.

### **1.3 Autoeficacia:**

---

La autoeficacia es la “opinión afectiva” que se tiene sobre la posibilidad de alcanzar determinadas metas exitosamente. Puede considerarse como una creencia de las personas en su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias encaminadas a la consecución del logro de determinados resultados (Bandura, 1986). Influyen procesos psicológicos cognitivos, motivacionales, afectivos y de discriminación que juegan un papel importante en la toma de decisiones de la actividad docente.

El constructo de *autoeficacia docente* es entendido como el grado en que el profesor se cree capaz de influir en el rendimiento de sus alumnos (Berman y otros, 1977). Según Bandura (1986), no basta el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz. La acción docente eficaz también requiere un juicio personal acerca de la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas, para enseñar bajo circunstancias impredecibles y a la vez muy variadas.

Concibe la autoeficacia, en último término, como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente.

#### ***1.4 Metacognición:***

---

Por *metacognición* se entiende la capacidad de autorregular el propio aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas correctamente, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación.

La Psicología Cognitiva concede máxima relevancia al estudio y análisis de los procesos mentales implicados en la enseñanza, dando lugar a diferentes modelos de enseñar en los que se inspira y desarrolla la didáctica, con el único fin de mejorar la calidad de los aprendizajes del alumnado.

Por ello es necesario destacar el papel preponderante del profesor en la acción docente, como auténtico gestor y mediador de la actividad mental del alumno, siendo consciente en todo momento del conjunto de estrategias y procedimientos que debe seguir. Es en este sentido como se habla de “metaenseñanza” o pensamiento de la enseñanza, por y para la enseñanza, así como enseñar a enseñar. De esta forma se logrará un *modus operandi* sistemático, preciso e intencional, que otorgue seguridad y claridad en la acción docente, configurándose la idea del “profesor estratégico”.

El profesor estratégico (Monereo y Clariana, 1993, citado por Monereo *et al.*, 1998) es un profesional con habilidades para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, sean de aprendizaje de los contenidos a enseñar o sean relacionados con su actuación docente.

#### ***1.5 Planificación:***

---

La planificación se refiere a las acciones llevadas a cabo para realizar planes y proyectos de diferente índole. "Es el proceso de establecer metas y elegir medios para alcanzar dichas metas" (Stoner, 1996).

El proceso de planeación sigue una serie de pasos que se establecen inicialmente y sus artífices hacen uso de las diferentes expresiones y herramientas con que cuenta. La

planificación ejecuta los planes desde su concepción y, si es el caso, se encarga de operativizar los diferentes niveles y extensiones de la misma.

Las acciones que se llevan a cabo para concretar planes y proyectos de distinto tipo en el quehacer diario forman parte de la planificación operativa, mientras que la planificación estratégica está diseñada para satisfacer las metas generales de la organización.

El plan es la formalización de un conjunto de acciones que se tienen que desarrollar en el futuro para la consecución de los objetivos propuestos.

## **2. *Habilidades sociales:***

---

Al hablar de habilidades sociales nos referimos a un conjunto de conductas aprendidas que resultan eficientes y eficaces para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Facilitan la relación con los otros y a veces se emplean para reivindicar los propios derechos sin negar los de los demás. Son capacidades o destrezas que sirven para evitar la ansiedad en situaciones difíciles o novedosas y facilitan la comunicación emocional y la resolución de problemas. Algunos ejemplos son: decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con una amiga, saber ponerse en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás.

Esta área tiene que ver con “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (Monjas, 1993). Comprende las siguientes variables:

**2.1 *Vinculación afectiva:*** consideramos como tal el marco de referencia afectivo, dentro del cual el docente conecta con el alumnado de modo gratificante y positivo y, a consecuencia de ello, es posible establecer una convivencia pacífica y armónica en el grupo-clase. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se genera la capacidad humana de desarrollar afectos intensos ante la presencia o ausencia, disponibilidad o indisponibilidad del maestro/a, así como las construcciones mentales, individuales y sociales que de tal comportamiento se deriva.



**2.2 Asertividad:** es el “*estilo*” con el que el docente actúa, como una forma de ser de la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales, sin negar los derechos de los otros (Fernsterheim y Baer, 1976; Smith, 1975).

**2.3 Empatía:** Es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar, y responder correctamente a sus reacciones emocionales. También es la capacidad de vivenciar la manera en que siente otra persona y de compartir sus sentimientos, lo cual puede llevar a una mejor comprensión de su comportamiento o de su forma de tomar decisiones.

**2.4 Liderazgo:** Se entiende como tal el intento de influir en la relación interpersonal a través del [proceso](#) de [comunicación](#), que en este caso tiene como finalidad la formación académica y personal del alumnado. El líder pedagógico siempre implica la existencia de un determinado vínculo caracterizado por la existencia de una ascendencia, más o menos estable, del profesor sobre sus educandos, ya que su autoridad proviene de un acuerdo voluntario y tácito entre ambos.

**2.5 Convivencia:** es la forma de planificar, gestionar y evaluar los conflictos entre las personas, para mantener una armonía y un equilibrio en el funcionamiento y organización del centro educativo. Es uno de los factores más trascendentes no sólo para el bienestar y la felicidad, sino también para el mantenimiento de la salud total.

**2.6 Del alumnado:** es la forma que mis alumnos se comportan y piensan sobre el proceso de aprendizaje.

### **3 Resolución de conflictos (“Mediación”):**

---

Esta dimensión tiene que ver con las reglas de actuación útiles en diferentes situaciones, a fin de que el docente las emplee en función del tipo de conflicto o interlocutor de que se trate (León y Medina, 1998; Troyano y Garrido, 2003).

La mediación es una herramienta de diálogo y de encuentro interpersonal que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos. Se caracteriza por una concepción positiva del conflicto; el uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía; la potenciación de contextos colaborativos en las relaciones interpersonales; el desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol; la práctica de la participación democrática; y el protagonismo de las partes.

La mediación en la resolución de conflictos educativos comprende estas variables:

**3.1 *Toma de decisiones:*** es el [proceso](#) mediante el cual se realiza una elección entre las alternativas que pueden presentarse en diferentes contextos o formas, para resolver diferentes situaciones de la vida. Implica reflexión consciente y control permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje (planificación, realización de la tarea, evaluación de la propia conducta). El proceso de toma de decisiones (Hastie, 2001), como parte de la resolución de problemas, consiste en encontrar una conducta adecuada para una situación en la que hay una serie de sucesos inciertos. Una vez determinada cual es la situación, para tomar decisiones es necesario elaborar acciones alternativas, extrapolarlas para imaginar la situación final y evaluar los resultados teniendo en cuenta la incertidumbre de cada resultado y su valor. El aprendizaje a través de la toma consciente de decisiones favorece el “aprendizaje significativo” (en el sentido de Ausubel, 1963), puesto que no se trata sólo de aprender a utilizar procedimientos sino a valorar las condiciones de su utilización y su efecto en el proceso de resolución de la tarea.

**3.2 *En relación con la tarea:*** se trata de un proceso de toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, actividades y recursos que el docente ha de diseñar y poner en práctica de cara a resolver los problemas que el alumnado encuentra en la realización de sus actividades habituales o normales de aprendizaje. Está dirigido a dar la respuesta educativa más adecuada a las características personales y grupales del alumnado, con el fin de que adquiera de forma satisfactoria y con resultados exitosos los aprendizajes.

---

**3.3 En relación con la conducta:** contempla los episodios de violencia en el aula, desde transgresiones físicas o verbales hasta el consumo de drogas y robos, ante lo cual el profesor tiene que estar dotado de habilidades que le permitan resolver situaciones individuales y grupales que obstaculizan la convivencia y dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**3.4 En relación con las relaciones interpersonales:** tiene en cuenta las características de los individuos y el adecuado tratamiento de la dinámica grupal, con el objetivo de mantener y optimizar la cohesión del grupo-clase.

#### **4 Métodos y situaciones Académicas:**

---

Tener capacidad para usar diferentes métodos y adaptarse a situaciones, que implica estar predispuesto a considerar el cambio como una oportunidad estimulante en lugar de una amenaza. Es un proceso a través del que el profesor asimila formas de supervivencia y busca otras formas de interrelación. La capacidad para adaptarse a situaciones académica hace referencia, al menos, a tres aspectos del funcionamiento cognitivo de una persona: la transferencia y uso flexible del conocimiento, las habilidades metacognitivas y el pensamiento práctico.

4.1 Los métodos utilizados por el profesorado.

4.2 Evaluación en lo proceso enseñanza-aprendizaje.

4.3 Las condiciones de la Universidad para el profesorado.

#### **Validación de Expertos**

Considerando que:

- a) La **validez de constructo** o de concepto es esencial cuando tenemos variables cualitativas, pero no tenemos buenos criterios, y mide los indicadores de la definición operativa. La validez de constructo examina hasta qué punto algo mide adecuadamente el concepto y se usa cuando un ítem, dentro de un grupo de ellos, ayuda a comprender o medir lo que se supone que tiene que medir.

- b) La **validez de contenido** señala la máxima equivalencia con el concepto que cada ítem o cuestión pretende medir y trata de garantizar que el test constituye una muestra adecuada y representativa del contenido que pretende evaluar.

Hemos solicitado la colaboración de expertos (Licenciados y Doctores en Psicología, Pedagogía y/o Psicopedagogía, profesionales con amplia experiencia en el ámbito de la enseñanza en España) (Licenciados, Máster y Doctores en: Psicología, Educación, Derecho, Pedagogía y/o Psicopedagogía, profesionales con amplia experiencia en el ámbito de la enseñanza en Brasil) para analizar de forma estructurada el conjunto de enunciados planteados en el presente cuestionario, teniendo en cuenta la definición operativa y el concepto de cada una de las dimensiones y variables (previamente descritas).

Para ello, se pide calificar con una puntuación de 1 a 10, según el grado de acuerdo con la idoneidad del ítem, en una columna para validar la construcción de los ítems (validez de constructo) y en otra columna para validar su contenido (validez de contenido).

A continuación se incluye el **cuestionario de evaluación de algunas de las variables que modulan la docencia en la etapa de Educación Superior**, con el fin de validar una herramienta que posibilite una operativización de los estilos de enseñanza.

Muchas gracias por su colaboración desinteresada.

**VALORACIÓN DE LA “VALIDEZ DE CONSTRUCTO”**

*Recuerda:* La *validez de constructo* examina hasta qué punto algo mide adecuadamente el concepto y se usa cuando un ítem, dentro de un grupo de ellos,

**VALORACIÓN DE LA “VALIDEZ DE CONTENIDO”**

*Recuerda:* La *validez de contenido* trata de garantizar que el test constituye una muestra adecuada y representativa del contenido que pretende evaluar

**Lugar y fecha de la valoración:**.....

**Nombre y apellidos del experto:**.....

**Titulación académica:**.....

**Experiencia Docente:**

Nivel Educativo ESPAÑA	Años
En Educación Infantil y Primaria	
En Educación Secundaria (E.S.O., Bachillerato, F.P.)	
En Enseñanza Universitaria (grado)	
En Enseñanza Universitaria (pos-grado)	

Nivel Educativo BRASIL	Años
En Educación Fundamental (Infantil y Primaria) (1º al 9º ano)	
En Educación Medio (1º, 2º y 3ºano)	
En Enseñanza Universitaria (grado)	
En Enseñanza Universitaria (pós-grado)	

**Observaciones referidas al experto:**

## CUESTIONARIO

### 1. COMUNICACIÓN

#### 1.1 COMUNICACIÓN VERBAL

		V.Constructo	V.Contenido
1.	Suelo comunicarme de forma directa y clara con mis alumnos/as.		
2.	Doy importancia a la profundidad y exactitud de las respuestas verbales del alumnado.		
3.	Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.		
4.	Suelo controlar mi velocidad del habla en la clase.		
5.	Suelo dar explicaciones adicionales (dando pistas, ejemplos, ...)		

#### 1.2 COMUNICACIÓN NO-VERBAL

##### A) SIGNOS PARALINGÜÍSTICOS VISUALES

		V.Constructo	V.Contenido
1.	Controlo la clase a través de la mirada.		
2.	Organizo el espacio de la clase para lograr el máximo contacto ocular entre todos los miembros del grupo.		
3.	Me coloco en diferentes puntos del aula para mantener la atención del alumnado.		
4.	Cuando hablo al grupo de alumnos/as me gusta que todos permanezcan mirándome.		
5.	A través de mensajes corporales ayudo a generar seguridad y confianza.		
6.	Suelo transmitir al alumnado mensajes no verbales de alegría y dinamismo.		
7.	Considero que el conocimiento del comportamiento no verbal del alumnado es muy útil en la acción educativa.		

##### B) SIGNOS PARALINGÜÍSTICOS ORALES (USO DE LA VOZ)

		V.Constructo	V.Contenido
1.	Suelo controlar el tono de voz en clase.		
2.	Con frecuencia elevo el tono de voz para llamar la atención sobre el contenido de la exposición.		
3.	Cuando quiero llamar la atención sobre una		

	parte de la explicación hago alguna pausa o cambio de ritmo en el uso de la voz.		
--	--	--	--

### 1.3 AUTOEFICACIA

		V.Constructo	V.Contenido
1.	Dedico más tiempo a la docencia que a la investigación		
2.	Valoro la realización de prácticas de mis alumnos a la comunidad.		
3.	Cuando no entienden algo mis alumnos/as tienen libertad para preguntar.		
4.	Me gusta la docencia.		
5.	Me tomo en serio mi trabajo.		
6.	Soy capaz de promover el desarrollo y el aprendizaje en el alumnado.		
7.	Participo en cursos de formación Psicopedagógica.		
8.	Diseño actividades que despiertan el interés entre el alumnado.		
9.	Domino los contenidos de las áreas que imparto.		
10.	El surgimiento de conflictos en clase me mueve a revisar el funcionamiento de cosas que daba por sentadas.		

### 1.4 METACOGNICIÓN

		V.Constructo	V.Contenido
1.	Planteo situaciones que enseñen al alumnado a utilizar un pensamiento crítico.		
2.	Analizo el comportamiento del alumnado para establecer un clima de convivencia que favorezca su formación.		
3.	Analizo las principales dificultades que puedan darse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.		
4.	Favorezco la reflexión del alumnado sobre los hechos o las actividades que se ofrecen a la clase.		

### 1.5 PLANIFICACIÓN

		V.Constructo	V.Contenido
1.	Habitualmente planifico lo que voy a decir en clase.		

2.	Diseño actividades dirigidas para lograr una enseñanza eficiente.		
3.	Suelo empezar la clase con un resumen de lo que se va a hacer.		
4.	Promuevo el aprendizaje a la luz de los objetivos y contenidos del correspondiente nivel educativo.		
5.	Adapto mi programación a las dificultades de aprendizaje del alumnado.		
6.	Dentro del aula controlo los tiempos, agrupamiento del alumnado y materiales utilizados.		
7.	Me gusta dar instrucciones antes de que trabajen los/las alumnos/as.		
8.	Antes de cada unidad didáctica propongo un plan de trabajo.		
9.	Falta coordinación entre el programa de mis asignaturas y otros.		
10.	Falta aplicación práctica a la vida real de mis asignaturas.		

## 2. HABILIDADES SOCIALES

### 2.1 VINCULACIÓN AFECTIVA

		V.Constructo	V.Contenido
1.	Hago el posible para que mis alumnos/as estén a gusto en clase.		
2.	Trato de establecer una relación personal equilibrada con todo el alumnado.		
3.	Para mí el importante es el académico más que lo personal.		
4.	Capto los sentimientos de grupo en cada momento.		
5.	Me intereso por las necesidades y experiencias del alumnado.		

### 2.2 ASERTIVIDAD

		V.Constructo	V.Contenido
1.	Soy tolerante con los errores que pueda cometer el alumnado.		
2.	Siempre aconsejo y recomiendo dar una respuesta ante un problema.		
3.	Invito al alumnado a dialogar, a hacer preguntas y a participar en clase.		



4.	Soy partidario de que el alumno haga crítica constructiva.		
<b>2.3 EMPATIA</b>			
		<b>V.Constructo</b>	<b>V.Contenido</b>
1.	Trato de evitar expresiones con carga negativa o peyorativa para el alumnado.		
2.	Si detecto situaciones de malestar en el alumnado promuevo su mejora.		
3.	Muestro interés por saber más de cada alumno/a (hábitos, relaciones, etc.)		
4.	Considero importante que el alumnado exprese los sentimientos sin miedo.		
<b>2.4 LIDERAZGO</b>			
		<b>V.Constructo</b>	<b>V.Contenido</b>
1.	Yo soy quien organiza las actividades de clase.		
2.	Asumo la responsabilidad que como profesor me corresponde.		
3.	Permito al alumnado el derecho a discrepar.		
4.	Suelo establecer normas de clase consensuadas a través de la participación de todo el alumnado.		
<b>2.5 CONVIVENCIA</b>			
		<b>V.Constructo</b>	<b>V.Contenido</b>
1.	Procuro la equidad y la justicia entre el alumnado.		
2.	Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.		
3.	Fomento el uso de expresiones verbales que no hieran la sensibilidad de nadie.		
4.	Cuido que cada alumno/a tenga oportunidad de sentirse protagonista de su propia intervención.		
5.	Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.		
<b>2.6 DEL ALUMNADO</b>			
		<b>V.Constructo</b>	<b>V.Contenido</b>
1.	Mis alumnos quieren que les facilite todo el proceso de aprendizaje si hacer un mínimo esfuerzo.		
2.	Los alumnos no se toman en serio los estudios: son		

	irresponsables e inmaduros...		
3.	Los alumnos piensan más en el título que en el aprendizaje.		

## VII. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS (“MEDIACIÓN”)

### 3.1 TOMA DE DECISIONES

		V.Constructo	V.Contenido
1.	Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.		
2.	Tengo en cuenta las diferencias individuales del alumnado para decidir los contenidos adecuados.		
3.	Hago partícipe al alumnado en la toma de decisiones (disponer el espacio de clase, por ejemplo).		
4.	Tengo capacidad suficiente para afrontar los problemas de la clase.		
5.	Analizo la influencia de los posibles factores que generan un problema en el aula.		
6.	Me precipito a tomar decisiones en momentos de tensión.		

### 3.2 EN LA TAREA

		V.Constructo	V.Contenido
1.	Me gusta que el/la alumno/a razone antes de dar una respuesta.		
2.	Cuando corrijo a un/a alumno/a aprovecho para motivarle.		
3.	Respeto el ritmo de aprendizaje de cada alumno/a.		
4.	Potencio el aprendizaje autónomo del alumnado.		
5.	Doy instrucciones al alumnado para usar correctamente recursos, técnicas y nuevas tecnologías de aprendizaje.		

### 3.3 EN LAS CONDUCTAS

		V.Constructo	V.Contenido
1.	Uso reforzadores positivos en el aula.		
2.	Empleo el diálogo entre el alumnado para afrontar los conflictos de forma pacífica y positiva.		
3.	En la solución de conflictos trato de no culpabilizar a las personas, sino abordar la situación problemática.		

### 3.4 EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES

		V.Constructo	V.Contenido
1.	Propongo alguna actividad que fomente las relaciones personales entre el alumnado.		
2.	Si un/a alumno/a interfiere el desarrollo de la clase le amonesto en privado.		
3.	Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los compañeros/as.		
4.	Practico la mediación y solución de conflictos en clase.		

## 4. MÉTODOS Y SITUACIONES ACADÉMICAS

### 4.1 LOS MÉTODOS UTILIZADOS POR EL PROFESORADO

		V.Constructo	V.Contenido
1.	El método que mi utilizo es la expresión oral.		
2.	El número de alumnos en mis clases es el adecuado.		
3.	Uso las Tecnología Información (TIC) en mis clases.		
4.	Insisto a mis alumnos a utilizar fuentes de informaciones diversas: revista, libro, monografía, etc).		
5.	Facilito que mis alumnos participen en clase exponiendo trabajos o tareas de curriculum. (exposición oral, dramatización etc).		

### 4.2 EVALUACIÓN EN LO PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

		V.Constructo	V.Contenido
1.	Evaluar al alumno pensando en su nivel inicial y en los logros adquiridos.		
2.	Utilizo distintas formas de evaluación.		
3.	Todos alumnos están informados sobre la forma de evaluación.		

### 4.3 LAS CONDICIONES DE LA UNIVERSIDAD PARA EL PROFESORADO

		V.Constructo	V.Contenido
1.	Mi Universidad me facilita mucho el trabajo.		
2.	Últimamente la burocracia ha crecido tanto que dificulta la buena actuación del docente.		

3.	Dispongo de medios adecuados para realizar mi trabajo. (despacho, un salón humanizado para los profesores, con ordenador-Internet, agua, aseo, transportes para clase práctica etc).		
4.	Mi Universidad me facilita la formación continuada, con cursos, congresos etc		

## APENDICE B

<p><b>Questionário de Avaliação das Variáveis “Moduladoras” do Estilo de Ensino na Educação Superior (CEVES)</b></p>
--

Validação de um *Questionário de Avaliação das Variáveis Moduladoras do Estilo de Ensino em Educação Superior (CEVES)*:

Doutorando: *Alvaci Freitas Resende*

Orientadores da Tese:

*Dr. D. Miguel Ángel Carbonero Martín*  
*e Dr. D. Luis Jorge Martín Antón*



**Universidad de Valladolid**  
**Facultad de Educación y Trabajo Social**  
**Departamento de Psicología**

Setembro de 2011

As “*Variáveis Principais*” estão constituídas por distintos elementos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem e modelam um modo específico de ensinar, estão caracterizadas por traços endógenos (personalidades - individuais) e exógenos susceptíveis de formação, aprendizagem e modificabilidade.

El presente questionário avaliar esta clase de variáveis nos grupos siguientes:

## **2. COMUNICAÇÃO**

- 2.1 Comunicação verbal.
- 2.2 Comunicação não-verbal. (Signos paralingüísticos visuais e orais).
- 2.3 Autoeficácia.
- 2.4 Metacognição.
- 2.5 Planificação.

## **2. HABILIDADES SOCIAIS**

- 2.7 Vinculação afetiva.
- 2.8 Assertividade.
- 2.9 Empatia.
- 2.10 Liderança.
- 2.11 Convivência.
- 2.12 Aluno.

## **4. RESOLUÇÃO DE CONFLITOS**

- 3.1 Tomada de decisões.
- 3.2 Na tarefa.
- 3.3 Nas condutas.
- 3.4 Nas relaciones interpessoais.

## **4. MÉTODOS E SITUAÇÕES ACADÊMICAS**

- 4.1 Os métodos utilizados pelos professores.
- 4.2 Avaliação no processo ensino-aprendizado.
- 4.3 As condições da Universidade para os professores.

## **Validação dos Expertos**

Considerando que:

- c) A **validade de construto** ou de concepção essencial, é quando temos Variáveis Qualitativas, mais não temos bons critérios e indicadores que medem a definição operacional. A validade de construto examina até que ponto o grau é medido adequadamente o conceito e se usa quando um item, dentro de um grupo deles, ajuda a compreender ou medir o que é suposto medir.
- d) A **validade de conteúdo** indica a equivalência com o conceito máximo que cada item ou questão se destina a medir e trata de garantir que o teste é uma amostra adequada e representativa de conteúdo que se pretende avaliar.

Pedimos a colaboração de especialistas (expertos) (Licenciados, Mestres e Doutores em Psicologia, Direito, Saúde, Pedagogia y/o Psicopedagogia, profissionais com ampla experiência no âmbito do ensino superior na Espanha/Valladolid) (Licenciados, Mestres e Doutores em: Psicologia, Educação, Direito, Saúde, Letras, Pedagogia e ou Psicopedagoga, profissionais com ampla experiência no âmbito do ensino superior no Brasil/UNIT) para analisar de forma estruturada o conjunto de enunciados planejas para o questionário que tem em conta a definição operativa e o conceito de cada uma das dimensões e variáveis (previamente descritas).

Para este fim, solicitamos qualificar com uma pontuação de 1 a 10, de acordo com o grau de concordância com a adequação do item em uma coluna para validar a construção dos itens (validade de construto) e outra coluna para validar o seu conteúdo (validade conteúdo).

Segue-se o questionário de avaliação de algumas das variáveis que modulam o estágio de docência no ensino superior, a fim de validar uma ferramenta que permite uma operacionalização de estilos de aprendizagem.

Muito obrigado pela vossa colaboração generosa

Obs: Após as alterações (seja eliminando ou acrescentando com novas questões), vamos enviar para os professores da UNIT e Valladolid os quais irão responder com valores de “1 a 5” os itens: ( ) 1 ruim e 5 ótimo

*VALORAÇÃO DA “VALIDADE DE CONSTRUCTO”*

*Recorda:* A validade de construto examina até que ponto o grau é medido adequadamente o conceito e se usa quando um item, dentro de um grupo deles, ajuda a compreender ou medir o que é suposto medir.

*VALORACIÓN DE LA “VALIDEZ DE CONTENIDO”*

*Recorda:* A **validade de conteúdo** indica a equivalência com o conceito máximo que cada item ou questão se destina a medir e trata de garantir que o teste é uma amostra adequada e representativa de conteúdo que se pretende avaliar

Nível Educativo ESPAÑA	Años
En Educación Infantil y Primaria	
En Educación Secundaria (E.S.O., Bachillerato, F.P.)	
En Enseñanza Universitaria (grado)	
En Enseñanza Universitaria (pos-grado)	

Nível Educativo BRASIL	Años
En Educación Fundamental (Infantil y Primaria) (1º al 9º ano)	
En Educación Medio (1º, 2º y 3ºano)	
En Enseñanza Universitaria (grado)	
En Enseñanza Universitaria (pós-grado)	



**Local e data da validação:**

**Nome y sobrenome do experto:**

**Titulação acadêmica:**

**Experiência Docente:**

**Observações referidas pelo experto:**

## QUESTIONARIO

### 1. COMUNICAÇÃO

#### 1.1 COMUNICAÇÃO VERBAL

		V.Constructo	V.Conteúdo
1.	Comunico-me de forma direta e clara com meus alunos/as.		
2.	Dou importância a profundidade e exatidão das respostas verbais dos alunos.		
3.	Uso uma linguagem adaptada para compreensão dos alunos.		
4.	Controlo minha velocidade de falar em classe.		
5.	Faço explicações adicionais (dando pistas, exemplos, ...)		

#### 1.2 COMUNICAÇÃO NAO-VERBAL

##### A) SIGNOS PARALINGÜÍSTICOS VISUAIS

		V.Constructo	V.Conteúdo
1.	Controlo a turma através da olhada.		
2.	Organizo o espaço da turma para lograr o máximo contacto ocular entre todos os membros do grupo.		
3.	Coloco-me em diferentes pontos da classe para manter a atenção do aluno.		
4.	Quando falo ao grupo de alunos/as gosto que todos permaneçam olhando-me.		
5.	Através de mensagens corporais ajudo a gerar segurança e confiança.		

6.	Transmito ao aluno mensagens não verbais de alegria e dinamismo.		
7.	Considero que o conhecimento do comportamento no verbal do aluno é muito útil nas ações educativa.		

**B) SIGNOS PARALINGÜÍSTICOS ORALES (USO DA VOZ)**

		V.Constructo	V.Conteúdo
1.	Controlo o tom de voz na aula.		
2.	Com frequência elevo o tom de voz para chamar a atenção sobre o conteúdo da exposição.		
3.	Quando quero chamar a atenção sobre uma parte da explicação faço alguma pausa ou mudo de ritmo no uso da voz.		

**1.3 AUTOEFICACIA**

	<i>Confiança em Labor Docente: ideais e condutas</i>	V.Constructo	V.Conteúdos
1.	Dedico mais tempo a docência que a pesquisa.		
2.	Valorizo a realização de prática de meus alunos a comunidade.		
3.	Quando não entendo algo meus alunos/as tem liberdade para perguntar.		
4.	Gosto da docência.		
5.	Levo a serio meu trabalho.		
6.	Sou capaz de promover o desenvolvimento e o aprendizado no aluno.		
7.	Participo em cursos de formação Psicopedagógica.		
8.	Desenho atividades que despertam o interesse entre os alunos.		
9.	Domino os conteúdos as áreas que trabalho.		
10.	No surgimento de conflitos em classe me movo a revisar o funcionamento de coisas que dava por resolvidas.		

## 1.4 METACOGNIÇÃO

		V.Constructo	V.Conteúdo
1.	Planejo situações que ensino o aluno a utilizar um pensamento crítico.		
2.	Analisar o comportamento do aluno para estabelecer um clima de convivência que favoreça sua formação.		
3.	Analisar as principais dificuldades que podem dar-se no processo de ensino-aprendizagem.		
4.	Favoreço a reflexão do aluno sobre os feitos ou as atividades das aulas.		

## 1.5 PLANIFICAÇÃO

		V.Constructo	V.Conteúdo
1.	Habitualmente planejo o que vou dizer em classe.		
2.	Desenho atividades dirigidas para lograr um ensino eficiente.		
3.	Início a aula com um resumo do que vou fazer.		
4.	Promovo o aprendizado a luz dos objetivos e conteúdos correspondente ao nível educativo.		
5.	Adapto minha programação as dificuldades de aprendizado dos alunos.		
6.	Dentro da sala controlo o tempo, agrupamento dos alunos e materiais utilizados.		
7.	Gosto de dar instruções antes de trabalhar com os alunos/as.		
8.	Antes de cada unidade didática proponho um plano de trabalho.		
9.	Falta coordenação entre o programa de minhas disciplinas e outras.		
10.	Falta aplicação prática a vida real de minhas disciplinas.		

## 2. HABILIDADES SOCIAIS

### .1 VINCULAÇÃO AFETIVA

		V.Constructo	V.Conteúdo
1.	Faço o possível para que meus alunos/as estejam a gosto em classe.		
2.	Trato de estabelecer uma relação pessoal equilibrada com todos os alunos.		

3.	Para mim o importante é o acadêmico mais que o pessoal.		
4.	Capto os sentimentos do grupo em cada momento.		
5.	Me interesso pelas necessidades e experiências dos alunos.		

## 2.2 ASSERTIVIDADE

		V.Constructo	V.Conteúdo
1.	Sou tolerante com os erros cometidos pelos alunos.		
2.	Sempre aconselho e recomendo dar uma resposta ante um problema.		
3.	Convido o aluno a dialogar, a fazer perguntas e a participar em classe.		
4.	Sou partidário de que o aluno faça crítica construtiva.		

## 2.3 EMPATIA

		V.Constructo	V.Conteúdo
1.	Trato de evitar expressões com carga negativa ou pejorativa com os alunos.		
2.	Si detecto situações de prejudicar o aluno promovo sua melhora.		
3.	Mostro interesse em saber mais de cada aluno/a (hábitos, relações, etc.)		
4.	Considero importante que o aluno expresse os sentimentos sem medo.		

## 2.4 LIDERANÇA

		V.Constructo	V.Conteúdo
1.	Eu sou quem organiza as atividades da classe.		
2.	Assumo a responsabilidade que como professor me corresponde.		
3.	Permito ao aluno o direito a discordar.		
4.	Estabeleço normas em classe com a participação de todos os alunos.		

## 2.5 CONVIVENCIA

		V.Constructo	V.Conteúdo
1.	Procuro a equidade e a justiça entre os alunos.		
2.	Parece-me importante fomentar a prática da cooperação entre os alunos.		

3.	Incentivar o uso de expressões verbais que não firam os sentimentos de ninguém.		
4.	Cuido que cada aluno/a tenham oportunidade de sentir se protagonista de sua própria intervenção.		
5.	Procuo inculir o respeito pelas diferenças culturais entre os alunos.		

## 2.6 ALUNOS

		V.Constructo	V.Conteúdo
1.	Meus alunos querem que eu facilite todo o processo de aprendizagem sem fazer o mínimo de esforço.		
2.	Os alunos não levam a serio os estudos: são irresponsáveis e imaturos...		
3.	Os alunos pensam mais em título que em aprendizagem.		

## VII. RESOLUÇÕES DE CONFLITOS (“MEDIAÇÃO”)

### 3.1 TOMADA DE DECISOES

		V.Constructo	V.Conteúdo
1.	Exijo que meus alunos busquem múltiplos caminhos para a obtenção de suas possíveis soluções dos problemas.		
2.	Conheço as diferenças individuais dos alunos para decidir os conteúdos adequados.		
3.	Faço com que os alunos participem das tomadas de decisões (dispor de espaço na aula, por exemplo).		
4.	Tenho capacidade suficiente para enfrentar os problemas da turma.		
5.	Analiso a influencia dos possíveis fatores que geraram um problema em classe.		
6.	Precipito-me a tomar decisões em momentos de tensão.		

### 3.2 NAS TAREFAS

		V.Constructo	V.Conteúdo
1.	Gosto que meus os alunos pesem antes de dar uma resposta.		
2.	Quando corrijo um aluno/a aproveito para motivá-lo.		
3.	Respeito o ritmo de aprendizado de cada aluno.		
4.	Potencio o aprendizado autônomo do aluno.		

5.	Dou instruções aos alunos para usar corretamente recursos, técnicas e novas tecnologias de aprendizagem.		
<b>3.3 NAS CONDUTAS</b>			
		<b>V.Constructo</b>	<b>V.Conteúdo</b>
1.	Uso reforçador positivos na aula.		
2.	Promovo o diálogo entre os alunos para enfrentar os conflitos de forma pacífica e positiva.		
3.	Na solução de conflitos trato de não culpar as pessoas, sem abordar a situação problemática.		
<b>3.4 NAS RELAÇÕES INTERPERSONAIS</b>			
		<b>V.Constructo</b>	<b>V.Conteúdo</b>
1.	Proponho alguma atividade que fomente as relações pessoais entre os alunos.		
2.	Se um aluno interfere o desenvolvimento da aula converso com ele sozinho (reservado).		
3.	Ensino os alunos a trabalharem em equipe e a cooperar com os colegas de classe.		
4.	Pratico a mediação e solução de conflitos em classe.		
<b>4. MÉTODOS E SITUAÇÕES ACADEMICAS</b>			
<b>4.1 OS MÉTODOS UTILIZADOS PELO PROFESSOR</b>			
		<b>V.Constructo</b>	<b>V.Contenido</b>
1.	O método que eu utilizo é a expressão oral.		
2.	O número de alunos em minhas aulas é adequado.		
3.	Uso as Tecnologias de Informação (TIC) em minhas aulas.		
4.	Insisto que meus alunos utilizem fontes de informações diversas: revista, livro, monografia, etc.		
5.	Facilito que meus alunos participem das aulas expondo trabalhos ou tarefas do conteúdo ministrado através de:exposição oral, dramatização etc.		
<b>4.2 AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</b>			
		<b>V.Constructo</b>	<b>V.Conteúdo</b>
1.	Avalio a aluno pensando em seu nível inicial e nas		

	conquistas adquiridos.		
2.	Utilizo distintas formas de avaliação.		
3.	Todos os alunos estão informados sobre a forma de avaliação.		

### 4.3 AS CONDIÇÕES DA UNIVERSIDADE PARA O PROFESSOR

		V.Constructo	V.Conteúdo
1.	Minha Universidade facilita muito o meu trabalho.		
2.	Ultimamente a burocracia ha crescido tanto que dificulta uma boa atuação do docente.		
3.	Disponho de meios adequados para realizar meu trabalho. (sala de aula, sala de professor humanizada, com computador livre para internet, água, banheiro, transportes para aulas prática etc).		
4.	Minha Universidade me facilita a formação continuada, com cursos, congressos etc		

## APENDICE C:

### CARTA a los Expertos de España

Estimado profesor/a, somos un grupo de investigación de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, que estamos llevando a cabo un trabajo de Tesis Doctoral en Psicología con énfasis en Educación “Estilos de Enseñanza del profesorado de educación superior: estudio comparativo España- Brasil”.

Creemos que si facilitamos el trabajo del profesor en el aula esto redundará en un mejor rendimiento de sus alumnos.

Necesitamos de su opinión como experto para validar el cuestionario que les presentamos para su baremación definitiva. Nos gustaría contar con tu colaboración con la seguridad de que los datos suministrados serán utilizados guardando el anonimato, lo que facilitará un instrumento de trabajo mucho más eficaz.

El objeto del mismo es tener un instrumento que nos ayude a identificar las dimensiones principales que pueden indicarnos aquellas facetas que se pueden profundizar o trabajar a partir de dicho diagnóstico.

Los datos son anónimos y garantizamos que sólo se van a utilizar para el objetivo de esta investigación.

Gracias de antemano por tu colaboración y quedamos a tu disposición por si quieres hacernos alguna sugerencia o pregunta.

Las personas responsables de dicho trabajo son:

Dr. D. Miguel Ángel Carbonero Martín, y Dr. D. Luis Jorge Martín Antón como Director y codirector de la Tesis Doctoral “Dificultad de los procesos de enseñanza de los Profesores de Educación Superior: Estudio comparativo del profesorado (España- Brasil)”. Mi correo electrónico es [carboner@psi.uva.es](mailto:carboner@psi.uva.es)

D. Alvaci Freitas Resende, Profesor de la Universidad Tiradentes, Brasil.

Mi correo electrónico es [alvaci.resende@hotmail.com.br](mailto:alvaci.resende@hotmail.com.br)

Valladolid 9 de septiembre de 2011

Director de la Tesis y Coord. Del Doctorado en Psicología

Fdo.: Miguel Ángel Carbonero Martín



Nota: Solicitamos la contestación en un plazo razonable que estimamos puede ser finales de septiembre primeros de octubre. GRACIAS/OBRIGADO

## APENDICE D: CARTA



### Universidad de Valladolid

#### Departamento de Psicología

Estimado profesor (a), somos un grupo de investigadores da Facultade de Educación e Traballo Social da Universidade de Valladolid, que estamos traballando na Tese de Doutoramento en Psicología con énfase na Educación con o tema: **"Dificuldade no proceso de ensino dos Profesores de Educación Superior: Estudo comparativo dos profesores (España -Brasil)"**.

Creemos que se facilitamos o traballo do profesor na aula, isto levará a un mellor rendemento de seus alumnos. Necesitamos de sua opinión como especialista "experto", para validar o cuestionario que lha presentamos para tabulación definitiva. Nós gostaríamos de poder contar con sua colaboración, con a seguraza de que os datos serán utilizados mantendo o anonimato, o que facilitará un instrumento de traballo máis eficaz.

O objetivo do mesmo é ter un instrumento que nos ajude a identificar as dimensións principais, que poden indicar-nos aquelas facetas que se poden aprofundar o traballo a partir da realización de un diagnóstico. Os datos são anónimos e garantimos que só serán utilizados para o objetivo desta pesquisa.

Obrigado de atención por sua colaboración e estaremos a sua disposición, caso queira fazer alguma sugestão ou pergunta.

As persoas responsables por este traballo são:

Prof. Dr. Miguel Ángel Carbonero Martín, e Prof. Dr. Luis Jorge Martín Antón como Orientador e Co-Orientador da Tese de Doutoramento "Dificultad de los procesos de enseñanza de los Profesores de Educación Superior: Estudio comparativo del profesorado (España- Brasil)", da Universidade de Valladolid, España. Meu e-mail é [carbonero@mil.uva.es](mailto:carbonero@mil.uva.es)

M. Sc. Alvaí Freitas Resende, Profesora da Universidade Tiradentes, Brasil, que no momento vive aquí na cidade de Valladolid/España. Meu e-mail é [alvaif.resende@hotmail.com.br](mailto:alvaif.resende@hotmail.com.br)

Valladolid 9 de Setembro de 2011

Orientador da Tese e Coordinador do Departamento de Psicología da Educación

Fdo: Miguel Ángel Carbonero Martín

Nota: Solicitamos a resposta en un prazo razoável que pode variar de setembro a inicio de Outubro. OBRIGADOGRACIAS



## Universidad de Valladolid

### Departamento de Psicología

Estimado professor (a), somos um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação e Trabalho Social da Universidade de Valladolid, que estamos trabalhando na Tese de Doutorado em Psicologia com ênfase na Educação com o tema: **"Dificuldade no processo de ensino dos Professores de Educação Superior: Estudo comparativo dos professores (Espanha –Brasil)"**.

Creemos que si facilitamos o trabalho do professor na aula, isto levará a um melhor rendimento de seus alunos. Necesitamos de sua opinião como especialista "experto", para validar o questionário que lhe apresentamos para tabulação definitiva. Nós gostaríamos de poder contar com sua colaboração, com a segurança de que os dados serão utilizados mantendo o anonimato, o que facilitará um instrumento de trabalho muito mais eficaz.

O objetivo do mesmo é ter um instrumento que nos ajude a identificar as dimensões principais, que podem indicar-nos aquelas facetas que se podem aprofundar o trabalho a partir da realização de um diagnóstico. Os dados são anônimos e garantimos que só serão utilizados para o objetivo desta pesquisa.

Obrigado de antemão por sua colaboração e estaremos a sua disposição, caso queira fazer alguma sugestão ou pergunta.

As pessoas responsáveis por este trabalho são:

Prof. Dr. Miguel Ángel Carbonero Martín, e Prof. Dr. Luis Jorge Martín Antón como Orientador e Co-Orientador da Tese de Doutorado **"Dificultad de los procesos de enseñanza de los Profesores de Educación Superior: Estudio comparativo del profesorado (España- Brasil)"**, da Universidade de Valladolid, Espanha. Meu e-mail é [carboner@psi.uva.es](mailto:carboner@psi.uva.es)

M. Sc. Alvaci Freitas Resende, Professor da Universidade Tiradentes, Brasil, que no momento vive aqui na cidade de Valladolid/Espanha. Meu e-mail é [alvaci.resende@hotmail.com.br](mailto:alvaci.resende@hotmail.com.br)

Valladolid 9 de Setembro de 2011

Orientador da Tese e Coordenador do Doutorado em Psicologia da Educação

Fdn.: Miguel Ángel Carbonero Martín

Nota: Solicitamos a resposta em um prazo razoável que possa concluir, de setembro a início de Outubro.  
OBRIGADO/GRACIAS



**MODELO CENTRADO EN LA ENSEÑANZA – CEVES**

**APENDICE E**

**Cuestionario CEVES**

Doctorando: *Alvaci Freitas Resende*

Directores de Tesis:

*Dr. D. Miguel Ángel Carbonero Martín*  
*y Dr. D. Luis Jorge Martín Antón*



**Universidad de Valladolid**  
**Facultad de Educación y Trabajo Social**  
**Departamento de Psicología**  
**Diciembre 2011**

1. Titulación Académica =>
2. Centro de Trabajo =>  Público  Privado
3. Experiencia Docente (años) =>
4. Ciudad, Estado y País =>
5.  Varón  Mujer
6. Fecha hecha =>

<b>1= Muy en desacuerdo      3 = Indeciso      5 = Muy de acuerdo</b> <b>2 = En desacuerdo      4 = De acuerdo</b>		<b>Elija X al lado del numero</b>				
1	Me comunico de forma directa y clara con mis alumnos.					
2	A través de mensajes corporales ayudo a generar seguridad y confianza.					
3	Cuando no entienden algo mis alumnos/as tienen libertad para preguntar.					
4	Analizo las principales dificultades que puedan darse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
5	Al comienzo de cada unidad o tema propongo un plan de trabajo.					
6	Me intereso por las necesidades y experiencias del alumnado.					
7	Si detecto situaciones de malestar en el alumnado promuevo su mejora.					
8	Soy quien organiza las actividades de clase.					
9	Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.					
10	Como profesor creo que los alumnos prefieren las clases practicas a las teóricas.					
11	Hago partícipe al alumnado en la toma de decisiones (disponer el espacio de clase, por ejemplo).					
12	Cuando corrijo a un/a alumno/a aprovecho para motivarle.					
13	Empleo el diálogo entre el alumnado para afrontar los conflictos de forma pacífica y positiva.					
14	Practico la mediación y solución de conflictos en clase.					
15	Uso las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en mis clases.					
16	Todos los alumnos están informados sobre la forma de evaluación.					
17	Mi Universidad me facilita la formación continua: congresos etc.					
18	Doy importancia a la profundidad de las respuestas verbales del alumnado.					
19	Controlo la clase a través de la mirada.					

20	Domino los contenidos de las áreas que imparto.						
21	Falta aplicación práctica a la vida real de mis asignaturas.						
22	Capto los sentimientos de grupo en cada momento.						
23	Asumo la responsabilidad que como profesor me corresponde.						
24	Los alumnos piensan más en el título que en el aprendizaje.						
25	Me coloco en diferentes puntos del aula para mantener la atención del alumnado.						
26	Soy capaz de promover el desarrollo y el aprendizaje del alumnado.						
27	Empiezo la clase con un resumen de lo que se va a hacer.						
28	Permito al alumnado el derecho a discrepar.						
29	Uso reforzadores positivos en el aula. (palabras, regalos, etc)						
30	Facilito que mis alumnos participen en clase exponiendo trabajos o tareas de curriculum.Exposición oral, dramatización, póster, etc.						
31	Mi universidad me pone excesivas horas presenciales.						
32	Si un/a alumno/a interfiere el desarrollo de la clase le amonesto en privado.						
33	Analizo la influencia de los posibles factores que generan un problema en el aula.						
34	Hago que cada alumno tenga oportunidad de sentirse protagonista de su propia intervención.						
35	Considero importante que el alumnado exprese sus sentimientos sin miedo (con libertad).						
36	Hago lo posible para que mis alumnos/as estén en clase a gusto.						
37	Me gusta dar instrucciones antes de que trabajen.						
38	Planteo situaciones que enseñan al alumnado a utilizar un pensamiento crítico.						

39	Falta una interconexión entre el programa de mis asignaturas con de las distintas asignaturas del curso.					
40	Me gusta la docencia en la Enseñanza Superior.					
41	Controlo el tono de voz en clase.					
42	Planteo actividades que despiertan el interés entre el alumnado.					
43	Doy instrucciones al alumnado para usar correctamente recursos, técnicas y nuevas tecnologías de aprendizaje.					
44	Últimamente la burocracia ha crecido tanto que dificulta la buena actuación del docente.					
45	Doy explicaciones adicionales (dando pistas orales, ejemplos, ...)					
46	Participo en cursos de formación psicopedagógica.					
47	Adapto mi programación a las dificultades de aprendizaje del alumnado.					
48	Establezco una relación personal equilibrada con todo el alumnado.					
49	Procuro la equidad y la justicia entre el alumnado.					
50	Tengo en cuenta las diferencias individuales del alumnado para decidir los contenidos adecuados.					
51	Dispongo de medios adecuados para realizar mi trabajo. Despacho, un salón humanizado para los profesores y ordenador con acceso a internet, transportes a clase práctica, laboratorio, etc.					
52	Planteo actividades dirigidas a lograr una enseñanza eficiente.					
53	El surgimiento de conflictos en clase me mueve a revisar el funcionamiento de cosas que daba por sentadas.					
54	Con frecuencia elevo el tono de voz para llamar la atención sobre el contenido de la exposición.					
55	Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.					
56	Dentro del aula controlo los tiempos, agrupamiento del alumnado y materiales utilizados.					
57	Muestro interés por saber más de cada alumno: sus culturas etc.					
58	Establezco normas de clase consensuadas a través de la participación de todo el alumnado.					
59	Fomento la práctica de la cooperación entre el alumnado.					
60	Los alumnos no se toman en serio los estudios: son					

	irresponsables e inmaduros.						
61	Respeto el ritmo de aprendizaje de cada alumno.						
62	El método que más utilizo es la exposición oral.						
63	Utilizo distintas formas de evaluación.(pruebas escrita, seminario, etc)						
64	Evalúo al alumno valorando en su nivel inicial y en los logros adquiridos.						
65	Propongo actividades que fomentan las relaciones personales entre el alumnado.						
66	Potencio el aprendizaje autónomo del alumnado.						
67	En la solución de conflictos trato de no culpabilizar a las personas, sino abordar la situación problemática.						
68	Soy comprensivo con los errores que pueda cometer el alumnado.						
69	Habitualmente planifico lo que voy a decir en clase.						
70	El conocimiento del comportamiento no verbal del alumnado es muy útil en la acción educativa.						
71	Favorezco la reflexión del alumnado sobre los hechos o las actividades que se ofrecen a la clase.						
72	Soy partidario de que el alumno haga crítica constructiva.						
73	Fomento el uso de expresiones verbales que no hieran la sensibilidad de nadie.						
74	Evito expresiones con carga negativa o peyorativa para el alumnado.						
75	Organizo la clase para lograr el máximo contacto ocular entre todos los miembros del grupo. Ej. El layout/espacio de aula, etc.						
76	Analizo el comportamiento del alumnado para establecer un clima de convivencia que favorezca su formación.						
77	Promuevo el aprendizaje a la luz de los objetivos y contenidos del correspondiente nivel educativo.						

78	Cuando hablo al grupo de alumnos/as me gusta que todos permanezcan mirándome.					
79	Promuevo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de soluciones en los problemas.					
80	Me gusta que el/la alumno/a razone antes de dar una respuesta.					
81	Controlo mi velocidad al hablar en clase.					
82	Animo al alumnado a dialogar, a hacer preguntas y a participar.					
83	Transmito al alumnado mensajes no verbales humanizados de alegría y dinamismo.					
84	Tengo capacidad suficiente para afrontar los problemas de la clase.					
85	Cuando quiero llamar la atención sobre una parte de la explicación hago alguna pausa o cambio de ritmo de la voz.					
86	Enseño/ayudo al alumnado a trabajar en equipo, a cooperar con los compañeros/as.					
87	Insisto a mis alumnos para que utilizan fuentes de información diversa: libros, monografías, artículos, visita a bibliotecas.					



## APENDICE F

***Cuestionario de Evaluación  
de las Variables “Moduladoras”***

***del Estilo de Enseñanza en Educación Superior***

**C.E.M.E.D.E.P.U**

Autores: B e r n a r d o GARGALLO LÓPEZ, A m p a r o FERNÁNDEZ MARCH\* y Miguel Ángel JIMÉNEZ RODRÍGUEZ

1. Titulación Académica =>
2. Centro de Trabajo =>      ( ) Público ( ) Privado
3. Experiencia Docente (años) =>
4. Ciudad, Estado y País =>
5. ( ) Varón    ( ) Mujer
  
6. Fecha =>

## 1.1 MODELO CENTRADO EN LA ENSEÑANZA

1= Muy en desacuerdo      3 = Indeciso      5 = Muy de acuerdo 2 = En desacuerdo      4 = De acuerdo		Elija X al cerca del numero				
1	Los conocimientos se hallan establecidos en las disciplinas y son los profesores que disponen de ellos para enseñarlos a los alumnos					
2	Basta con que los alumnos aprendan y comprendan los contenidos científicos fundamentales de la disciplina; no necesitan ir más allá en su formación universitaria.					
3	Aprender es incrementar los conocimientos disponibles					
4	El trabajo esencial del profesor universitario es transmitir los conocimientos a sus alumnos					
5	Lo más importante para ser buen profesor es dominar la materia que se imparte					
6	Un buen profesor es el que explica bien su asignatura					
7	Mi responsabilidad fundamental es organizar bien los conocimientos que deben aprender los alumnos y presentarlos de modo comprensible					
8	El tiempo de las clases teóricas debe usarse para explicar bien los contenidos de las asignaturas					
9	En mis clases teóricas la lección magistral es la metodología fundamental					
10	El papel básico de los alumnos en clase es estar atentos y tomar bien los apuntes					
11	Las intervenciones de los alumnos en clase deben ser prioritariamente para contestar a las preguntas del profesor o para plantear las dudas que tengan					
12	El mejor método para evaluar a los alumnos es el examen					

13	La evaluación debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos					
14	La función de la evaluación es valorar resultados del aprendizaje del alumno y calificarlo					
15	Sólo el profesor está capacitado para valorar los aprendizajes de los estudiantes					
16	El criterio fundamental para aprobar a los alumnos es que hayan aprendido los conocimientos trabajados en la asignatura y que sean capaces de reproducirlos de manera clara					

## 1.2 MODELO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE

17	El conocimiento no es algo establecido en las disciplinas y recogido en los manuales y otros documentos, sino algo a construir entre estudiantes y profesores					
18	El conocimiento debe ser construido por los estudiantes con ayuda del profesores					
19	Aprender es construir personalmente significados					
20	Doy a los estudiantes oportunidad de realizar aportaciones personales; por ejemplo, les pido que predigan resultados, que propongan hipótesis y las comprueben, etc.					
21	Los conocimientos que mis alumnos adquieren les sirven ya para interpretar la realidad en que están inmersos, no sólo para aprobar la materia					
22	Dispongo mi clase como un entorno de aprendizaje que moviliza el aprendizaje activo del alumno (a través del planteamiento y resolución de problemas, del fomento de la participación del estudiante, del establecimiento de conexiones con la realidad)					
23	Adopto una metodología de enseñanza variada y complementaria que adapto a las características del grupo de					

	alumnos					
24	Hago uso de la pregunta en mis clase de manera sistemática para ayudar a pensar a los estudiantes					
25	Hago uso del estudio de casos y/o simulaciones en clase para potenciar la integración de la teoría y la práctica					
26	Realizo seminarios con los estudiantes de mi asignatura					
27	Muestro aplicaciones de la teoría a los problemas reales					
28	Utilizo la tutoría con un plan de trabajo establecido para asesorar a los alumnos y no me limito a esperar a que acudan los que lo deseen					
29	El uso que hago de nuevas tecnologías fomenta la participación, etc., mediante la tutoría telemática, foros de discusión, etc					
30	Mis alumnos deben aprender a autoevaluar completamente su trabajo y yo les ayudo a que lo hagan					
31	Complemento el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa/continua (p.ej. trabajos, ensayos, informes, portafolios, etc.)					
32	Uso procedimientos de evaluación formativa/continua (p.ej. preguntas de clase, trabajos, informes, pruebas, ensayos, etc.) revisando y devolviendo corregidos a los alumnos los trabajos escritos con instrucciones para la mejora					
33	Evalúo no sólo para valorar los resultados del alumno sino para obtener información del proceso de aprendizaje e introducir las mejoras necesarias					

### 1.3 LAS HABILIDADES DOCENTES DEL PROFESOR EFICAZ

34	Planifico mi asignatura todos los cursos dedicando tiempo a esta tarea					
35	Facilito a mis alumnos el programa de la asignatura y les informo sobre el mismo					

36	Establezco claramente los objetivos de mi asignatura					
37	Mis alumnos saben cuáles son las referencias bibliográficas esenciales para la materia					
38	Recuerdo brevemente lo tratado en la clase anterior					
39	Al terminar la clase, hago una breve síntesis de lo tratado en ella					
40	Presento los contenido de manera que promuevan el interés de los alumnos					
41	Procuro transmitir a los alumnos mi interés por la materia que imparto					
42	Procuro que en clase exista un clima de buenas relaciones interpersonales					
43	Me intereso por los estudiantes como personas					
44	Evalúo los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación					
45	Establezco con claridad los criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y éstos los conocen					
46	Informo a mis alumnos de los métodos de evaluación que voy a utilizar					
47	Mis alumnos conocen los criterios de corrección de las pruebas que utilizo					
48	Realizo una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos de los alumnos					
49	Evalúo en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos					
50	Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para modificar mi planificación, metodología y actividad docente a corto o medio plazo					
51	Oriento a mis alumnos para que mejoren sus resultados					

APENDICE G

**QUESTIONARIO - CEVES**  
*Cuestionario de Evaluación de las Variables “Principales”  
de Enseñanza en Educación Superior*

Doutorando: *Alvací Freitas Resende*

Orientadores da Tese:

*Dr. Miguel Ángel Carbonero Martín  
e Dr. Luis Jorge Martín Antón*



**Universidad de Valladolid**  
**Facultad de Educación y Trabajo Social**  
**Departamento de Psicología.**  
**Espanha**

Dezembro de 2011

1. Titulação Acadêmica =>

2. Local de Trabalho =>

( ) Público ( ) Privado

3. Experiência Docente (anos):

4. Cidade, Estado e País:

5. ( ) Homem ( ) Mulher

**6. Data:**

<b>MODELO CENTRADO NO ENSINO - CEVES</b>						
1 = MUITO DESACORDO ACORDO 2 = EM DESACORDO		3 = INDECISO 4 = DE ACORDO		5 = MUITO DE ACORDO		Marque X ao lado do numero
1	Comunico de forma direta e clara com meus alunos.					
2	Através de mensagens corporais ajudo a gerar segurança e confiança.					
3	Quando não entendem algo meus alunos tem liberdade para perguntar.					
4	Analiso o comportamento do aluno para estabelecer um clima de convivência que favoreça sua formação.					
5	Antes de cada unidade didática ou tema proponho um plano de trabalho.					
6	Me interesso pelas necessidades e experiências dos alunos.					
7	Si detecto situações de prejudicar o aluno promovo sua melhora.					
8	Sou eu quem organiza as atividades da classe.					
9	Procuo incutir o respeito pelas diferenças culturais entre os alunos.					
10	Como professor creio que os alunos preferem mais aulas práticas que as teóricas.					
11	Faço com que os alunos participem das tomadas de decisões (dispor de espaço na aula, por exemplo).					
12	Quando corrijo um aluno aproveito para motivá-lo.					
13	Promovo o diálogo entre os alunos para enfrentar os conflitos de forma pacífica e positiva.					
14	Pratico a mediação e solução de conflitos em classe.					
15	Uso as Tecnologias de Informação (TIC) em minhas aulas.					
16	Todos os alunos estão informados sobre a forma de avaliação.					
17	Minha Universidade me facilita a formação continuada, com cursos, congressos, etc.					
18	Dou importância a profundidade das respostas verbais dos alunos.					
19	Controlo a turma com o olhar.					

20	Domino os conteúdos nas áreas que trabalho.						
21	Falta aplicação prática a vida real de minha disciplina.						
22	Capto os sentimentos do grupo em cada momento.						
23	Assumo a responsabilidade que como professor me corresponde.						
24	Os alunos pensam mais em título que em aprendizagem.						
25	Fico em diferentes pontos da classe para manter a atenção do aluno.						
26	Sou capaz de promover o desenvolvimento e o aprendizado do aluno.						
27	Inicio a aula com um resumo do que vou fazer.						
28	Permito ao aluno o direito a discordar.						
29	Uso reforçador positivos na aula. (palavras,brindes etc)						
30	Facilito que meus alunos participem das aulas expondo trabalhos ou tarefas do conteúdo ministrado através de: exposição oral, dramatização, banners, etc.						
31	Minha Universidade me coloca excessiva carga horaria presencial.						
32	Se um aluno interfere o desenvolvimento da aula converso com ele sozinho (reservado).						
33	Analiso a influencia dos possíveis fatores que geraram um problema em classe.						
34	Faço com que cada aluno tenha oportunidade de sentir-se protagonista de sua própria intervenção.						
35	Considero importante que o aluno expresse os sentimentos sem medo (com liberdade).						
36	Faço o possível para que meus alunos estejam em classe por prazer.						
37	Dou instruções antes de trabalhar com os alunos.						
38	Planejo situações que ensina o aluno a utilizar um pensamento crítico.						
39	Falta uma programação interdisciplinar entre o programa obrigatório de minha disciplina com outras do curso.						
40	Gosto da docência no ensino superior.						
41	Controlo o tom de voz na aula.						
42	Desenho atividades que despertam o interesse entre os alunos.						
43	Dou instruções aos alunos para usar corretamente recursos, técnicas e novas tecnologias de aprendizagem.						
44	Ultimamente a burocracia tem crescido tanto que dificulta						



	uma boa atuação do docente.						
45	Faço explicações adicionais (dando dicas orais, exemplos, ...)						
46	Participo em cursos de formação psicopedagógica.						
47	Adapto minha programação as dificuldades de aprendizado dos alunos.						
48	Estabeleço uma relação pessoal equilibrada com todos os alunos.						
49	Procuro a equidade e a justiça entre os alunos.						
50	Conheço as diferenças individuais dos alunos para decidir os conteúdos adequados.						
51	Disponho de meios adequados para realizar meu trabalho. Sala de aula, sala de professor humanizada e computador com acesso a internet, transportes para aula prática, laboratório, etc.						
52	Planejo atividades dirigidas para lograr um ensino eficiente.						
53	No surgimento de conflitos em classe me movo a revisar o funcionamento de coisas que dava por resolvidas.						
54	Com frequência elevo o tom de voz para chamar a atenção sobre o conteúdo da exposição.						
55	Uso uma linguagem adaptada para compreensão dos alunos.						
56	Dentro da sala controlo o tempo, agrupamento dos alunos e materiais utilizados.						
57	Mostro interesse em saber mais de cada aluno (cultura, relações, etc.)						
58	Estabeleço normas em classe com a participação de todos os alunos.						
59	Fomento a prática da cooperação entre os alunos.						
60	Os alunos não levam a serio os estudos: são irresponsáveis e imaturos...						
61	Respeito o ritmo de aprendizado de cada aluno.						
62	O método que mais utilizo é a expressão oral.						
63	Utilizo distintas formas de avaliação. (prova escrita,seminario, etc)						
64	Avalio o aluno pensando em seu nível inicial e nas conquistas adquiridas.						
65	Proponho atividades que fomentem as relações pessoais entre os alunos.						
66	Potencio o aprendizado autônomo do aluno.						

67	Na solução de conflitos trato de não culpar as pessoas, sem abordar a situação problemática.					
68	Sou compreensível com os erros cometidos pelos alunos.					
69	Habitualmente planejo o que vou dizer em classe.					
70	Considero que o conhecimento do comportamento não verbal do aluno é muito útil nas ações educativas.					
71	Favoreço a reflexão do aluno sobre os feitos ou as atividades das aulas.					
72	Sou partidário de que o aluno faça crítica construtiva.					
73	Incentivo o uso de expressões verbais que não firam os sentimentos de ninguém.					
74	Evito expressões com carga negativa ou pejorativa com os alunos.					
75	Organizo o espaço da turma para lograr o máximo contato ocular entre todos os membros do grupo. Ex. O layout/espaço da classe, etc					
76	Analiso o comportamento do aluno para estabelecer um clima de convivência que favoreça sua formação.					
77	Promovo o aprendizado a luz dos objetivos e conteúdos correspondentes ao nível educativo.					
78	Quando falo ao grupo de alunos/as gosto que todos permaneçam olhando-me.					
79	Promovo para que meus alunos busquem múltiplos caminhos para a obtenção de suas possíveis soluções dos problemas.					
80	Gosto que meus os alunos pensem antes de dar uma resposta.					
81	Controlo minha velocidade (ritmo) de falar em classe.					
82	Animo o aluno a dialogar, a fazer perguntas e a participar em classe.					
83	Transmito ao aluno mensagens não verbais humanizadas de alegria e dinamismo.					
84	Tenho capacidade suficiente para enfrentar os problemas da turma.					
85	Quando quero chamar a atenção sobre uma parte da explicação faço alguma pausa ou mudo de ritmo no uso da voz.					

86	Ensino os alunos a trabalhar em equipe e a cooperar com os colegas de classe.					
87	Insisto que meus alunos utilizem fontes de informações diversas: livros, monografias, artigos, visitem as bibliotecas.					

## APENDICE H



**Universidad de Valladolid**

Estimado profesor/a, somos un grupo de investigación de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, que estamos llevando a cabo un trabajo de Tesis Doctoral "Dificultad de los procesos de enseñanza de los Profesores de Educación Superior: Estudio comparativo del profesorado (España- Brasil)".

Creemos que si facilitamos el trabajo del profesor en el aula esto redundará en un mejor rendimiento de sus alumnos.

Necesitamos de su opinión como profesor de Universidad sobre un cuestionario de elaboración propia (C.F.V.M.F.S.) y otro cuestionario de otros autores (C.E.M.E.D.E.P.I.). Dichos cuestionarios nos servirán para poder comparar distintas variables que modulan la actuación del profesor universitario en ambos países. Nos gustaría contar con su colaboración con la seguridad de que los datos suministrados serán utilizados guardando el anonimato, y a la vez facilitará una propuesta para el trabajo del profesorado más eficaz.

Los datos son anónimos y garantizamos que sólo se van a utilizar para el objetivo de esta investigación.

Gracias de antemano por su colaboración y quedamos a su disposición por si quieres hacemos alguna sugerencia o pregunta.

Las personas responsables de dicho trabajo son:

Dr. D. Miguel Ángel Carbonero Martín, y Dr. D. Luis Jorge Martín Amón como Director y codirector de la Tesis Doctoral "Dificultad de los procesos de enseñanza de los Profesores de Educación Superior: Estudio comparativo del profesorado (España- Brasil)". Mi correo electrónico es [carboner@psi.uva.es](mailto:carboner@psi.uva.es)

D. Alvaei Freitas Resende, profesor de la Universidad Tiradentes, Sergipe, Brasil.  
Correo electrónico es [alvaefr.resende@gmail.com](mailto:alvaefr.resende@gmail.com)

Para facilitar la recogida de datos puede contactar los cuestionarios resueltos a cualquiera de los dos correos que figuran arriba.

Valladolid 5 de Diciembre de 2011

Director de la Tesis

Fdo.: Miguel Ángel Carbonero Martín

Nota: Solicitamos la contestación en un plazo razonable que estimamos puede ser de un mes. GRACIAS