



Universidad de Valladolid

E.U. MAGISTERIO DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

**ANÁLISIS EXPERIMENTAL DE LA RELACIÓN ENTRE
LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA Y LOS ESTILOS DE
APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Realizado por Beatriz Nieto Barrios

Dirigido por Prof. Dr. Juan Antonio Valdivieso Burón

(Departamento de Psicología)

Curso 2012-2013 Julio 2013

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar experimentalmente la relación existente entre los estilos de enseñanza en docentes de Educación Infantil en relación con los estilos de aprendizaje por parte del alumnado. A partir de una muestra de 42 docentes pertenecientes al segundo ciclo de Educación Infantil en activo y utilizando dos tipos de escalas, por un lado una adaptación a los niveles de Educación Infantil de la escala de evaluación tipo ECAD-EP (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013) para la evaluación de la competencia autopercebida docente y la ECRA (Servera y Galván, 1997) para la evaluación del comportamiento y el rendimiento en el aula, haciendo mayor hincapié sobre los factores que influyen en la impulsividad del alumnado. Analizar dicha relación entre los elementos que influyen tanto en los estilos de enseñanza por parte de los docentes, como en los estilos de aprendizaje respecto a los alumnos, mejoraría el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado perteneciente a la etapa de Educación Infantil.

PALABRAS CLAVES

Estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, Educación Infantil, competencias docentes.

ABSTRACT

The aim of this project is to experimentally analyse the existing relationship between the teaching methods of infant school teachers in relation to the learning methods of the students. I have analysed a survey of 42 teachers from the 3-6 age group of Infant Education and used two types of scales. The first being the adaptation to the levels of Infant Education to the scale ECAP-DEP (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013) to analyse the perception of the teachers themselves. Secondly the ECRA (Servera y Galván, 1997) which analyses the behaviour and performance in the classroom focusing on the factors which influence the impulsiveness of the students. Analysing this relationship between the elements which influence both the methods of teaching and the methods of learning in regards to the students, this would improve the teaching-learning process of the students belonging to Infant Education.

KEY WORDS

Relationship, the teaching methods, the learning methods, teachers, students.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	Pág. 4.
2. OBJETIVOS.....	Pág. 5.
3. JUSTIFICACIÓN	Pág. 6.
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	Pág. 8.
1. Estilos de enseñanza	Pág. 8.
2. Estilos de aprendizaje	Pág. 12.
3. Variables de los estilos de enseñanza-aprendizaje.....	Pág. 14.
4. Importancia de las variables emocionales: la inteligencia emocional.....	Pág. 18.
5. METODOLOGÍA.....	Pág. 22.
1. Participantes.....	Pág. 22.
2. Instrumentos.....	Pág. 25.
3. Procedimiento	Pág. 27.
6. RESULTADOS	Pág. 30.
7. CONCLUSIONES	Pág. 37.
8. PLAN DE INTERVENCIÓN.....	Pág. 41.
9. REFERENCIAS.....	Pág. 43.
10. ANEXOS.....	Pág. 49.

INTRODUCCIÓN

En la Educación Infantil resulta necesario diseñar propuestas de intervención educativa ajustadas entre el proceso de enseñanza del docente y los procesos de aprendizaje del alumnado, con el fin de conseguir cotas altas de calidad instruccional (Zabalza, 1996). Por eso, resulta conveniente analizar la relación entre las variables que definen los estilos de enseñanza llevados a cabo por los docentes en esta etapa y los estilos de aprendizaje del alumnado, para así conocer de forma operativa el modo de ajustar los procesos didácticos y lograr una mejor adaptación escolar y psicoevolutiva del niño, consiguiendo un mejor diseño de propuestas de intervención educativa más eficaces.

Como ya sabemos las Estrategias de Enseñanza, son aquellos procedimientos directamente relacionados con los métodos que utiliza el profesor de manera consciente para llegar a una mayor facilitación y eficacia del aprendizaje de sus alumnos, que contienen un alto nivel de complejidad y para su puesta en práctica es necesario haber adquirido una formación previa (Monereo, 1999). Esto conlleva un replanteamiento de las modalidades de acción docente, en base al desarrollo de competencias más ajustadas y adaptadas a los procesos de aprendizaje del alumnado (Beltrán, 1998).

Por otro lado, respecto a las Estrategias de Aprendizaje se ha argumentado la necesidad de desarrollar procesos didácticos más secuenciados y con procedimientos significativos para el alumnado (Mayor, Suengas y González, 1993), con funcionalidad y aplicabilidad, con fines de dirección y control en diferentes contextos (Weinstein, 1988), a modo de competencias o procesos que faciliten la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de la información (Nisbet y Shucksmith, 1987); Pozo, 1990; Pozo y Postigo, 1993; Weinstein, 1988).

Existen numerosas teorías acerca del desarrollo evolutivo del niño, las cuales influyen directamente en la adquisición del aprendizaje, tales como la teoría psicoanalista, la teoría conductista, la psicología de la Gestalt, la teoría de Piaget, la posición de Vigotski y la psicología cognitiva, y todas nos muestran supuestos implícitos o explícitos sobre la forma en la que se produce el desarrollo, su naturaleza y

sus causas, qué factores son los que lo favorecen y por el contrario, cuales son los que lo dificultan.

A través de la experimentación y optimización de las variables que intervienen en los procesos de aprendizaje se podrá analizar adecuadamente dichos procesos, los contextos en los que se producen así como los espacios y tiempos en los que se desarrollan. De este modo tendríamos un mayor control y se podría planificar y desarrollar adecuadamente las acciones educativas.

OBJETIVOS

En este trabajo se van a tratar los siguientes objetivos:

1. *Analizar teóricamente modelos definatorios de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje*, adaptados y concretados en la etapa de Educación Infantil.
2. *Analizar empíricamente las relaciones entre variables definatorias de los estilos de enseñanza que interaccionan con los estilos de aprendizaje del alumnado, circunscritos en la etapa de Educación Infantil, directamente relacionados con la impulsividad/reflexividad* (Kagan, Pearson y Welch, 1966).
Si consiguiéramos analizar y medir de forma operativa las variables docentes intervinientes en el proceso de enseñanza, que mejor se ajustan a las variables de impulsividad del alumnado, tendríamos un mayor control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando así una mayor interactividad entre los estilos de enseñanza del docente y los estilos de aprendizaje del alumnado.
El conseguir el ajuste entre la didáctica y la adquisición de aprendizajes se convierte, por tanto, en el objetivo principal de este trabajo de investigación.
3. *Diseñar una breve propuesta de intervención educativa trabajando la inteligencia emocional, para la mejora de la interacción y el ajuste entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje en Educación Infantil*, en cuanto al control de la conducta del alumnado en el aula.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Es de vital importancia tal y como afirman Nieves-Rosa, Ríos, Palléns y Alcántara (2004), que los docentes sean versátiles en la utilización de sus Estrategias de Enseñanza, para poder conseguir guiar de forma adecuada a los alumnos y conseguir el máximo desarrollo académico posible.

El uso correcto de estrategias bien dirigidas disminuye el tiempo que invierten los docentes para solucionar asuntos de conducta y maximiza el tiempo de intervención en asuntos académicos aumentando así el aprendizaje y desarrollo de destrezas del alumnado.

Los alumnos disponen de diversas capacidades cognitivas generales, es decir su nivel de inteligencia, razonamiento y memoria, las cuales le van a permitir conseguir un determinado grado de comprensión y realización de la tarea. Éstos también cuentan con diversos instrumentos, como son el lenguaje oral y escrito, la representación gráfica y numérica, así como estrategias y habilidades generales, tales como la atención y la escucha, para de esta forma poder llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

De esta manera, dicho alumno pone de manifiesto diversos recursos de distinta índole, los cuales es capaz de manejar ante las determinadas situaciones de aprendizaje que se le plantean.

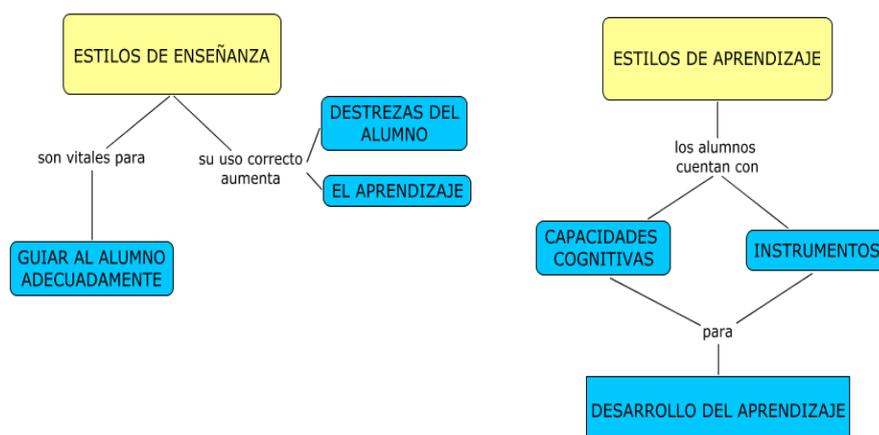


Figura 1. Diseño conceptual de las estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. (Adaptado de Alcántara, Nieves-Rosa, Ríos y Palléns, 2004).

Según Coll y otros (2000) el alumnado presenta una determinada disposición para llevar a cabo el aprendizaje que se les plantea. El grado de equilibrio personal del alumno, su autoimagen y autoestima, sus experiencias anteriores de aprendizaje, su capacidad de asumir riesgos y esfuerzos, de pedir, dar y recibir ayuda, son algunos aspectos de tipo personal que desempeñan un papel importante en la disposición del alumno frente al aprendizaje.

Otros elementos como la representación inicial que los alumnos tienen sobre las características de la tarea que han de realizar, su interés por ella, la representación y las expectativas que tienen en relación al profesor y a sus propios compañeros, forman parte del conglomerado de factores que determinan con qué ánimo se sitúan los alumnos frente a la tarea de aprender un nuevo contenido y que sentido le atribuyen en un principio.

Si se consigue determinar qué variable/s tienen una mayor relación con los niveles de impulsividad conductuales del alumnado, se podría diseñar programas de intervención docente más ajustados a las características propias de dicho grupo de alumnos, consiguiéndose un mejor ajuste entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje.

El diseño conceptual de la investigación se podría representar del siguiente modo:

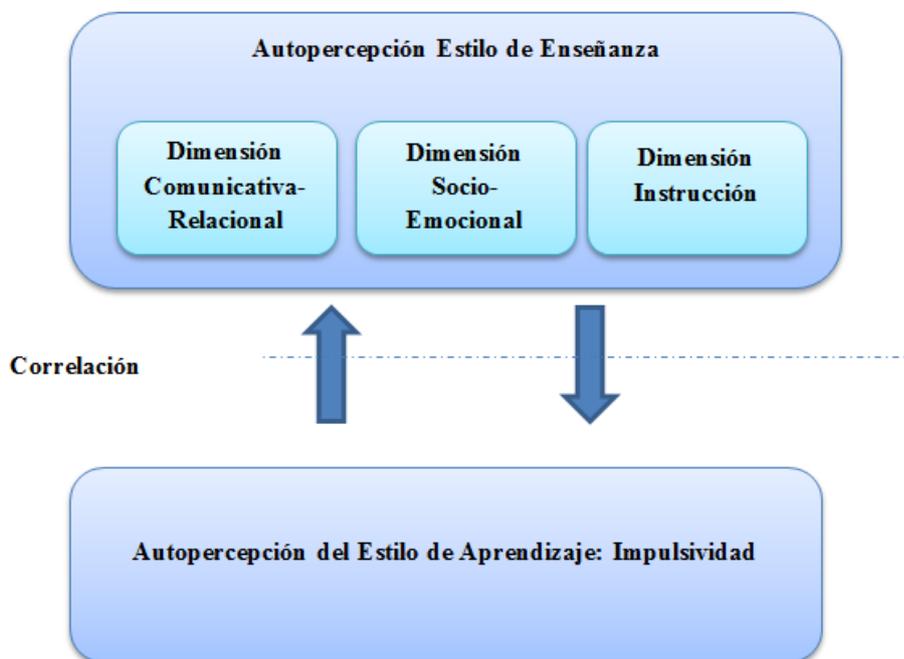


Figura 2. Diseño conceptual del trabajo de investigación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. ESTILOS DE ENSEÑANZA

La educación se define como el proceso en el cual los alumnos desarrollan sus potencialidades, siendo a partir de la actividad educativa como se elabora y se experimenta un proceso de dirección que facilita el desarrollo del alumnado y la comprensión del entorno que le rodea (Lee y Williams, 2006).

Siguiendo a Stenhouse (1998) la educación se constituiría como una secuencia de procesos con el siguiente orden: (1) *entrenamiento*, como la fórmula adecuada para el desarrollo de habilidades; (2) *instrucción*, entendida ésta, como un conjunto de procesos orientados a la adquisición y retención de información; (3) *iniciación*, como conjunto de procesos orientados a la adquisición, por parte de los alumnos, del compromiso y la conformidad con determinadas normas y valores sociales transmitidos de modo explícito y tácito, y (4) *inducción*, que corresponde a todos aquellos procesos orientados

a facilitar el acceso al conocimiento, contruidos históricamente e incorporados a nuestra cultura. La forma de combinar y organizar dichos procesos es lo que va a configurar un estilo de enseñanza u otro.



Figura 3. Elementos y procesos instruccionales configuradores de los Estilos de Enseñanza (adaptado de Stenhouse, 1998).

Según Delgado (1996) existen diversos términos didácticos para definir los estilos de enseñanza relacionados con la intervención didáctica, tales como: “estrategias pedagógicas”, “estilos de enseñanza”, “procedimientos de enseñanza”, “técnicas de enseñanza”, “estrategias en la práctica de enseñanza” y “recursos de enseñanza”.

A lo largo de la historia los llamados estilos de enseñanza han sido definidos por varios autores, destacándose las siguientes definiciones:

- a) *“Conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un ambiente educativo definido, y relativas a aspectos tales como relación docente alumno, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje”* (Guerrero, 1996, p. 10).

- b) *“Propuestas teóricas que vinculan entre sí diversos componentes que hay que tomar en cuenta a la hora de entender y planificar la enseñanza”* (Manterola, 2002, p. 15).

Existen múltiples estilos de enseñanza y cada docente ajusta su estilo o bien por el grupo de alumnado al que se enfrente o por preferencias personales.

Según Delgado (1996) existen ocho estilos de enseñanza diferentes, son los siguientes:

1. Mando directo: este estilo de enseñanza es de los más antiguos, y está basado en que el alumno repita lo que el maestro realiza, por lo que el profesor es el que da al alumno de forma directa la solución a un problema.

2. Asignación de tareas: con este estilo el profesor explica y el alumno realiza la tarea solo, sin que el maestro le dé la solución al problema planteado. Se deja que el alumno tome su ritmo en el desarrollo de la tarea y el profesor solo será una guía para corregir errores.

3. Programas individuales: este estilo permite la propia autoevaluación del alumno por medio de unas hojas de observación que el propio alumno debe rellenar, sirviéndole esto de automatización en el desarrollo de sus tareas. Se permite que el alumno sea más independiente.

4. Grupos de nivel: este estilo está basado en la individualización de la enseñanza partiendo de los distintos niveles de aprendizaje que se den en el aula. Para poder formar los grupos se debe realizar una evaluación inicial del grupo-clase. Proporciona más autonomía al alumno y favorece a que el docente pueda centrarse en el grupo que más ayuda necesite en el aula.

5. Enseñanza recíproca: en este estilo son los propios alumnos los que se corrigen entre ellos y ayudan a los compañeros que más lo necesitan. Para ello es necesario que se ubique a los alumnos en pequeños grupos de trabajo.

6. Micro-enseñanza: este estilo se encuentra basado en dar las pautas a un pequeño grupo, el cual es el encargado de explicar a la clase la tarea a realizar. El maestro solo interactúa con este grupo, y el grupo con el resto de la clase.

7. Descubrimiento guiado: se basa en que el alumno encuentre la respuesta a los problemas planteados por el docente sin que este le dé la solución del mismo. Para ello el propio alumno debe hacer una investigación sobre el tema tratado. Con este estilo se consigue que el alumnado interiorice mejor los conocimientos, ya que es él mismo el que busca las respuestas. El maestro actúa como mera guía en el desarrollo de la búsqueda.

8. Resolución de problemas: se trata de buscar distintas soluciones en base a un problema, estimulando la creatividad del alumnado. Para poder llevar a cabo este estilo hay que tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado. Este estilo consigue que el alumno sea más autónomo.

En la puesta en práctica de un estilo de enseñanza, es esencial la utilización de unos medios y procesos consiguientes y coherentes con el mismo.

El proceso didáctico es la manera en la que se desarrolla un determinado método instructivo desde una perspectiva lógica.

Los diferentes procedimientos se clasifican en: inductivos como la observación, experimentación y abstracción; deductivos como aplicación, comprobación y demostración; procedimientos analíticos como la división y clasificación y sintéticos como la conclusión, definición y resumen.

Según Sicilia y Delgado (2002) las técnicas de enseñanza tienen como objeto la comunicación didáctica, los comportamientos del maestro, relacionados directamente con la manera de ofrecer la información, la presentación de las tareas que vayan a realizarse por parte del alumno y todas aquellas reacciones del profesor a la actuación y ejecución de los alumnos. Por lo tanto, todas aquellas intervenciones por parte del maestro, relacionadas con la transmisión de habilidades y conocimientos a los alumnos, son objeto de las técnicas de enseñanza.

El objetivo principal de dicha técnica de enseñanza es la selección de la manera más eficaz, con la que se pretende transmitir a los alumnos, que realicen lo que se les pide, es decir la forma más correcta por parte del maestro, a la hora de dirigir la atención de los alumnos hacia la actividad que se está llevando a cabo, o bien descubrir

el método de motivar y conseguir el interés de los éstos, proporcionar retroalimentación o llevar a cabo la resolución de problemas y evitar el fracaso.

Durante la técnica de enseñanza existe una interacción mutua por parte tanto del maestro como de los alumnos, con el objetivo de conseguir el aprendizaje.

En definitiva, como bien afirma Delgado (1996, p. 22) *“las técnicas de enseñanza consisten en la interacción de tipo técnico de comunicación de lo que se pretende transmitir o enseñar, bien sea mediante la enseñanza por modelos (instrucción directa) o mediante la búsqueda (indagación)”*.

2. ESTILOS DE APRENDIZAJE

Los Estilos de Aprendizaje se conceptualizan como procesos de toma de decisiones de manera consciente e intencional, en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos necesarios para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Según Rogof, (1993), existen diversos elementos que los caracterizan, como son los siguientes:

- Aptitudes o competencias mentales, que mediante el ejercicio y la acción mediada se aprenden y se pueden enseñar.
- Orientación hacia una meta u objetivo identificable.
- Habilidades, técnicas o destrezas, a las que coordinan.
- Uso selectivo de recursos y capacidades de que se dispone.
- Son dinámicos, flexibles y modificables en función de los objetivos propuestos así como las situaciones contextuales en las que se desenvuelven.

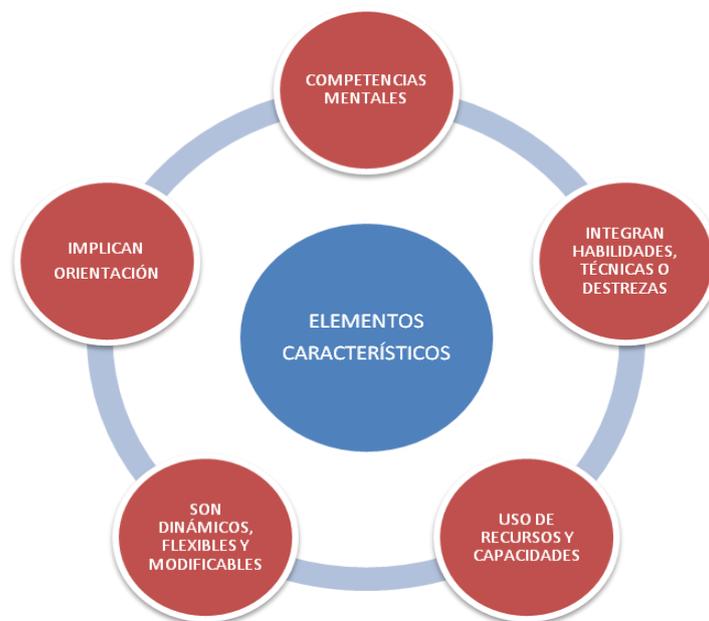


Figura 4. Diseño conceptual de los elementos que caracterizan a los estilos de aprendizaje. (Adaptado de Rogof, 1997; Werstch, 1993).

Es decir los Estilos de Aprendizaje implican una utilización selecta de los propios recursos y capacidades de los que se dispone. Para que un alumno los pueda llevar a cabo, deberá disponer de recursos alternativos, entre los que decidirá cuál de ellos utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquellos que crea más adecuados.

Por tanto, los estilos de aprendizaje son acciones que deben partir de la iniciativa del alumno, las cuales están constituidas por diversas actividades controladas por el sujeto que aprende y con posibilidad de ser adaptadas en función del contexto en el que se encuentra.

El alumno es quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea basándose en las habilidades y conocimientos previos que posee (Buendía y Olmedo, 2000), el cual considera al alumno como máximo responsable de su proceso de aprendizaje.

En esta tarea la labor del maestro como mediador entre el conocimiento y el niño es imprescindible. Es por ello por lo que desde la Educación Infantil debería promoverse un primer nivel de reflexión sobre las acciones cotidianas, favoreciendo el análisis de diversas actuaciones sobre otras justificando su adecuación.

Haywood (1996) considera que la educación cognitiva temprana es más preventiva que reeducativa, en el sentido de que su objetivo primordial es poner en manos de niños y niñas herramientas básicas de aprendizaje antes incluso de que esas herramientas les sean necesarias para su tarea escolar. Y Pramling (1989) establece que el metaconocimiento no es solo de los procesos psicológicos, sino también de los contenidos que deben ser asimilados o aprendidos.

3. VARIABLES DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Cada docente posee un estilo de enseñanza propio, que determina la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen múltiples variables, pero siguiendo a Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón (2013), éstas se pueden vertebrar en torno a tres dimensiones:

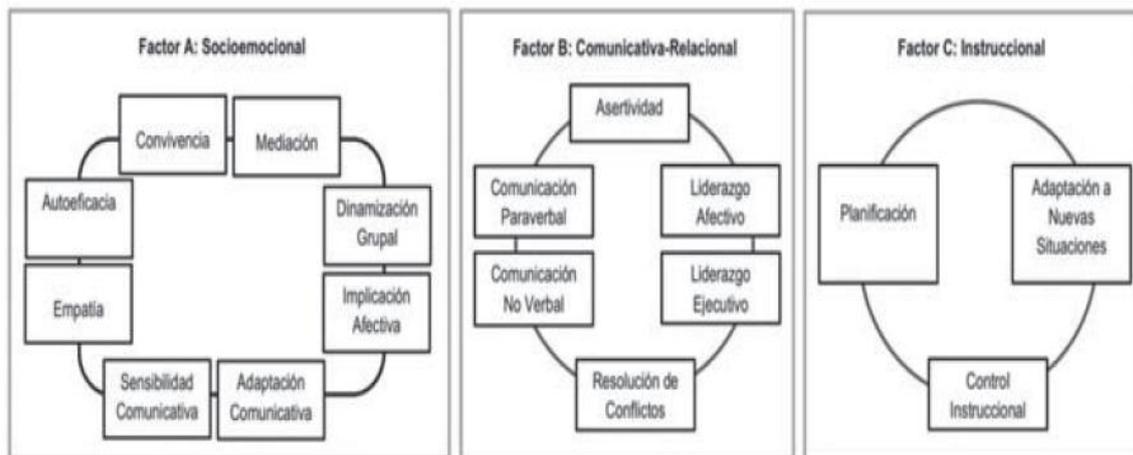


Figura 5. Dimensiones de los Estilos de Enseñanza (adaptado de Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013).

▪ **Dimensión socio-emocional**

Como seres sociales nos resulta vital el autoconocimiento y ser capaces de expresar nuestros sentimientos, nuestras emociones generando la mejor “versión” de uno mismo.

La dimensión socio-emocional es determinante en las interacciones entre personas.

Las emociones constituyen un elemento esencial de la comunicación y por ello debemos considerar sus potenciales educativos en el trato con los niños y niñas pequeños.

Las claves de una comunicación inteligente que armonice emoción y razón pasan por la autoconocimiento emocional, y la gestión de la comunicación y de las relaciones.

Respecto a la base teórica de la gestión emocional, el autor LeDoux (1996) ha demostrado que es posible estudiar la emoción del modo en que se ha estudiado la razón; es decir analizando cómo el cerebro procesa estímulos. Cuando se trata de estímulos emocionales se produce una respuesta emocional. Ciertamente, el profesor es siempre un modelo para el alumno por lo que es fundamental que esté en disposición de unas dimensiones personales idóneas, y más específicamente, que haya potenciado su competencia socio-emocional.

Los aspectos afectivos y emocionales que componen la dimensión socio-emocional tienen una importancia especial en Educación Infantil. Sólo si el niño se encuentra a gusto y seguro en la escuela, se implicará positivamente en el aprendizaje y desarrollo.

De aquí la necesidad de construir, entre todos los educadores, un clima de afecto, confianza y seguridad para los niños (MEC, Diseño Curricular Base. Educación Infantil, Madrid, Ministerio de Educación, 1989, 94.):

▪ **Dimensión comunicativa–relacional:**

Podría definirse la dimensión comunicativa-relacional como aquel factor que nos permite poder comunicarnos a través del lenguaje, siendo éste el elemento determinante para expresarse e interactuar con los demás, acceder al mundo, conocerlo, transformarlo y desarrollar el propio pensamiento.

El docente debe manejar una comunicación que anime y motive; así como el centro debe propiciar acciones comunicativas exentas de dominación, el lenguaje imperativo

genera en los alumnos un efecto de resistencia a lo Institucional; distinto cuando a través del acuerdo se pone sentido a la acción.

El establecimiento de las relaciones interpersonales es básico en la acción comunicativa, su objetivo es llegar a una comprensión recíproca, la cual lleva a un libre acuerdo e implica confianza mutua y conocimiento compartido.

El alumnado necesita una red de experiencias significativas que le ayuden a conseguir un desempeño de forma armónica en un contexto determinado, así mismo las habilidades comunicativas se constituyen en herramientas de intervención en las diversas situaciones que demanden solución; la lectura, la escritura, el lenguaje oral y la capacidad de escucha son acciones de orden social y cognitivo que permiten al sujeto comprender mejor su mundo y acceder a otros.

▪ **Dimensión instruccional:**

Marrero (2008) definen la dimensión instruccional como la construcción de objetos de aprendizaje es una labor que entraña cierto grado de complejidad. Se deben considerar los diferentes factores que intervienen en el desarrollo de recursos de aprendizaje, como Métodos de Diseño Instruccional), Teorías de aprendizaje y estilos de aprendizajes, Patrones pedagógicos y Contenidos de aprendizaje modelos de evaluación de calidad de los objetos de aprendizaje utilizados...etc.

Algunos autores definen el diseño instruccional de diversas formas:

Tal y como afirma Yukavetsky (2003, p. 18) el diseño instruccional constituye un *“proceso sistemático, planificado y estructurado donde se produce una variedad de materiales educativos atemperados a las necesidades de los educandos, asegurándose así la calidad del aprendizaje”*.

Para Bruner (1988) el diseño instruccional se ocupa de la planificación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje.

Por otro lado, para Berger y Kam (1996, p. 11) el diseño instruccional es *“la ciencia de creación de especificaciones detalladas para el desarrollo, implementación,*

evaluación, y mantenimiento de situaciones que facilitan el aprendizaje de pequeñas y grandes unidades de contenidos, en diferentes niveles de complejidad”.

Mientras que según Broderick (2001) lo define como el arte y ciencia de naturaleza aplicada para crear un ambiente instruccional y los materiales, claros y efectivos, que posibilitarían al alumno el desarrollo de la capacidad para lograr ciertas tareas.

Según varios autores (Briggs, Gustafson y Tellman, 1991; Dick y Cary, 1990; Edmonds, Branch y Mukherjee, 1994; Gagné, Briggs y Wagner, 1992) y tras varias investigaciones se ha demostrado que la enseñanza más efectiva es aquella que contempla la siguiente secuencia: demostración, práctica guiada, feedback y correcciones y práctica independiente.

- Las *demostraciones*: éstas son más efectivas cuando el docente explica paso a paso, introduciendo multitud de ejemplos y realizando preguntas a los alumnos para comprobar si están adquiriendo los contenidos.
- La *práctica guiada*: consiste en que los alumnos contesten a las cuestiones que el maestro realiza, corrigiendo éste los errores y añadiendo información adicional.
- El *feedback y correlaciones* a las respuestas de los niños: dichas respuestas suelen ser correcta, incorrecta y no sé o no responde.
- La *práctica independiente*: es efectivo que el docente reparta trabajo a los alumnos, para que éstos la realicen de forma independiente.

Las variables que determinan el estilo de enseñanza que lleva a cabo un docente según la investigación de De León (2005) basada en diferentes autores, serían las siguientes:

- Interacción docente-alumno.
- Interacción con el alumnado.
- Comunicación entre docente-alumno.
- Nivel de complejidad en la presentación y procesamiento de la información en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Acción instruccional.
- Orientación de las actividades de aprendizaje.
- Reestructuración cognitiva.

- Provisiones de modelos, condicionamiento.
- Presentación y procesamiento de la información.

El cómputo total o parcial de estas variables hará que un docente se incline más por un estilo de enseñanza que por otro, teniendo en cuenta también las características personales de cada docente.

4. IMPORTANCIA DE LAS VARIABLES EMOCIONALES: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Cuando hablamos de inteligencia emocional nos referimos al potencial del que dispone cada persona, a la hora de adquirir diversas habilidades prácticas conocidas por el nombre de competencias emocionales, las cuales demuestran el límite alcanzado por los humanos, para trasportar dicho potencial hacia las acciones cotidianas del día a día.

Según Daniel Goleman (1995), principal exponente mundial de la teoría de la Inteligencia Emocional afirma que la inteligencia emocional se encuentra relacionada con el reconocimiento de los sentimientos tanto propios como los de los demás, con la finalidad de utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción. Ésta determina el modo como cada persona se relaciona y entiende el mundo; teniendo en cuenta las actitudes y los sentimientos, engloba habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la canalización de las emociones, la confianza, el entusiasmo, la empatía, la persistencia frente a las frustraciones, la práctica de la gratificación prolongada; el motivar a otros ayudándolos a que se desarrollen aprovechando los propios talentos y consiguiendo su compromiso con respecto a los objetivos e intereses comunes.

Mayer y Salovey (1997) conciben la inteligencia emocional como la habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás.

Educar la inteligencia emocional de los estudiantes se ha convertido en una tarea necesaria e imprescindible en el ámbito educativo y la mayoría de los docentes

considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socio-emocional de sus alumnos.

Según Fernández-Berrocal y Extremera (2002) la inteligencia emocional se constituye como un conjunto de habilidades que el docente debería aprender por dos razones: en primer lugar porque las aulas son el modelo del aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto para los alumnos y en segundo lugar porque la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo.

Para que el alumnado sea capaz de aprender y desarrollar las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones, es necesario que disponga de un “educador emocional”. Los alumnos pasan en las aulas largos periodos de tiempo durante su vida, creándose un entorno escolar privilegiado y de socialización emocional, en el que el maestro se convierte en el mayor referente respecto a actitudes, emociones y sentimientos, por lo que es imprescindible que éste haga un buen uso de ellas.

Las emociones deben de fluir, de salir a flote, debido a que por lo contrario, cuando éstas son bloqueadas, desarrollan tal presión que la única salida es buscar escape a través de otros canales sustitutivos (Csikszentmihalyi, 2007).

El comportamiento de evasión que se lleva a cabo, solo puede convertirse en “miedo” cuando la salida se encuentra obstaculizada.

Respecto al docente, para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma óptima, éste debe desarrollar una serie de capacidades en su persona, tales como:

- a) Tener conciencia de sus propias emociones, para poder distinguir diversos sentimientos mientras se están produciendo, llegando así a obtener una inteligencia emocional desarrollada.

“El docente es una pieza clave para que niños, jóvenes y adultos presten atención y aprendan a percibir sus propias emociones”. (Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 1999, p. 60).

- b) Manejar las emociones controlando los impulsos que se presentan ajustándolos a un objetivo concreto. Hacer frente de forma controlada o descontrolada ante diversas situaciones complicadas, lo cual estará determinado por las emociones y sentimientos de los que disponga la persona en ese momento.

“Es imprescindible seleccionar técnicas y elaborar estrategias para generar en niños, jóvenes y adultos modos de control de las propias emociones y reducir así su vulnerabilidad a condiciones externas e internas”. (Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 1999, p. 85).

- c) Poseer capacidad de automotivación, el docente debe entusiasmarse ante aquello que va a realizar, para de este modo llevarlo a cabo de la mejor manera posible.
- d) Sentir empatía hacia los demás, el maestro debe situarse en el lugar del alumno y percibir lo que éste siente en su interior, solo de esta manera podrá entender sus emociones y sentimientos.
- e) Manejar las relaciones, en el ámbito educativo es necesario crear un buen clima de confianza y apoyo, para que las relaciones y la comunicación entre los participantes sean positivas.

“El rol que asume y despliega el docente dentro y fuera del aula de clases, proporciona el modelo a imitar por los estudiantes en la adquisición de estrategias adecuadas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional y de las competencias emocionales”. (Abarca, Marzo y Sala, 2002, p. 4).

- f) No mostrarse demasiado liberal, el maestro es aquella persona de referencia para los alumnos dentro de la escuela, y deberá ser éste quien les oriente y dirija hasta que consigan llevar a cabo un uso racional y emocionalmente inteligente de su autonomía.

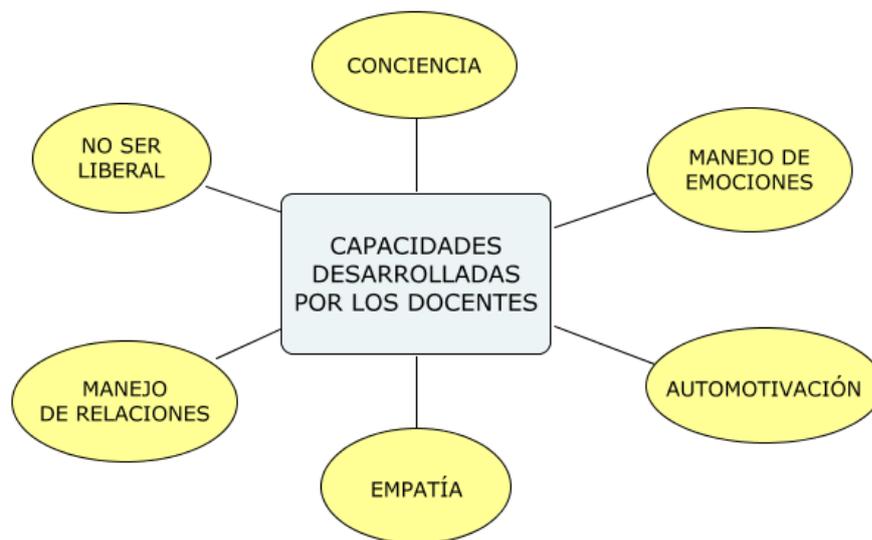


Figura 6. Diseño conceptual sobre las capacidades que deben desarrollar los docentes. (Adaptado de Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 1999).

Por último como bien nos indican Vallés y Vallés (2003), la práctica docente de cualquier maestro implica la realización de actividades como:

- La estimulación afectiva, la expresión regulada de los sentimientos positivos y de las emociones negativas como la ira, la envidia, los celos...etc.
- La creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo...etc) que desarrollen las capacidades socio-emocionales y la solución de conflictos interpersonales.
- La exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales o la enseñanza de habilidades empáticas mostrando a los alumnos cómo prestar atención y saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.

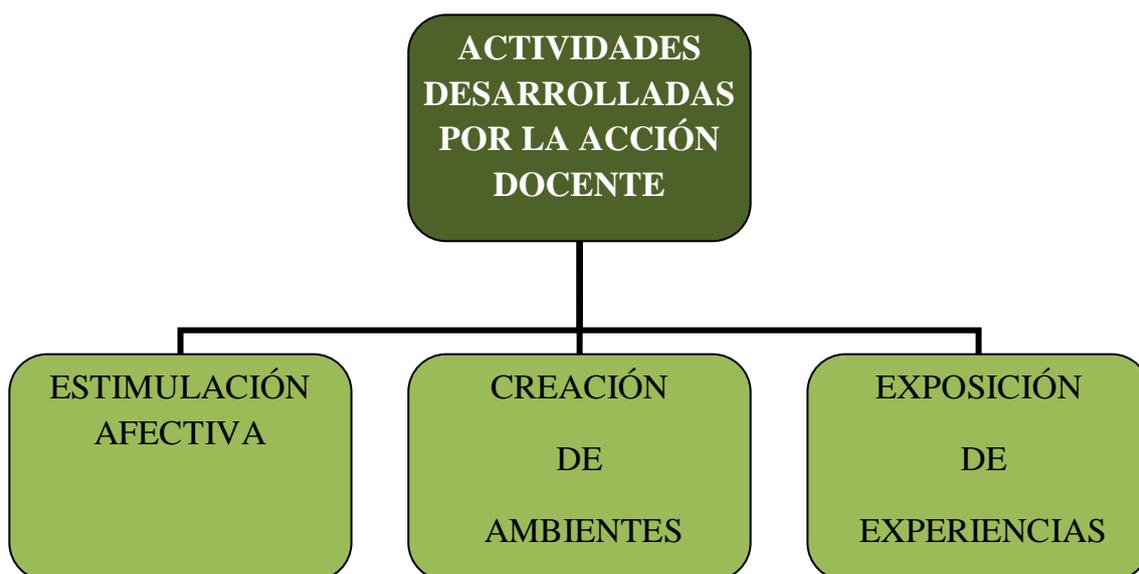


Figura 7. Diseño conceptual de las actividades desarrolladas por la acción docente. (Adaptado de Vallés y Vallés (2003).

MÉTODOLÓGÍA

1. PARTICIPANTES

La muestra de esta investigación está constituida por N=42 participantes, todos ellos maestras y maestros pertenecientes al segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años de edad), ya sean tutores (66%) o especialistas (33%).

Han participado profesores de distintas comunidades autónomas como Castilla la Mancha y la Comunidad de Madrid. Los centros a los que pertenecen son públicos C.E.I.P (81%) y concertados (19%). Así mismo, un 88,1% de los centros participantes se encuentran en áreas urbanas, mientras que un 11,9% son rurales.

El 48% de los datos obtenidos pertenecen a centros educativos de carácter público procedentes de la provincia de Albacete, mientras que el 52% pertenecen a centros tanto de carácter público como concertado procedentes de la Comunidad de Madrid, tal y como se muestra en la figura siguiente:

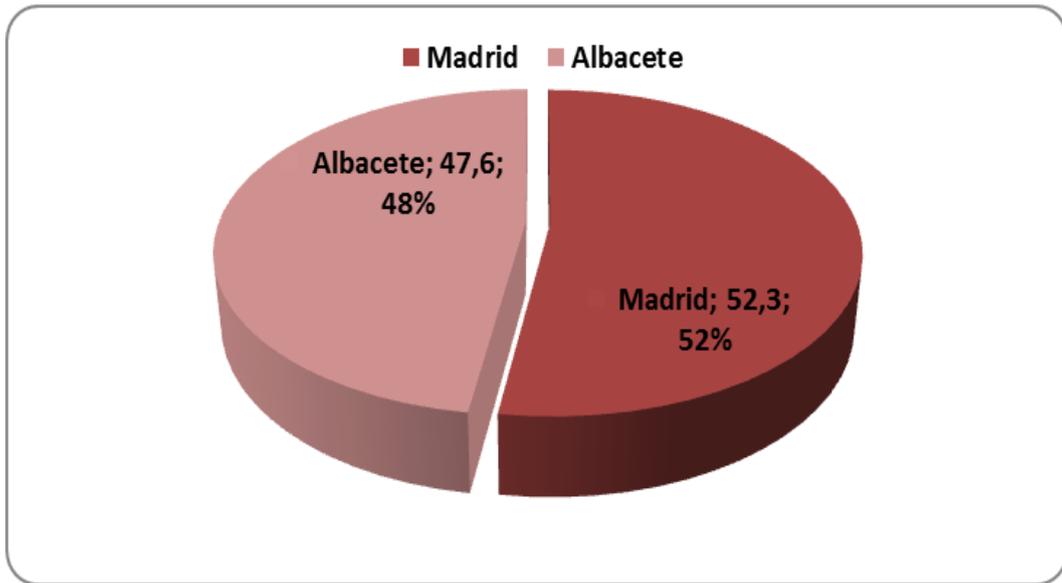


Figura 8. Distribución porcentual de los sectores poblacionales participantes.

Respecto al género del entrevistado, ha de decirse que tan sólo un 11,9% son hombres, mientras que el 88,1%, la gran mayoría, pertenecen al sexo femenino, como se aprecia en la siguiente figura:

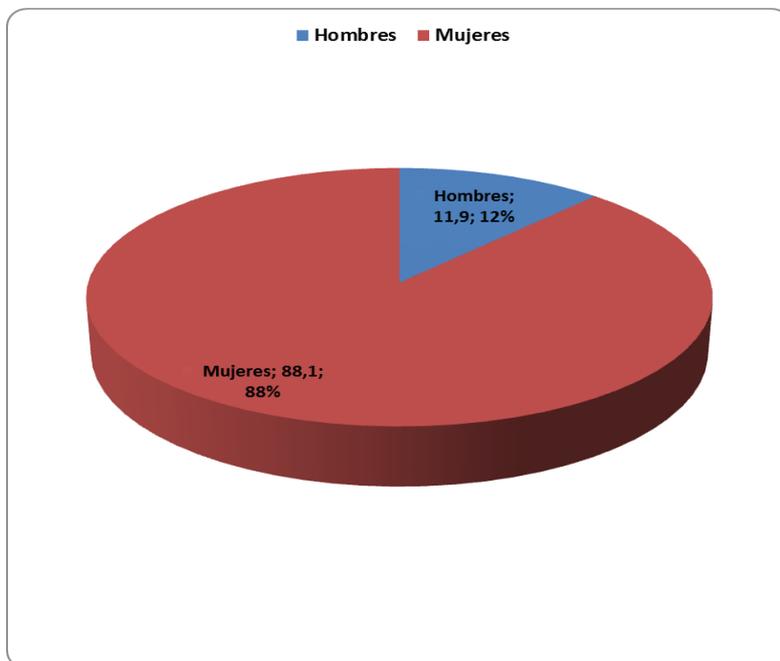


Figura 9. Distribución porcentual según el género de la muestra.

Y en cuanto a la edad de los sujetos muestrales la mayoría se sitúa entre los 31 y 50 años, por lo que cuentan con una experiencia de edad y laboral moderada, tal y como se expresa en el gráfico de más abajo:

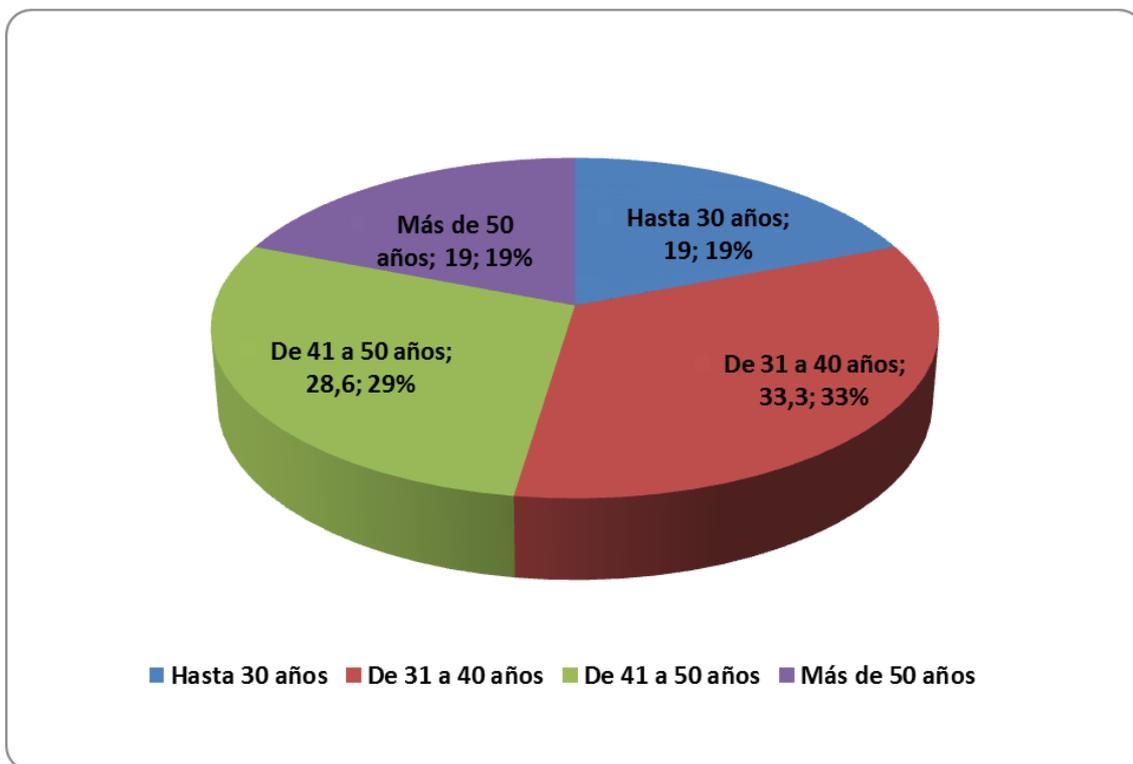


Figura 10. Distribución porcentual en función de los intervalos de edad de la muestra

A los participantes se les preguntó si en sus aulas existían alumnos con necesidades educativas especiales, a lo que la mayoría con un 62% respondió positivamente y por el contrario el 38% de los docentes, dieron una respuesta negativa.

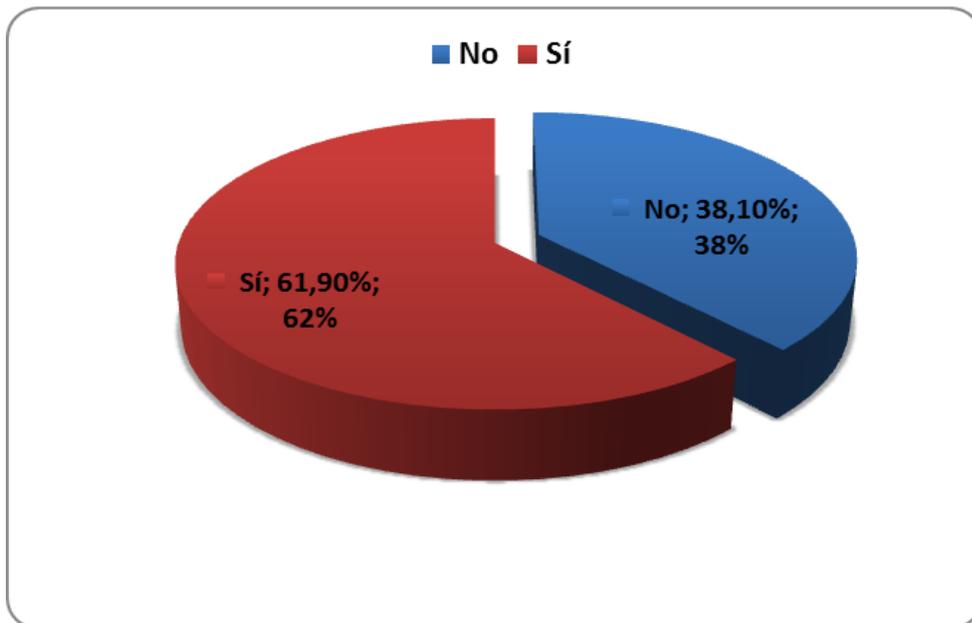


Figura 11. Distribución porcentual de la existencia (sí/no) de alumnado con NEE

2. INSTRUMENTOS: ECRA Y ECAD-EP

Para llevar a cabo este análisis experimental, ha sido necesario la utilización de dos instrumentos, dos escalas educativas a través de las cuales se han adquiridos los datos que posteriormente han sido analizados la investigación, dichas escales son las siguientes:

2.1. *Escala de Evaluación del Comportamiento y el Rendimiento en el Aula (ECRA) (Servera y Galván, 1997)*

Dicha Escala se encarga de la evaluación del comportamiento y rendimiento en el aula por parte de los alumnos, la cual está formada por diferentes ítems, divididos en diversas sub-escalas: inatención, impulsividad, problemas de comportamiento social, problemas de trabajo escolar y rendimiento académico.

El formato de escala por el cual está formado dicho test, valora los ítems de la A a la E. La letra A indicará casi nunca, B (Pocas veces), C (A veces), D (Bastantes veces), E (Muchas veces). (Anexo 1).

2.2. Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente de Educación Primaria (ECAD-EP) (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013)

Se trata de una escala encargada de la evaluación autopercebida docente en Educación Primaria, siendo una herramienta diseñada y validada para la operativización de la enseñanza en dicho nivel educativo.

El siguiente test valora la autopercepción que un docente tiene de sí mismo con respecto a su competencia psicoinstruccional. A través de puede establecerse una propuesta sobre el estilo de enseñanza que llevan a cabo los maestros de Educación Primaria.

El formato de escala por el cual está formado dicho test, valora los ítems del 1 al 5. El 1 indicará un total desacuerdo, mientras que el 5 indica un total acuerdo con el ítem. (Anexo 2).

Dicha escala puede emplearse también como instrumento de evaluación con propiedades psicométricas válidas y fiables, idónea para poder cuantificar el perfil competencial del profesorado estratégico de EP.

Se encuentra constituida por 58 ítems agrupados en tres factores diferentes: factor socioemocional, factor comunicativo-relacional y factor instruccional.

- **Factor socio-emocional:** está compuesto por distintas variables tales como la convivencia, mediación, dinamización grupal, implicación, afectiva, adaptación comunicativa, sensibilidad comunicativa, empatía y autoeficacia.
- **Factor Comunicativo-relacional:** se encuentra constituido por la asertividad, el liderazgo afectivo, el liderazgo ejecutivo, la resolución de conflictos, la comunicación no verbal y la comunicación paraverbal.
- **Factor Instruccional:** contiene variables tales como la adaptación a nuevas situaciones, control instruccional y planificación.

Esta Escala de evaluación, diseñada y validada para la Educación Primaria, se ha adaptado en algunos ítems al contexto de la Educación Infantil.

3. PROCEDIMIENTO

Los pasos llevados a cabo en el procedimiento para la realización de la investigación han sido los siguientes:

1. Revisión bibliográfica:

Para comenzar con la investigación, he llevado a cabo una amplia revisión bibliográfica sobre las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, haciendo mayor hincapié en uno de sus factores influyentes, como es la inteligencia emocional.

Para ello se han utilizado diversas bases de datos como Dialnet y el catálogo online de ALMENA (Universidad de Valladolid). Asimismo también se han consultado diversas revistas electrónicas (Psicothema, Psicodidáctica, Anales de Psicología).

Y por último también nombrar las diferentes consultas de libros en numerosas bibliotecas públicas.

2. Elección de instrumentos de medida

Posteriormente he seleccionado los instrumentos de medida, los cuales iba a utilizar en mi análisis experimental. Éstos se han basado en dos cuestionarios, creados a través de dos escalas de evaluación: la ECRA Escala de Evaluación del Comportamiento y el Rendimiento en el Aula. Ésta consta de 20 ítems y se encuentra valorada en escala numérica 1 al 5, 1 indicando estar en total desacuerdo y 5 total acuerdo y la ECAD-EP Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente - Educación Primaria (Valdivieso, Carbonero y Martín, 2013). Ésta está compuesta de un total de 58 ítems agrupados en tres factores diferentes: socioemocional, comunicativo-relacional e instruccional, valorada en escala numérica del 1 al 5, 1 indicando estar en total desacuerdo y 5 total acuerdo. En la primera de ellas (ECRA) los docentes debían elegir a uno de sus alumnos y evaluarle en relación a su impulsividad durante la jornada escolar y en la segunda (ECAD-EP) los maestros debían evaluarse a sí mismos respecto a su actuación educativa dentro del aula con el alumnado.

Los test fueron transcritos a ordenador en formato de tabla para su impresión y así poder entregarlos a los docentes, todos ellos pertenecientes al segundo ciclo de Educación Infantil.

3. Aplicación de la muestra N=42. Muestreo no probabilístico.

Para la obtención de la muestra ha sido necesaria la colaboración de diversos maestros y maestras, todos pertenecientes al segundo ciclo de Educación Infantil procedentes de centros públicos y concertados de la comunidad de Madrid y de Castilla la Mancha, provincia de Albacete.

El procedimiento llevado a cabo para ello se ha basado en: entrega de los cuestionarios en mano en los distintos centros educativos. Para ello, me he dirigido a los diferentes centros los cuales ya conocían anteriormente, bien por haber realizado mis dos periodos de prácticas de la carrera de Magisterio allí o bien por tener algún conocido trabajando en ellos, los cuales me han ayudado en su repartición y entrega, ya que como es el caso de los centros procedentes de Albacete, me era imposible desplazarme hasta allí para entregarlos yo misma en persona, debido a que me encontraba en pleno periodo de Prácticum.

Después de haber recopilado los cuestionarios, tabulé los datos obtenidos en una tabla de Excel (Anexo 3). La tabulación se ha realizado a través de claves numéricas, teniendo como respuesta a cada ítem un número específico. Es decir para tabular por ejemplo la procedencia del centro, si era Albacete se tabulaba con el número 1 y si por el contrario era Madrid se tabulaba con el número 2.

El resto de ítems se tabuló numéricamente correspondiendo con la escala de 1 al 5 indicada. Dicha tabulación sirvió después para poder obtener los datos de una forma estadística.

4. Análisis Estadístico

Una vez realizada la tabulación de los datos se dio paso a la realización del análisis estadístico, para obtener los resultados. Para ello fue utilizado el programa SPSS 20.0.

El proceso de análisis mediante dicho programa ha sido dirigido por el profesor-tutor debido a su complejidad, recibiendo indicaciones para su posterior análisis y comentario.

Para la obtención de las frecuencias y los porcentajes, las puntuaciones media para las variables cuantitativas, así como los valores mínimos y máximos de las respuestas obtenidas han sido utilizados:

- **Análisis exploratorios** de los datos: análisis descriptivos, gráficos de dispersión-nube de puntos y diagramas de cajas.

- **Correlaciones bivariadas para variables ordinales** (Rho de Spearman): se ha utilizado este tipo de correlación ya que analizamos el grado de acuerdo ordenado en valores del 1 al 5.
- **Regresión lineal** (múltiple y simple): para determinar el grado de predicción de la variable dependiente (en este la impulsividad del alumnado en las aulas) a partir de las variables independientes (los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje).
- **Pruebas no paramétricas:** para comparar las medidas entre las distintas muestras independientes, viendo así si hay diferencias estadísticamente significativas en la media de la variable “Impulsividad” entre los distintos grupos de análisis:
 - ✓ U-Mann Whitney
 - ✓ H de Kruskal-Wallis

5. Discusión y conclusiones

Para finalizar se han extraído los resultados de dichos test y se han realizado las conclusiones a partir del análisis de los datos obtenidos. En dicha conclusión y discusión se expresan los aspectos negativos y positivos de la realización de este análisis experimental.

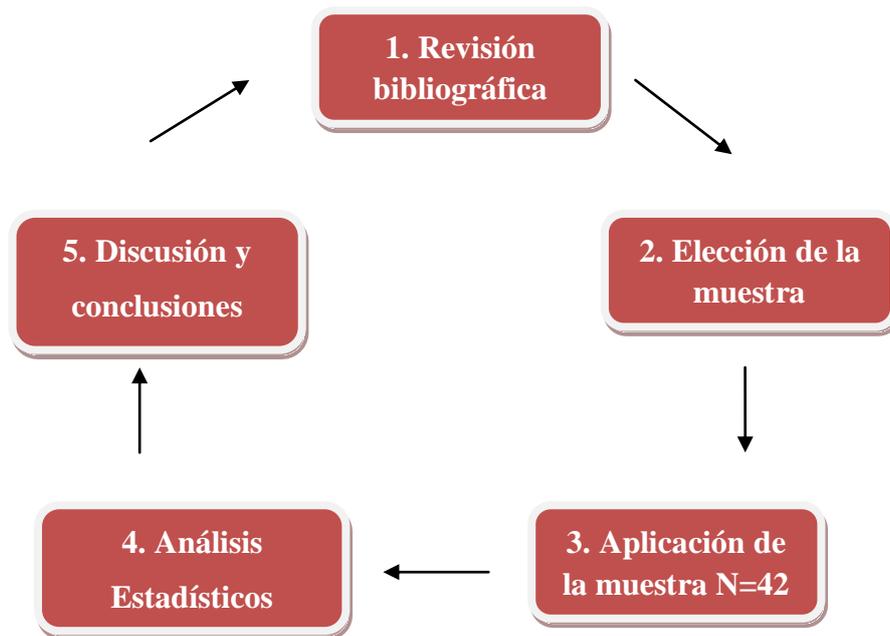


Figura 12: Diseño conceptual del procedimiento de investigación.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a través de la escala ECAD-EP nos muestran que los docentes tienen una mayor percepción de sí mismos en los factores comunicativo-relacional e instruccional, ya que en una escala del 1 al 5 la media de estos factores es de $M=4.3172$ en el factor comunicativo-relacional y de $M=4.2459$ en el instruccional.

Por otro lado la desviación típica en el primero es $SD=.53211$ y en el segundo es $SD=.53253$, por lo que los maestros encuestados se ven capaces de ser asertivos en las relaciones laborales a las que están expuestos, de solucionar conflictos y de comunicarse de forma efectiva en su centro de trabajo. Además de ello son capaces de adaptarse a procesos continuos y sistemáticos, los cuales se encuentran dirigidos por diversas teorías e instrucciones de aprendizaje para conseguir alcanzar los objetivos planteados.

En menor medida, $M=4.3568$ de media y $SD=.45394$ de desviación típica, aparece el factor socio-emocional, por lo que por término medio, los docentes son capaces de empatizar con sus alumnos y llevar a cabo un buen uso de las habilidades sociales.

La desviación típica señala que la muestra es heterogénea, ya que las respuestas de ambos test no muestran siempre las mismas respuestas, cada docente se percibe de una forma distinta. Así mismo, en ambos test podemos observar qué ítems son los más apreciados por los maestros y cuales lo son menos, indicando qué es lo que mejor se les da o cuáles son sus preferencias.

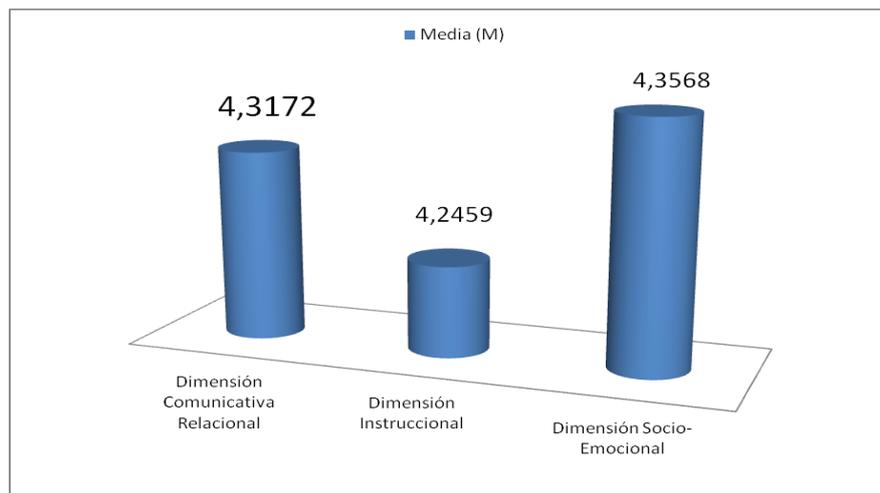


Figura 13. Distribución porcentual de la media en las tres dimensiones.

En el análisis de la escala ECRA de evaluación de la impulsividad del alumnado, se observa una media de $M=2.2042$ y una desviación típica del $SD= 1.01303$, por lo que en general los alumnos presentan niveles bastante altos de impulsividad.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos de las dimensiones que conforman la ECAD-EP

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Tip.</i>
<i>Dimensión Socio-emocional</i>	42	2.41	4.94	4.3568	.45394
<i>Dimensión Comunicativa-Relacional</i>	42	1.93	5.00	4.3172	.53211
<i>Dimensión Instruccional</i>	42	2.22	5.00	4.2459	.53253
<i>N válido (según lista)</i>	42				

La tabla de resultados obtenidos queda registrada en el siguiente diagrama de caja y bigotes:

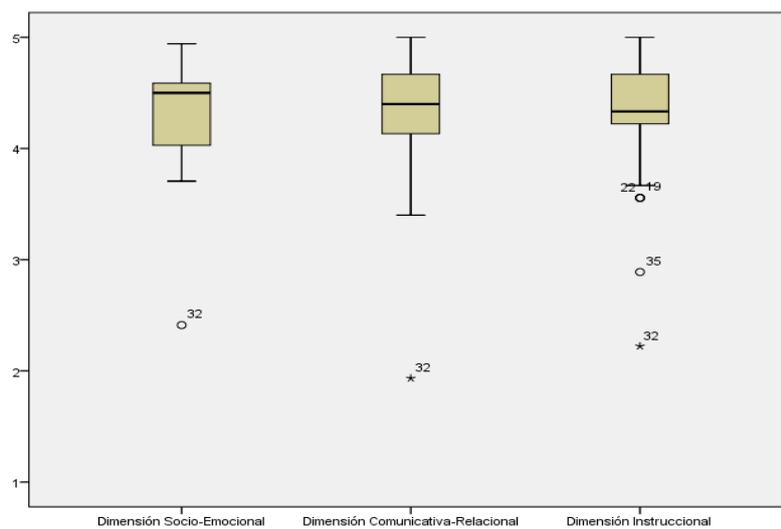


Figura 13. Datos estadísticos descriptivos de las dimensiones que conforman la ECAD-EP.

Tabla 2: Datos descriptivos de la autopercepción de la impulsividad del alumno

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Tip.</i>
<i>Nivel de impulsividad del alumnado</i>	42	1.00	4.95	2.2042	1.01303
<i>N válido (según lista)</i>	42				

La tabla de resultados obtenidos queda registrada en el siguiente diagrama de caja y bigotes:

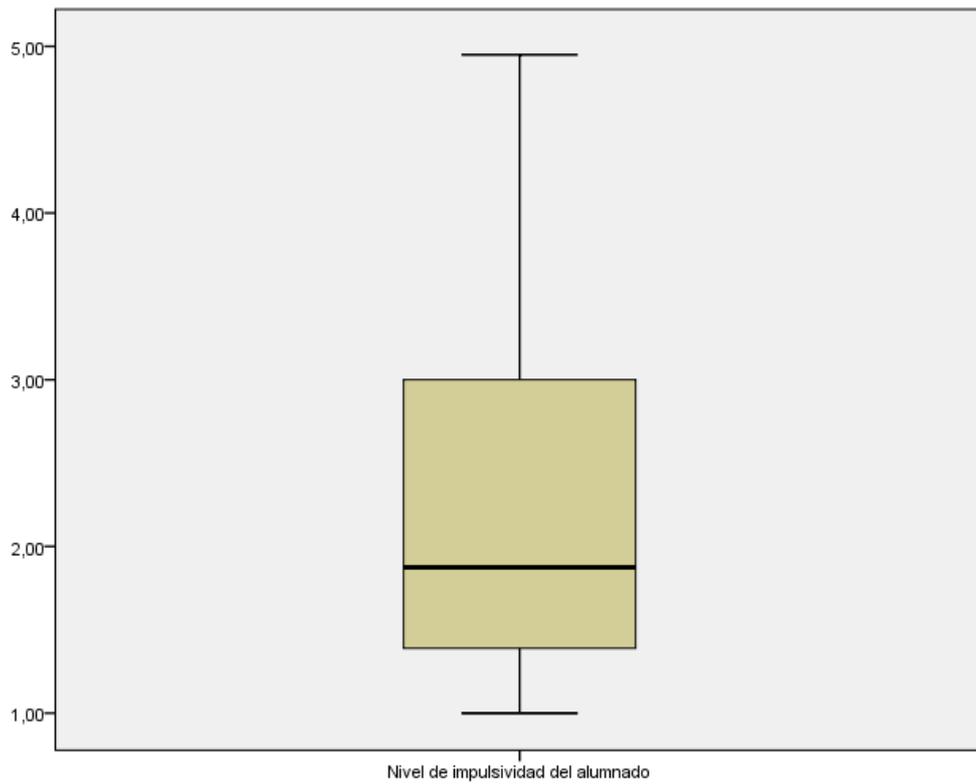


Figura 14. Representación de los estadísticos descriptivos del nivel de autopercepción de la impulsividad del alumno.

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

Tabla 3. *Correlaciones bivariadas ECAD-EP y ECRA*

			Nivel de impulsividad del alumnado	Dimensión Comunicativa-Relacional	Dimensión Instruccional	Dimensión Socio-Emocional
Rho de Spearman	Nivel de impulsividad del alumnado	Coefficiente de Correlación Sig. (bilateral)	1.000	.067	-.147	.518**
		N	42	42	42	42
	Dimensión Comunicativa Relacional	Coefficiente de Correlación Sig. (bilateral)	.067	1.000	.677**	.742**
		N	42	42	42	42
	Dimensión Instruccional	Coefficiente de Correlación Sig. (bilateral)	-.147	.677	1.000	.521**
		N	42	42	42	42
	Dimensión Socio-Emocional	Coefficiente de Correlación Sig. (bilateral)	.518**	.742**	.521**	1.000
		N	42	42	42	42

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

El único factor que posee una correlación significativa con la “impulsividad del alumnado” es la dimensión socio-emocional, cuyo coeficiente de correlación ($r=.518$) indica una notable relación entre las variables, a nivel $p<.01$.

Las dimensiones instruccional y comunicativa- relacional no parecen estar correlacionadas con el nivel de impulsividad estudiado.

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

En la dimensión socio-emocional, la recta de regresión lineal indica que la variable independiente (dimensión socio-emocional) explica el 10,3% de la variabilidad de la variable dependiente (impulsividad del alumnado), tal y como se muestra en la siguiente figura.

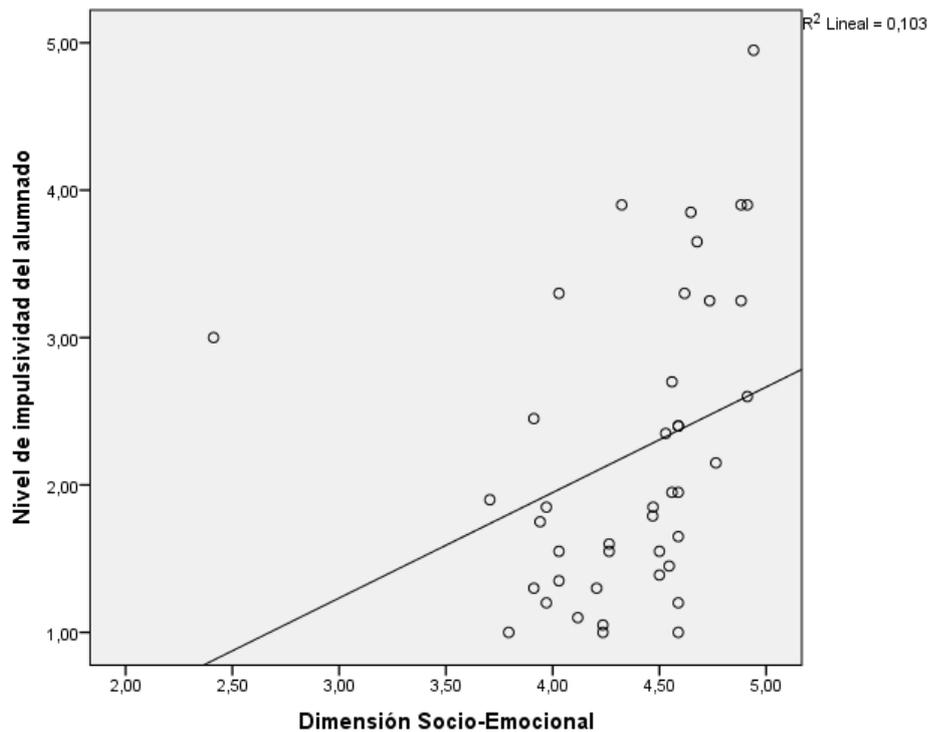


Figura 15. Diagrama de dispersión correspondiente a la Dimensión Socio-emocional

La Dimensión comunicativa-relacional no explica prácticamente nada de la varianza de la variable independiente (0,0%).

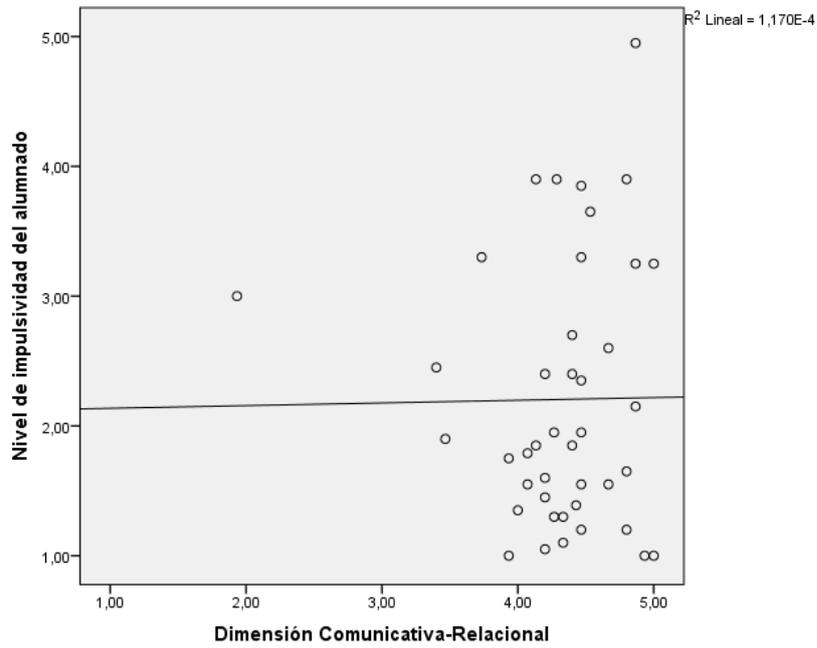


Figura 16. Diagrama de dispersión correspondiente a la Dimensión Comunicativa-Relacional.

Por último, la Dimensión Instruccional apenas explica un 2,2% de la varianza de la impulsividad del alumnado, tal y como podemos observar en la siguiente figura.

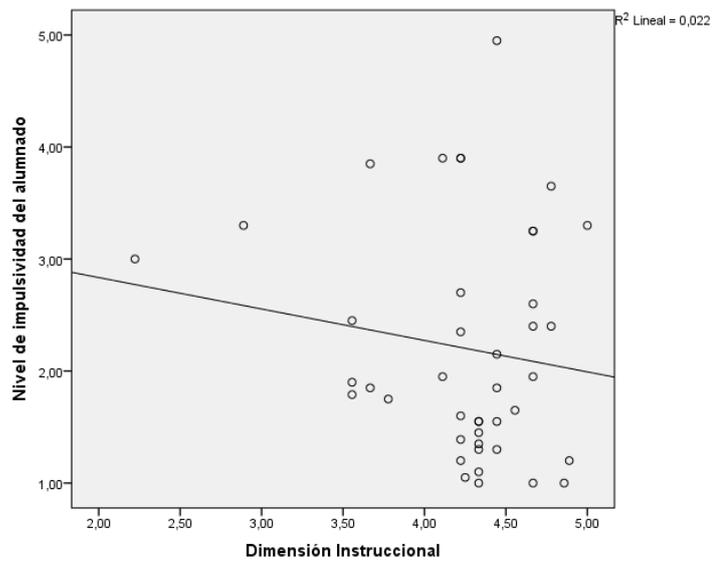


Figura 17. Diagrama de dispersión correspondiente a la Dimensión Instruccional.

Vinculando al anterior resultado, el análisis de regresión lineal múltiple indica que se puede predecir el control de la variable impulsividad del alumnado a partir de la dimensión socio-emocional.

Además, mediante la ANOVA se llega a concluir que el modelo es significativo. R^2 indica que se puede predecir el 65,5% de la Variable Dependiente (Impulsividad del Alumnado) a partir de las dimensiones Socioemocional (a nivel $p < .01$) y Comunicativa-Relacional (a nivel $p < .05$), como se muestran en las tablas siguientes:

Tabla 4: *Resumen del modelo.*

Modelo	R	R.Cuadrado	R.Cuadrado Corregida	Error típ. de la estimación
1	.655^a	.429	.384	.79485

a) variables predictoras (Constante). Dimensión Instruccional.

Dimensión Socio-Emocional, Dimensión Comunicativa-Relacional.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo de investigación muestra la relación existente entre algunas variables de los estilos de enseñanza de los docentes en la Educación Infantil y el estilo de aprendizaje del alumnado basado en los atributos de impulsividad del alumnado, considerando que a mayor relación con los mismos, existiría un mayor control y poder de intervención.

Como se ha comprobado, son las variables de tipo social y emocional las que más inciden en los estilos de aprendizaje impulsivos, o al menos es la tendencia a ser percibida por el colectivo de maestros de Educación Infantil representantes del Sistema Educativo Español actual. Igualmente, serían los factores comunicativos-relacionales los que guardarían una estrecha relación con el desarrollo del modelo y servirían de

complemento para lograr el máximo ajuste entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje.

Por lo tanto se ha de concluir basándonos en los resultados obtenidos, que los docentes presentan mayor concepción de sí mismos en las dimensiones comunicativa relacional e instruccional y menor en la dimensión socio-emocional. Los maestros son capaces de adaptarse a procesos continuos y sistemáticos, de ser asertivos, de resolver conflictos y de comunicarse de forma efectiva en su centro de trabajo. Así mismo respecto a la dimensión socio-emocional, se ha de decir que los docentes son capaces de empatizar con sus alumnos y realizar un buen uso de las habilidades sociales.

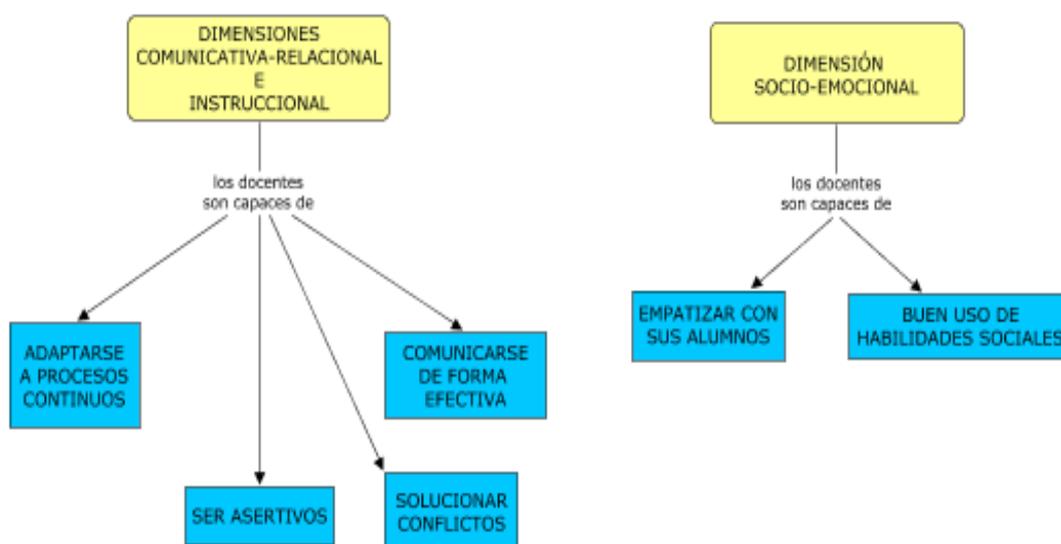


Figura 18. Diseño conceptual sobre la concepción de sí mismos que presentan los docentes respecto a las tres dimensiones.

Por otro lado exponer que la dimensión que mantiene mayor correlación con los niveles de impulsividad del alumnado, es la dimensión socio-emocional con un coeficiente de correlación ($r=.518$), es decir que la dimensión por la cual los maestros sienten mayor control de acción en su práctica docente, en relación con la impulsividad del alumnado, es la dimensión socio-emocional

Por último citar que el nivel de impulsividad de los alumnos, orientándonos en los datos obtenidos a través de la muestra $N=42$, demuestran que dicho nivel es moderado, es decir que no existen resultados que afirmen la existencia de alumnos muy impulsivos en las aulas.

La investigación me ha aportado nuevos conocimientos que anteriormente desconocía, pero a la vez tras realizarla, me han surgido diversas limitaciones.

Las aportaciones de haber trabajado este tema son las siguientes:

- **El objeto de las estrategias de enseñanza:** son todas aquellas intervenciones por parte del maestro, relacionadas con la transmisión de habilidades y conocimientos a los alumnos, así como la comunicación didáctica, los comportamientos del maestro, relacionados directamente con la manera de ofrecer la información, la presentación de las tareas que vayan a realizarse por parte del alumno y todas aquellas reacciones del profesor a la actuación y ejecución de los alumnos. (Sicilia Camacho A, Delgado Noguera M.A. (2002))

- **Elementos que caracterizan a las Estrategias de Aprendizaje:** (Werstch, 1993, Rogof, 1997)

- Aptitudes o competencias mentales.
- Orientación hacia una meta u objetivo identificable.
- Habilidades, técnicas o destrezas, a las que coordinan.
- Uso selectivo de recursos y capacidades de que se dispone.
- Son dinámicos, flexibles y modificables en función de los objetivos propuestos así como las situaciones contextuales en las que se desenvuelven.
- Se automatizan, permitiéndonos mejorar nuestra capacidad estratégica al ser capaces de movilizar habilidades y recursos cognitivos con facilidad y destreza.

- **La inteligencia emocional (Daniel Goleman):** La inteligencia emocional se encuentra relacionada con el reconocimiento de los sentimientos tanto propios como los de los demás, con la finalidad de utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción. Ésta determina el modo como cada persona se relaciona y entiende el mundo; teniendo en cuenta las actitudes y los sentimientos, engloba habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la canalización de las emociones, la confianza, el entusiasmo, la empatía, la persistencia frente a las

frustraciones, la práctica de la gratificación prolongada; el motivar a otros ayudándolos a que se desarrollen aprovechando los propios talentos y consiguiendo su compromiso con respecto a los objetivos e intereses comunes.

Por otro lado al realizar esta investigación me he encontrado con algunas limitaciones:

- **Tiempo:** me hubiese gustado contar con más tiempo para poder haber conseguido un mayor número de cuestionarios, al igual que para la realización del trabajo, debido a que los dos últimos meses, me he tenido que dedicar a estudiar para el examen de la asignatura que tenía pendiente y me resultaba imposible poder realizar a la vez dicha investigación.

- **La muestra:** no me ha resultado fácil conseguir la muestra, ya que muchos docentes de los centros, no mostraban demasiado interés en colaborar con mi trabajo y muchos de ellos o tardaban demasiado en devolverme los test o ni tan siquiera me los devolvían rellenos.

Gracias a los dos periodos de prácticas que he realizado durante mi carrera de Magisterio Infantil, he podido observar la relación que existe entre ambas estrategias: de enseñanza y de aprendizaje y cómo influye la acción docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

He podido observar la productividad que desempeñan las estrategias de enseñanza innovadoras y llamativas en lugar de un mandato directo y la repetición de patrones.

A pesar de los resultados obtenidos, debemos tener en cuenta que éstos no son del todo fiables, debido al bajo número de participantes, en este caso 42 docentes, sería necesaria una muestra mucho mayor para que ésta fuese del todo fiable.

Por otro lado se debe tener en cuenta la deseabilidad social, es decir, que la persona encuestada siempre va a querer quedar bien con el experimentador y hace lo que se supone que se espera que haga, es decir lo que cree que es correcto.

Este aspecto hace que los test se puedan desviar de la realidad experimentada. En ambos cuestionarios puede observarse como los docentes se puntúan bastante alto llegando al 4-5 de la escala numerada del 1 al 5.

Considero que sería favorable para una adecuada formación docente, la realización de talleres realizando actividades dentro de la escuela, para trabajar las emociones ya que de esta forma, sería más sencillo para los docentes conocer y poner en

práctica su buen uso dentro del aula. Con ellos también se favorecería el trabajo en equipo, algo esencial en la profesión de maestro y para que éste se lleve a cabo de forma correcta, la comunidad educativa debe trabajar de forma conjunta siendo necesario crear un buen ambiente de trabajo.

Finalmente, he de decir que esta investigación me ha servido para aprender nuevos conocimientos que anteriormente desconocía, siendo favorables para mi propia práctica docente y para saber cómo actuar en un futuro como maestra.

Me ha gustado bastante tratar este tema, ya que me ha resultado muy interesante, útil y ameno. Me hubiese gustado conseguir un mayor número de muestras, para que los resultados hubiesen tenido mayor fiabilidad, para lo cual hubiese sido necesario la colaboración de más docentes, algo bastante complicado como ya ha sido comentado anteriormente y he podido comprobar yo misma durante la realización del trabajo.

Por último expresar mi conformidad y satisfacción con la investigación realizada y sobre todo con el esfuerzo que éste ha con llevado y el cual he dedicado, a pesar de las dificultades que me han surgido durante la realización del mismo.

PLAN DE INTERVENCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN

El siguiente plan de intervención se plantea en forma de taller, para ofrecer ayuda y favorecer la formación docente sobre el manejo de las emociones y mejorar las relaciones sociales con los distintos miembros de la comunidad educativa, creando confianza en un ambiente favorable.

Con él lo que se pretende conseguir es una mejora en la relación entre equipos de trabajo y gestión emocional a nivel personal, laboral y social.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal que se pretende conseguir con el taller el siguiente:

- Manejar diversas emociones en distintas situaciones.

Los objetivos específicos serán:

- Mejorar las relaciones sociales dentro de la comunidad educativa.

- Transmitir y adquirir confianza entre los miembros de un mismo equipo de trabajo.
- Aprender a expresar sentimientos y emociones a los demás.
- Favorecer la empatía.
- Potenciar las muestras de afecto hacia los compañeros y alumnos.
- Aprender a resolver conflictos.

3. TEMPORALIZACIÓN Y ACTIVIDADES

El siguiente taller se encuentra organizado para realizarse en dos semanas, realizando cada día diversas actividades en las cuales se trabaje un elemento sobre las emociones.

Dichos elementos serán: confianza, estados de ánimo, miedos, afecto, resolución de conflictos, resolución de conflictos, expresiones faciales, risoterapia y relajación.

La duración de cada sesión será aproximadamente de una hora y media desde las 16:30h hasta las 18:00h de la tarde de lunes a viernes, realizando un total de 15h repartidas en dos semanas.

Su organización sería la siguiente:

Semana 1:

Día/Hora	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
16:30-18:00	Presentación del curso	Confianza	Estados de ánimo	Miedos	Afecto

Semana 2

Día/Hora	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
16:30-18:00	Resolución de conflictos	Expresión de sentimientos	Risoterapia	Expresiones faciales	Relajación

REFERENCIAS

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 4, 505-518.
- Arís, N. (2010). *La educación emocional y la comunicación escolar*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3750857> (Consulta: 20 de Julio de 2013).
- Beltrán, J. A. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Benites, L., Carozzo, I., Horna, V., Palomino, L., Salgado, C., Uribe, C. y Zapata, L. (2012). *Bullying y convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*. <https://docs.google.com/document/d/1MptOwO0FsJapnuGA9N2JE0rgbhEPJPsF3JEaznERrBY/edit> (Consulta: 29 de Marzo de 2013)
- Berger, C. y Kam, R. (1996). Definitions of Instructional Design. Adapted from "Training and Instructional Design". *Applied Research Laboratory, Penn State University*. de: <http://www.umich.edu/~ed626/define.html> (Consulta: 08 de julio de 2013).
- Briggs, L. J., Gustafson, K. L. y Tellman, M. H. (Eds.) (1991). *Instructional Design: Principles and Applications*. 2ª Edición, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ.
- Broderick, C. L. (2001). *What is Instructional Design?*. de: http://www.geocities.com/ok_bcurt/whatisID.htm (Consulta: 08 de julio de 2013).
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria. *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- Coll, C. y otros (2000). *El constructivismo en el aula. Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos*. España. Grao.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós. 5ª edición.

- De León, I. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57. Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Delgado, M.A. (1996). Aplicaciones de los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria. En C. Romero (comp.), *Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje de los Contenidos de Educación Física Escolar*. Pp73-86. Pomeco, Granada.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano. Las teorías sobre el desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Dick, W. y Cary, L. (1990). *The Systematic Design of Instruction*. 3ª Edición. Harper Collins.
- Edmonds, G. S., Branch, R. C. y Mukherjee, P. (1994). A Conceptual Framework for Comparing Instructional Design Models. *Educational Research and Technology*, 42(2), pp. 55-72.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista electrónica Iberoamericana de Educación*, 33. <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF> (Consulta: 17 de Julio de 2013).
- Gagne, R. M., Briggs, L. J. y Wagner, W. W. (1992). *Principles of Instructional Design* (4th ed.), Holt, Reinhart, and Winston Inc.
- Gallego, D., Alonso, C, Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gil'Adí, D. (2000). *Inteligencia Emocional en Práctica. El manejo de las emociones* (95-97). Colombia: Nomos S.A.
- Gobierno del Principado de Asturias Consejería de Educación y Ciencia. (2009). *Desarrollo de habilidades sociales en Educación Infantil*. http://web.educastur.princast.es/eoep/eeaovied/recursos/recursosprofesores/ei_HabilSocial.pdf (Consulta: 20 de Julio de 2013)

- Goleman, D. P. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. Bantam Books, New York.
- Guerrero, N. (1996). *Evaluación de los Estilos de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje como vía para mejorar la calidad de la instrucción*. Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”, Venezuela.
- Haywood, C. (1996). Educación cognitiva temprana: una clave para el éxito escolar. En S. Molina García (coord.). *Educación Cognitiva*. Zaragoza: Mira editores.
- Jiménez J.E., O’Shanahan. (1993). *Variables del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126283> (Consulta: 20 de Julio de 2013)
- Jiménez Ortiz, L., Salmerón Pérez, H., Rodríguez Fernández, S. (2007). *La enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en Educación Infantil*. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL2.pdf> (Consulta: 20 de Julio de 2013).
- Kagan, J.; Pearson, L. y Welch, L. (1966). Conceptual impulsivity and inductive reasoning. *Child Development*, 37, 583-594
- LeDoux, J.E., (ed.) (1996). *The Emotional Brain*. New York: Simon & Schuster
- Lee, J.C.K. y Williams, M. (eds.) (2006). *School Improvement: International Perspectives*. New York: Nova Science Publishers Inc.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En boletín Oficial del Estado, num. 106 de 4 de mayo de 2006.
- Manterola, C. (2002). *Enseñar a Enseñar*. Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela. En <http://www.cenamec.org.ve./cstierra/dpto/eventos/memo3.htm> (Consulta: el 15 de julio 2013).
- Mantilla, C.C. (2009). Cuadernos de la maestría en docencia e investigación universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 9-559.

- Marrero, J. (2008). Sujeto, vida en común y ciudadanía democrática. En J. Marrero y J. Argos (comps.). *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global* (pp. 339-366). Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Mayor, J.; Suengas, A. y González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid. Síntesis.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.
- Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Nieves-Rosa, A., Ríos, M., Palléns, J., y Alcántara, J. (2006). Modelos constructivistas de enseñanza para el aprendizaje de niños/as TDAH. *VII Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento*, Marzo 3-5 en Ponce, Puerto Rico.
- Nisbet, J. y Shuksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana
- Ortiz Jiménez, L., Salmerón, Pérez, H., Rodríguez Fernández, S. (2007). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en Educación Infantil*. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL2.pdf> (Consulta: 15 de Abril de 2013)
- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., Brackett, M. (2006). *¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165292> (Consulta: 29 de Marzo de 2013).
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. (pp. 199-221). Madrid: Alianza Psicología.
- Pozo, J.I. y Postigo, I. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (comp.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Ediciones Doménech.
- Pramling, I. (1989). *Learning to learn. A study of Swedish preschool children*. N. York: Springer-Verlag.

- Rodríguez, R., Mir, M. y Gómez, A. (1988). *Las habilidades sociales y las destrezas docentes en la formación de los maestros*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117667> (Consulta: 19 de Julio de 2013).
- Rogof, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Madrid: Paidós
- Rosa, A.N., Rios M (2004). *Integración de Estrategias Constructivistas para la Enseñanza de la Lectura a Estudiantes con y sin TDAH en Salones de Clase Regular*. <http://academic.uprm.edu/~cisa/Ana%20Nieves%20Integracion%20Estrategias%20Constructivistas.pdf> (Consulta: 12 de Julio de 2013)
- Servera, M. y Galván, M. R. (1997). *Memoria final “La evaluación de la impulsividad y los déficits atencionales y su implicación en problemas de rendimiento académico en el niño”*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/mejora-sistema-educativo/analisis-resultados-evaluacion-externa/evaluacion-impulsividad-deficits-atencionales.pdf?documentId=0901e72b80e485ad> (Consulta: 6 de Mayo de 2013)
- Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). *La Educación Física y los Estilos de Enseñanza. La teoría de los Estilos de Enseñanza en Educación Física (18-20)*. Barcelona: Inde.
- Universidad Pontificia Bolivariada (2007). *Modelo pedagógico comunicativo-relacional*. http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GPV2_UPB_COLEGIO/PGV2_0100_PEI/DCTO%20MODELO%20PEDAG%20D3GICO.PDF (Consulta: 21 de Julio de 2013)
- Valdivieso, J.A., Carbonero, M.A. y Martín-Antón, L.J. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-80.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia emocional*. Valencia: Pro-molibro.

- Viana Orta, M.I (2007). *Competencias básicas en Infantil, Primaria y Secundaria*.
<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/25448/1.%20COMPETENCIAS%200B%C3%81SICAS%20EN%20INFANTIL%20Y%20PRIMARIA,%20MARC%20O%20TE%20C3%93RICO.pdf?sequence=1> (Consulta: 15 de Julio de 2013)
- Weinstein, C.E. (1988). *Assessment and Training of Student Learning Strategies. Learning Styles and Learning Strategies*, R.R. Schmeck. New York: Putnam
- Yukavetsky, G. (2003). ¿Qué es diseño instruccional? Consultado el 21 de mayo de 2008. Disponible en:
<http://cu-www.upr.clu.edu/~video/personal/facultad/yukavetsky/Paginas%20Videas/Pagina%20TE/Lectura%203%202007.html>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007): *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Graó.
- Zabalza, M.A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1. Escala (ECRA) Escala de Evaluación del comportamiento y el rendimiento en el aula.

EVALUACION DEL COMPORTAMIENTO Y EL RENDIMIENTO EN EL AULA (E.C.R.A.)

Solicitamos conteste, de forma anónima, las cuestiones que se formulan a continuación. Una vez analizados y tabulados los datos, los cuestionarios serán destruidos.
Agradecemos de antemano su colaboración.

Escala:

(A Casi nunca, B Pocas veces, C A veces, D Bastantes veces, E Muchas veces)

Evaluación del comportamiento y el rendimiento en el aula (E.C.R.A.)	A	B	C	D	E
1. No acaba las cosas (juegos, actividades,..) que el/ella mismo/a empieza.					
2. No puede concentrarse en una tarea mucho tiempo.					
3. Se pierde en sus pensamientos como si estuviera soñando despierto.					
4. Tiene dificultades para seguir instrucciones, parece que no escuchara.					
5. Sus trabajos son descuidados y poco pulcros.					
6. Se distrae muy fácilmente por cualquier cosa.					
7. No hace los deberes que se le asignan.					
8. No puede estar sentado, es muy inquieto y se mueve mucho.					
9. Es nervioso: siempre manosea algo, hace muecas, mueve extremidades, etc.					
10. Es impulsivo y actúa sin pensar.					
11. Interviene cuando no es su turno o le cuesta esperar turno.					
12. En general habla demasiado.					
13. Insulta, amenaza o discute con facilidad.					
14. Es rechazado por algunos de sus compañeros.					
15. Molesta a sus compañeros e interrumpe sus actividades o la clase					
16. Tiene dificultades para trabajar o participar en grupo.					
17. Comete errores "tontos" que es capaz de corregir si se los señalan.					
18. Tiene dificultades para organizar su trabajo escolar.					
19. Muestra disgusto ante tareas o actividades que implican esfuerzo mental.					
20. Pierde u olvida instrucciones, objetos o material importante para su trabajo escolar.					

Anexo2. Escala (ECA-DEP) Escala de Evaluación de la Competencia Autopercibida Docente.

ECAD-EP

Herramienta diseñada y validada para la operativización de los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria

Con la finalidad de conocer algunas habilidades moduladoras del estilo de docencia en la Educación Primaria, solicitamos conteste, de forma anónima, las cuestiones que se formulan a continuación. Una vez analizados y tabulados los datos, los cuestionarios serán destruidos. Agradecemos de antemano su colaboración.

Algunos datos de interés sobre Ud.:

- a) Fecha de cumplimentación de esta Escala:
- b) Centro Docente al que pertenece:..... Localidad:.....
- c) Experiencia Docente en general: años. Experiencia docente en este centro: años.
- d) Sexo: Hombre Mujer
- e) Edad: hasta 30 años de 31 a 40 de 41 a 50 más de 50
- f) Tipo de Centro: Público Concertado Privado
 C.E.I.P. C.R.A. C.E.O. Multinivel.
- g) Tipo de Residencia del Centro Escolar: Urbana Rural
- h) Tipo de Residencia de Ud.: Urbana Rural
- i) Número de alumnos/as en clase: hasta 10. de 11 a 15. de 16 a 20. de 21 a 25. más de 25.
- j) Docencia en: 1º E.P. 2º E.P. 3º E.P. 4º E.P. 5º E.P. 6º E.P.
- k) Existencia de Alumnado con Necesidades Educativas Específicas (ACNEE, ANCE, NEL, otros): Sí. No.
- l) Con funciones de docencia como: Tutor/a
 Especialista:
 E. Física. Música Lengua Extranjera Religión
 Apoyo PT Apoyo E. Compensatoria Apoyo AL

		Grado de Acuerdo				
		1	2	3	4	5
1	Planifico los contenidos con las metas a conseguir.					
2	Soy capaz de adaptar mi metodología a las nuevas circunstancias demandadas por el sistema educativo.					
3	En la resolución de conflictos entre el alumnado aplico un estilo negociador.					
4	Suelo responder de modo tranquilo y con voz moderada a las cuestiones que plantea el alumnado.					
5	Me muestro muy seguro en mis explicaciones.					
6	Guío los trabajos en grupo.					
7	Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.					
8	Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a me implicó directamente.					
9	Ayudo al/a la alumno/a menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.					
10	Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.					

		Grado de Acuerdo				
		1	2	3	4	5
11	Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.					
12	Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.					
13	Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.					
14	Soy respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado.					
15	Me aseguro de que mi grupo de alumnos/as entienda las tareas.					
16	Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.					
17	Ante un problema analizo las deficiencias y las oportunidades.					
18	Despierto entusiasmo a mi grupo de alumnos/as					
19	Cuando quiero llamar la atención sobre una parte de la explicación disminuyo la velocidad, hago alguna pausa o cambio de ritmo en el uso de la voz.					
20	Controlo la clase a través de la mirada.					
21	Acepto los cambios sin frustrarme.					
22	Acostumbro a tener un plan de trabajo temporalizado.					
23	Suelo empezar la clase con un resumen de lo que se va a hacer.					
24	En clase tengo en cuenta sugerencias y aportaciones del alumnado.					
25	Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado.					
26	Según sea el contenido de mi explicación hago señales de asentimiento o de negación con la cabeza.					
27	Permito que mis alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad.					
28	Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.					
29	Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo.					
30	Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.					
31	Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que pueda pasarle.					
32	Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.					
33	No me importa tener que adaptarme a una situación nueva.					
34	Antes de cada unidad didáctica propongo un plan de trabajo.					
35	El alumnado agradece que realice gestos cuando hablo.					
36	Fomento actividades colaborativas entre el alumnado.					
37	Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.					
38	Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.					
39	Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en la clase.					
40	Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los/las compañeros/as.					
41	Domino los contenidos de las áreas que imparto.					
42	Durante la explicación distribuyo la mirada entre los rostros del alumnado y distintos lugares del aula.					
43	Soy directo en mis expresiones con el alumnado.					
44	Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.					
45	Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.					
46	Escucho con atención los problemas personales del alumnado.					
47	Habitualmente planifico lo que voy a decir en clase.					
48	Tengo por costumbre preparar la materia de clase anticipadamente a diario.					
49	Preparo al alumnado para resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas.					
50	Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.					
51	Procuró enseñar al alumnado que una buena toma de decisiones depende de identificar los elementos del problema.					
52	Diseño actividades que despiertan interés entre el alumnado.					
53	Intento ser buen modelo como maestro/a.					
54	Normalmente acompaño la explicación con gestos adecuados al contenido.					
55	Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.					
56	Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes.					
57	Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.					
58	Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.					

Observaciones:

Anexo 3. Tabulación de la muestra en una hoja de cálculo de Excel 2007.

	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1	Localidad	Experiencia docente en general	Experiencia docente en este centro	Sexo	Edad	Tipo de centro	Tipo de Residencia de Centro Escolar	Tipo de residencia de Ud:	Número de alumnos/as en clase	Existencia de Alumnado con Necesidades Educativas Específicas	tutor	ECAD01	ECAD02	ECAD03
7	Collado Villalba (Madrid)	2	1,5	2	1	2	1	1	5	0	1	5	5	5
8	Collado Villalba (Madrid)	3,5	3	2	1	2	1	1	5	0	1	5	5	5
9	Collado Villalba (Madrid)	14	3	2	2	2	1	1	5	0	1	5	4	4
10	Collado Villalba (Madrid)	4	3	2	2	2	1	1	5	0	1	5	4	4
11	Galapagar (Madrid)	21	16	2	3	1	2	2	5	1	1	5	4	5
12	Galapagar (Madrid)	7	3	2	1	1	2	2	4	0	1	5	4	5
13	Cerceda (Madrid)	24	7	2	3	1	2	2	4	0	1	4	2	4
14	Collado Villalba (Madrid)	30	11	2	4	1	1	1	4	1	2	5	5	4
15	Collado Villalba (Madrid)	30	1	2	4	1	1	1	4	1	2	5	4	9
16	Collado Villalba (Madrid)	17	7	2	3	1	1	2	4	1	2	5	5	4
17	Collado Villalba (Madrid)	25	14	1	4	1	1	1	3	1	2	4	4	5
18	Collado Villalba (Madrid)	14	4	2	3	1	1	1	5	1	1	4	4	5
19	Collado Villalba (Madrid)	22	7	2	3	1	1	1	3	0	1	5	4	5
20	Collado Villalba (Madrid)	21	13	2	3	1	2	2	3	1	2	5	5	5
21	Collado Villalba (Madrid)	11	7	2	2	1	1	1	3	1	1	5	5	5
22	Collado Villalba (Madrid)	16	6	2	3	1	1	1	3	1	1	5	5	5
23	Collado Villalba (Madrid)	22	6	2	3	1	1	1	3	1	1	5	9	4
24	Collado Villalba (Madrid)	6	2	2	2	1	1	1	3	1	2	5	5	4
25	Collado Villalba (Madrid)	10	5	2	2	1	1	1	3	1	1	5	5	5
26	Collado Villalba (Madrid)	5	1	2	2	1	1	1	3	0	2	5	5	5
27	Villarrobledo (Albacete)	8	1	2	2	1	1	1	4	1	1	5	4	4
28	Villarrobledo (Albacete)	13	7	2	2	1	1	1	4	2	1	5	4	5
29	Villarrobledo (Albacete)	27	16	2	4	1	1	1	5	1	1	4	4	5
30	Villarrobledo (Albacete)	37	22	2	4	1	1	1	4	1	1	5	4	5
31	Villarrobledo (Albacete)	13	1	2	3	1	1	1	4	1	1	5	5	5
32	Villarrobledo (Albacete)	15	10	2	2	1	1	1	4	1	2	5	5	4
33	Villarrobledo (Albacete)	13	4	2	3	1	1	1	4	2	1	4	3	5
34	Villarrobledo (Albacete)	11	5	2	2	1	1	1	5	2	1	5	4	5
35	Villarrobledo (Albacete)	15	3	1	2	1	1	1	4	2	1	5	4	4
36	Villarrobledo (Albacete)	5	1	1	1	1	1	1	5	1	2	5	4	4
37	Villarrobledo (Albacete)	39	37	1	4	1	1	1	4	1	1	4	3	4
38	Villarrobledo (Albacete)	6	3	2	2	1	1	1	4	1	1	5	4	5
39	Villarrobledo (Albacete)	13	5	2	2	1	1	1	4	1	1	2	4	2
40	Villarrobledo (Albacete)	28	22	2	4	1	1	1	1	1	2	5	5	5
41	Villarrobledo (Albacete)	20	1	2	2	1	1	1	4	1	1	5	4	4
42	Villarrobledo (Albacete)	16	11	2	3	1	1	1	4	1	1	5	4	5
43	Villarrobledo (Albacete)	30	26	1	4	1	1	1	4	1	1	4	4	4

Anexo 4: Análisis sobre el nivel de impulsividad del alumnado en relación con las otras características socio-demográficas de la muestra estudiadas.

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba U-Mann-Whitney, y se ve que no hay diferencias en el nivel de impulsividad del alumnado según la variable sexo.

Tabla 7: *Estadísticos de contraste* ^a.

	Nivel de impulsividad del alumnado
U de Mann-Whitney	89.000
W de Wilcoxon	104.000
Z	-.136
Sig. asintót. (bilateral)	.892
Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)	.910b

a. Variable de ocupación: Sexo del entrevistado.

b. No corregidos para los empates

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba U-Mann-Whitney, y se ve que no hay diferencias en el nivel de impulsividad del alumnado según la variable tipo de residencia escolar (es decir, si es urbana o rural).

Tabla 8: *Estadísticos de contraste* ^a.

	Nivel de impulsividad del alumnado
U de Mann-Whitney	73.000
W de Wilcoxon	88.000
Z	-.758
Sig. asintót. (bilateral)	.448
Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)	.472b

a. Variable de agrupación: Tipo de residencia del centro escolar

b. No corregidos para los empates

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba U-Mann-Whitney, y se ve que no hay diferencias en el nivel de impulsividad del alumnado según la variable existencia de alumnado con necesidades educativas específicas.

Tabla 9: *Estadísticos de contraste* ^a.

	Nivel de impulsividad del alumnado
U de Mann-Whitney	197.500
W de Wilcoxon	333.500
Z	-.272
Sig. asintót. (bilateral)	.785

a. Variable de agrupación. Existencia de alumnos con necesidades educativas específicas.

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba U-Mann-Whitney, y se ve que no hay diferencias en el nivel de impulsividad del alumnado según la variable funciones de docencia (tutor o especialista).

Tabla 10: *Estadísticos de contraste* ^a.

	Nivel de impulsividad del alumnado
U de Mann-Whitney	135.000
W de Wilcoxon	541.000
Z	-1.629
Sig. asintót. (bilateral)	.103
Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)	.107b

b. Variables de agrupación. Funciones de docencia.

c. No corregidos para los empates

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis, en la que se ve que no hay diferencias en el nivel de impulsividad del alumnado según la variable tipo de centro.

Tabla 11: *Estadísticos de contraste* ^a.

	Nivel de impulsividad del alumnado
Chi-cuadrado	.001
Gl	1
Sig.asintót.	.974

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación. Tipo de centro.

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis, en la que se ve que no hay diferencias en el nivel de impulsividad del alumnado según la variable edad del entrevistado (agrupada en intervalos).

Tabla 11: *Estadísticos de contraste a,b.*

	Nivel de impulsividad del alumnado
Chi-cuadrado	1.747
Gl	3
Sig.asintót.	.627

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación. Edad del entrevistado.

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis, en la que se ve que no hay diferencias en el nivel de impulsividad del alumnado según la variable volumen de alumnos en clase (agrupada en intervalos).

Tabla 12: *Estadísticos de contraste a,b.*

	Nivel de impulsividad del alumnado
Chi-cuadrado	.299
Gl	3
Sig.asintót	.960

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación. Volumen de alumnado en clase