



Universidad de Valladolid

CAMPUS MARÍA ZAMBRANO

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: MENCIÓN E.F.
4º CURSO. JUNIO 2013

**ESTILOS DE ENSEÑANZA Y PERFILES DE LIDERAZGO:
ANÁLISIS EXPERIMENTAL Y PROPUESTA DIDÁCTICA**

Tutor académico: Juan Antonio Valdivieso Burón
(Departamento de psicología UVA-SEGOVIA)

RICARDO PARDO MARTÍN

ESTILOS DE ENSEÑANZA Y PERFILES DE LIDERAZGO: ANÁLISIS EXPERIMENTAL Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Constituye el presente estudio una investigación sobre los estilos de enseñanza y perfiles de liderazgo en el campo de la educación, en un periodo de cuatro meses. Éste ha sido realizado a través de un procedimiento muestral en el que han participado voluntariamente cuarenta maestros que imparten clase en quinto y sexto de Educación Primaria, en la provincia de Segovia. Las muestras han sido recogidas a través de dos cuestionarios: ECAD-EP, cuya finalidad es conocer algunas habilidades modulares del estilo de docencia en Educación Primaria, y CLDDA (Cuestionario de Liderazgo Docente Dentro del Aula). Una vez recogidos y analizados los resultados de los cuestionarios, se presenta una propuesta práctica para potenciar el liderazgo docente en el aula.

Palabras clave: estilos de enseñanza, liderazgo, Educación Primaria, variables docentes

TEACHING STYLES AND LEADERSHIP PROFILES: EXPERIMENTAL ANALYSIS AND TEACHING PROPOSAL

Abstract

This paper presents a study and research of teaching ways and leadership profiles in the teaching area, in a four month period. This has been carried out throughout a sampling procedure in which forty professors who work in Primary Education, 5th and 6th course, in the province of Segovia, have cooperated voluntarily. Samples consist of two different surveys: ECAD-EP, which main target is to learn different modular skills of the Primary Education teaching style, and CLDDA (Educational Leadership in classroom Questionnaire). Surveys are collected and analyzed, and then a practical proposal to enhance teacher leadership in the classroom is presented.

Keywords: teaching style, leadership, Primary Education, teaching variables

ÍNDICE

Página

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 2. OBJETIVOS..... | 5 |
| 3. JUSTIFICACIÓN..... | 5 |
| 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | 7 |
| - Calidad de la educación..... | 8 |
| - Competencias profesionales del docente..... | 9 |
| - Estilos de enseñanza..... | 10 |
| - Variables del proceso de enseñanza-aprendizaje..... | 13 |
| - Liderazgo docente..... | 14 |
| 5. METODOLOGÍA..... | 16 |
| - Participantes en la encuesta..... | 16 |
| - Instrumentos utilizados..... | 21 |
| - Procedimiento..... | 22 |
| 6. RESULTADOS..... | 25 |
| - Para la ECAD-EP..... | 25 |
| - Para el CLDDA..... | 27 |
| 7. DISCUSIÓN..... | 32 |
| - Análisis del alcance del trabajo..... | 32 |
| - Oportunidades y limitaciones del contexto..... | 34 |
| 8. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO..... | 34 |
| - Reflexiones/vivencias..... | 35 |
| 9. PROPUESTA PRÁCTICA..... | 36 |
| - 1º propuesta..... | 37 |
| - 2º propuesta..... | 39 |
| 10. AGRADECIMIENTOS..... | 41 |
| 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 43 |
| 12. ANEXOS..... | 44 |
| - Anexo 1..... | 45 |
| - Anexo 2..... | 48 |
| - Anexo 3..... | 50 |
| - Anexo 4..... | 53 |

INTRODUCCIÓN

Al inicio de mi formación como maestro he leído numerosos artículos que reflejaban pequeñas historias de clases en las que unos profesores explicaban a los alumnos aspectos establecidos del currículo con un estilo de enseñanza determinado. A partir de ese estilo reflexionábamos sobre su aplicación en un aula y las consecuencias positivas que tendría sobre los alumnos. Por otro lado, aún siendo estudiantes, en nuestras prácticas, tanto regladas como no regladas, hemos intentado buscar o definir nuestro propio estilo de enseñanza con los alumnos.

El liderazgo en el aula es un problema que tienen todos los maestros en su vida cotidiana pero, son sobre todo aquellos maestros que se inician en su profesión los que intentan establecer esa figura de líder con los alumnos. Para ello eligen una serie de características personales, en ocasiones sin ser propias, para adaptarlas al grupo-clase propiciando una educación de calidad para los alumnos y un ambiente que propicie el aprendizaje en todo momento.

Es por ello que considero importante esta temática, pues tanto un estilo propio de enseñanza como un liderazgo en el aula son los dos aspectos más importantes de cara a tener una clase organizada diariamente y con una calidad de enseñanza adecuada. Por otro lado, para que un alumno aprenda significativamente ha de tener rutinas y una de esas rutinas la marca el profesor con su estilo y posicionamiento en el aula. Si ese profesor no tiene un estilo definido para la mayoría de los días y no es una figura de autoridad en el aula que propicie el aprendizaje de los alumnos, nunca conseguirá que éstos tengan una educación de calidad y el ambiente en el aula siempre será negativo, conllevando seguramente resultados académicos perjudiciales.

Desde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en el título III, capítulo I (Funciones del profesorado), guardan estrecha relación con esta investigación, las siguientes funciones:

- ✓ La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- ✓ La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- ✓ La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- ✓ La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

Según la Real Academia Española un maestro de primera enseñanza es una persona que tiene título para enseñar en escuela de primeras letras las materias señaladas en la ley, aunque no ejerza. Es por ello que un maestro, a pesar de tener un título donde se reflejen los contenidos aprendidos durante un periodo de tiempo y relacionados con la enseñanza, ello no significa que este profesional tenga asumido un rol en el aula con los alumnos. Es aquí donde intervienen los estilos de enseñanza. Es decir, un maestro ¿Qué técnicas utiliza en su clase para tener control de aula? ¿Cómo gestiona los materiales? ¿De qué recursos dispone a la hora de explicar los contenidos?

A la hora de construir una definición de estilo de enseñanza, creo que es necesario dividir las palabras para poder llegar a un significado final. Primeramente, según el diccionario de la Real Academia Española un estilo es un modo, manera o forma de comportamiento. Ésta misma señala que la educación es un conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien.

Por ello, si unimos los dos conceptos, un estilo de enseñanza es el modo que tiene un profesor para transmitir conocimientos, principios, ideas, formas de pensar, etc. a personas que no tienen ese conocimiento. Es así, que el liderazgo del docente está estrechamente relacionado con su estilo de enseñanza. Cuanto más innovador, carismático, etc. sea ese profesor, cuanto más entusiasmo sea capaz de transmitir, más motivación intrínseca provocará en los alumnos, favoreciendo un clima positivo en el aula, a la vez que un aprendizaje perdurable en el alumno.

Esta motivación la puede conseguir a través de los estímulos. Es decir, según Motos (1985), para que una actividad sea motivante para los alumnos hemos de tener en cuenta diferentes consignas como:

- ✓ El título del juego o experiencia: un título original llamará la atención de los alumnos aumentando la motivación de éstos hacia la actividad.
- ✓ El tono de voz del animador: como maestros hemos de adaptar el tono de voz al lugar en el que nos encontremos y a la edad de los alumnos con los que tratemos. Es por ello que si estamos dando clase en un aula grande, el tono de voz tendrá que ser más alto que si estamos en un aula pequeña. Por otra parte, si estamos dando clase a niños del primer ciclo tendremos que enfatizar más en el tono de voz procurando que éste sea más ameno y divertido que si estuviéramos dando clase en el tercer ciclo de Educación Primaria.
- ✓ La elección de las palabras para dar las instrucciones, pues hemos de adaptar el vocabulario a la edad de los alumnos.

- ✓ La repetición de las consignas: hemos de repetir la actividad las veces que sean necesarias para que los alumnos la realicen sin problemas. No obstante, si el título llama la atención de los alumnos, el tono de voz es el adecuado y el vocabulario está adaptado a la edad de los mismos no haría falta repetir las consignas.
- ✓ La utilización de la demostración no verbal, pues a través de ejemplos prácticos, siempre queda todo más claro.

Según Marques (2003), existen tres tipos de profesores. Primeramente, nos encontramos con los profesores excelentes, aquellos que no pueden ser sustituidos con facilidad. Casi todas las escuelas los quieren por su dinamismo y la transmisión de entusiasmo hacia la enseñanza, a todos aquellos profesores que hay a su alrededor. Seguidamente aparecen los profesores medios, los cuales son sólidos y comprometidos con su tarea docente, constituyen el 80% del personal docente, nunca suelen faltar a su trabajo y se preparan las clases muy bien. No obstante, no tienen el mismo dinamismo o transmiten el mismo entusiasmo como los profesores excelentes y no tienen capacidad de liderazgo. Por último, nos encontramos con los profesores mediocres que son fácilmente reconocibles y sustituibles por muchos que lo podrían hacer bastante mejor. Normalmente no se relacionan con nadie, huyen del trabajo, siempre hablan de los recortes en educación que fastidian su trabajo y de lo poco que les queda para la jubilación.

Un líder en la escuela es una persona que muestra interés por lo que hace y por aprender nuevos contenidos que le permitan mejorar en su trabajo. También, esta persona tiene una finalidad en la escuela: promover un clima saludable en la misma. Según Whitaker y Cols (2000), los indicadores que necesita un líder para promover un clima saludable en la escuela son: respeto, cuidado, moral elevada, dar ideas y hacer sugerencias, crecimiento académico y personal continuo, valorar la innovación, cohesión y confianza.

Según Stronge y Jones (1991), si el clima de la escuela no es positivo, nada mejora de manera significativa y duradera. Como bien dicen estos autores, siempre que se registran mejoras en el clima de la escuela, hay menos problemas de disciplina, mayor puntualidad, mejor aprovechamiento escolar, más responsabilidad, más respeto, más empeño y entusiasmo.

Los estilos de enseñanza engloban no sólo el aprendizaje, sino también todas las experiencias educativas. Por ello, tienen un carácter social. Esto es debido a que si el profesor no es capaz de favorecer un clima positivo en el aula, los alumnos no se van a sentir a gusto en clase estudiando o aprendiendo los contenidos establecidos por el currículo.

Puedo definir el concepto de liderazgo docente como la capacidad de un maestro, o profesional de la enseñanza, para influir en el comportamiento de una o más personas con un objetivo establecido de antemano. Esta influencia puede ser positiva, cuando se realiza

buscando el bien del otro, o negativa, cuando esa influencia se realiza con fines negativos para el prójimo. Los líderes actúan como modelos para el resto de personas, por lo que tienen en sus manos un gran poder de persuasión.

El estudio realizado por Mbawmbaw, Rivera, Valentín, Téllez y Nieto (2006), tenía como objetivo desarrollar y validar dos escalas para evaluar el estilo de liderazgo en los docentes de instituciones educativas de nivel medio y superior en México, a partir de la percepción de los estudiantes. Al final de la investigación, respecto a la primera escala, con una confiabilidad de .95, los estudiantes localizaron en sus maestros el estilo confiable y cercano. En cuanto a la segunda escala, con una confiabilidad de .94, los estudiantes encontraron el estilo inseguro y evasivo en sus maestros.

No obstante, a pesar de ser una investigación parecida a la presente, no se presenta como semejante, puesto que en la anterior mencionada, eran los estudiantes los que rellenaban las encuestas, mientras que en la presente investigación son los profesores los que rellenan las encuestas con el objetivo de analizar experimentalmente las relaciones entre las distintas variables intervinientes en los procesos de enseñanza específica del maestro de Educación Primaria.

A través de la creación de un líder dinámico, motivador, etc., puede que los profesores reduzcan su estrés al encontrarse con una clase preparada, motivada y con predisposición hacia el aprendizaje.

Este trabajo sirve de análisis ante la posición actual de los maestros en el aula, pertenecientes a los últimos cursos de Educación Primaria y primeros de Educación Secundaria. Por otro lado, se plantea una propuesta práctica para que los maestros aumenten su liderazgo en el aula, fomentando una enseñanza de calidad.

A su vez, en relación con las competencias del título de Grado en Educación Primaria, considero importante este tema, pues a través de los procesos de diseño, planificación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se analizan las variables que intervienen en esos procesos, reflexiono y desarrollo propuestas para mejorar el liderazgo docente en el aula y me centro de forma técnica y operativa en una serie de variables del profesor como agente del proceso.

Por otro lado, la elaboración de este Trabajo Fin de Grado implica reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, a través de análisis empíricos de las percepciones sobre los estilos y los modos de enseñanza que tiene una muestra de maestros de Educación Primaria de la provincia de Segovia.

En éste análisis de forma experimental la relación de esas percepciones con una variable moduladora, compruebo que el liderazgo se relaciona con unas variables de los procesos de enseñanza y de qué manera lo hacen, y creo actividades para mejorar la labor docente a través del liderazgo. Es decir, una vez obtenidos los resultados propongo una propuesta práctica sin haber sido probada para potenciar aquellas cualidades pertenecientes a una o más dimensiones que puedan mejorar la posición del maestro en el aula.

OBJETIVOS

- a) Revisar bibliográficamente teorías y modelos sobre estilos de enseñanza así como del liderazgo docente.

La importancia que tiene realizar un análisis de documentación, partir de un contenido teórico para poder sobre ello realizar la investigación y práctica. Primeramente se realiza una puesta en marcha sobre el tema a tratar con una revisión bibliográfica del contenido, objeto de estudio, para posteriormente estudiar y analizar los modelos sobre estilos de enseñanza y liderazgo docente.

- b) Analizar experimentalmente las relaciones entre las distintas variables intervinientes en los procesos de enseñanza específica del maestro de Educación Primaria.

Es importante para la educación y para el maestro que se desarrollen de forma experimental teorías basadas en el liderazgo a modo de evolución y progreso en la enseñanza en todos los niveles.

- c) Diseñar una propuesta práctica de intervención para generar estilos de enseñanza con altos niveles de liderazgo.

A partir de la teoría y la investigación realizada se esbozan unas orientaciones y propuestas prácticas con el objetivo de potenciar en los maestros cualidades que propicien un estilo de enseñanza que genere niveles de liderazgo altos, creando un clima positivo y una educación de calidad para los alumnos.

JUSTIFICACIÓN

En relación con las competencias del título, considero importante esta investigación puesto que a través de la misma, llevo a cabo las siguientes reflexiones:

En cuanto al diseño, planificación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Analizo las variables que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos a la hora de analizar las encuestas hechas a los cuarenta maestros que, voluntariamente, han participado como muestra en esta investigación, adquiero resultados mediante el programa informático SPSS 20.0 que me proporcionan información sobre el nivel de liderazgo de los profesores analizados a través de las encuestas rellenas y la pertenencia a una dimensión u otra.

Reflexiono y desarrollo propuestas para la mejora del docente en el aula, dado que esta investigación no sólo ofrece resultados en cuanto a la situación del liderazgo docente en el aula, sino que se presenta una propuesta práctica con el objetivo de potenciar el liderazgo en los maestros y maestras pertenecientes al Sistema Educativo Español.

Me centro de forma técnica y operativa en una serie de variables del profesor como agente del proceso.

En cuanto a la reflexión sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente:

Analizo empíricamente las percepciones sobre los estilos y los modos de enseñar que tiene una muestra de maestros de Educación Primaria que considero relevante, puesto que a través de ese análisis sacaré conclusiones relacionadas con los factores: Dimensión Instruccional, Dimensión Comunicativo-Relacional y Dimensión Socio-Emocional.

Analizo de forma experimental la relación de esas percepciones con una variable moduladora; el liderazgo.

Compruebo que el liderazgo se relaciona con unas variables de los procesos de enseñanza y de qué manera lo hace.

Creo actividades para mejorar la labor docente a través de los resultados obtenidos del análisis de las encuestas realizadas a los maestros y maestras encuestados. Esto es, en función de los resultados obtenidos sobre la relación entre el liderazgo y las Dimensión Instruccional, Comunicativo-Relacional y Socio-Emocional de los maestros, creo actividades que potencien algunas características de las dos dimensiones que obtengan un nivel de correlación más alto.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



Figura 1: Relación de conceptos pertenecientes a la fundamentación teórica: Fuente. Elaboración propia.

En nuestra sociedad cuando se habla de calidad de la educación, nos apoyamos en las propuestas que hace el Sistema Educativo Español a través de la Secretaría de Educación Pública. Por ello, es fundamental buscar razones para comprender la situación actual de la calidad educativa y del liderazgo en el aula.

Actualmente nos encontramos en una sociedad en la que estudiar una carrera universitaria se convierte en un privilegio al que pocos pueden acceder. No obstante, en edades anteriores, pertenecientes sobre todo a Educación Secundaria Obligatoria, los índices de fracaso escolar cada día aumentan estrepitosamente conllevando así una reducción considerable del nivel educativo y cultural de la población española. Es tal el aconteciendo que estamos viviendo, que numerosos programas de televisión y de radio buscan la incultura de la sociedad para impulsar sus índices de audiencia en sus cadenas de televisión, a través de programas que buscan la ignorancia de la gente en la calle para ganar dinero. Para más inri si bajamos en edad, nos

encontramos con los colegios a los que cada día les quitan recursos y más recursos propiciando una calidad de la educación paupérrima.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Dado que los profesores ven reducido su salario laboral y se sitúan en un ambiente diario en el que faltan recursos de base que impulsen la motivación de los alumnos en el aula e incluso su propia motivación, la calidad de la enseñanza es un aspecto muy importante en nuestros días y que afecta a toda la población. De ello, podemos sacar consecuencias negativas como es el caso de los resultados del Informe Pisa (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). En este informe, España ocupa el lugar treinta en habilidad lectora, el puesto treinta y uno en matemáticas y el treinta y tres en ciencias, en un estudio que ofrece resultados de sesenta y un países.

Es por ello que los estilos de enseñanza y el liderazgo están estrechamente relacionados, pues si un maestro no tiene un estilo definido o un conjunto de ellos que propicien una educación correcta en los alumnos y si éste no presenta algunas de las cualidades necesarias para estar constituido en el aula como un líder educativo, la calidad de la educación en ese aula será pésima. Por el contrario, si ese profesor tiene definido un estilo propio de enseñanza en el aula y posee algunas de las características que necesita un maestro para ser un líder constructivo en el aula, ello significará que este maestro potenciará una educación de calidad con sus alumnos.

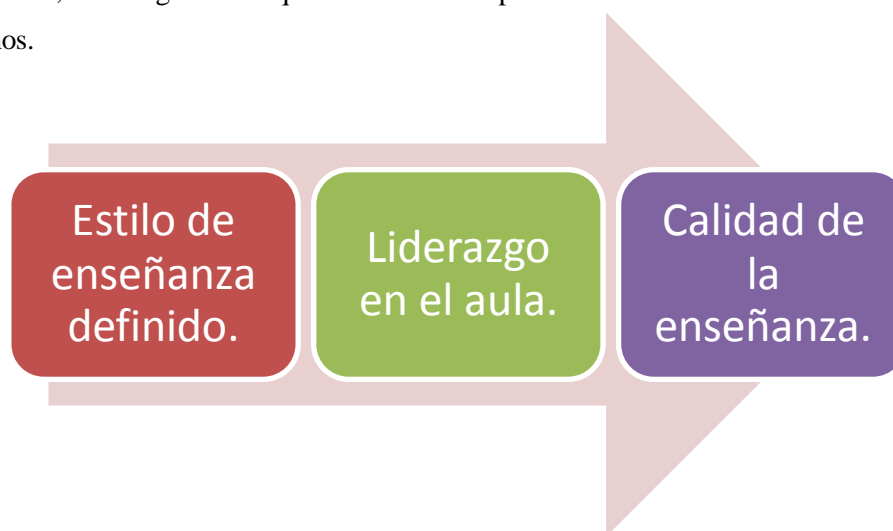


Figura 2: Relación conceptual de las variables del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

Según la UNESCO (2004), durante la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de la Educación, los ministros y los otros participantes afirmaron que sólo se conseguirían lograr progresos en la sociedad introduciendo cambios profundos en los sistemas educativos. Teniendo en perspectiva una educación de los jóvenes para la acción para propiciar un desarrollo

sostenible, la cohesión social y la construcción de la paz, se han adoptado cuatro criterios particularmente importantes y directamente vinculados con la calidad:

1. Igualdad de género: mediante la igualdad entre sexos evitaremos diferentes maltratos que existen en nuestra sociedad.
2. Inclusión social: la no discriminación impulsaría una sociedad en valores eliminando palabras de nuestros diccionarios como racismo.
3. Competencias para la vida: en nuestra vida hemos de estar educados y preparados para el cambio y saber adaptarnos a nuevas situaciones.
4. Papel clave de los docentes: evidentemente, todos los criterios antes mencionados dependen del papel docente. Es decir, son los maestros en el aula quienes deben potenciar los anteriores criterios. De ahí que la educación sea uno de los aspectos más importante de la vida de las personas.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE

Antes de pasar a definir las competencias de los docentes, es necesario que analicemos la palabra “competencia” y su relevancia. Por ello, según el diccionario de la Real Academia Española, “Competencia” es la pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Por ello, juntando los términos de competencia con docente puedo definir la competencia docente como la pericia, aptitud, idoneidad que tiene un maestro para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Una vez claro el término “Competencia Docente” voy a definir, atendiendo a la clasificación de Fernández (2005), las competencias que tiene un docente de educación básica, las cuales son las siguientes:

- Motivación del logro
- Atención centrada en el alumno
- Sensibilidad social
- Agente de cambio
- Equipo de aprendizaje
- Dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos de Educación Básica
- Dominio de herramientas de la enseñanza y aprendizaje
- Crea un ambiente de aprendizaje adecuado
- Autoaprendizaje
- Cualidades personales del docente

Las competencias docentes estarían estrechamente relacionadas con el liderazgo, ya que si un maestro tiene una sensibilidad social, motivación del logro o diversas cualidades personales como empatía o carisma, propiciará un aprendizaje de calidad en los alumnos, debido a un adecuado estilo de enseñanza utilizando o mostrando un correcto liderazgo.



Figura 3. Relación entre las competencias profesionales y el liderazgo. Fuente: elaboración propia.

ESTILOS DE ENSEÑANZA

A la hora de buscar una definición de estilo de enseñanza, podemos hablar del estudio realizado por Sicilia y Delgado (2002) quien afirma que un estilo de enseñanza es una forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones postactivas.

Por otro lado, para construir una definición de estilo de enseñanza, creo que es necesario dividir las palabras para poder llegar a un significado propio. Primeramente, según el diccionario de la Real Academia Española un estilo es un modo, manera, forma de comportamiento. Ésta señala que la educación es un conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien.

Si unimos los dos conceptos, puedo decir que un estilo de enseñanza es el modo que tiene un profesor para transmitir conocimientos, principios, ideas, formas de pensar, etc., a personas que no tienen ese conocimiento.

Según Mosston y Ashworth (1993) los estilos de enseñanza se clasifican en:

- *Mando directo*: el maestro adquiere todo el protagonismo en el aprendizaje.
- *Distribución de tareas*: el maestro atribuye a los alumnos unas tareas que normalmente eran suyas, de tal manera que el alumno se motive al realizar trabajos que normalmente son trabajo del maestro. Este traspaso de decisiones crea un vínculo entre el profesor y el alumno.
- *Enseñanza recíproca*: en este estilo se trabaja en parejas, de tal manera que uno de los estudiantes es quien ejecuta la acción a realizar, mientras que el otro es quien observa las acciones del compañero y proporciona feedback inmediato a su compañero. El profesor, en este caso, no interviene en la actividad para no desvirtualizar el trabajo del

observador. Previamente, es el profesor quien enseña a los observadores cómo evaluar la ejecución del compañero observado.

- *Estilo basado en la autoevaluación:* En este estilo el profesor proporciona más decisiones a los alumnos, adquiriendo éstos una mayor responsabilidad. En este estilo son los alumnos los que se evalúan a ellos mismos a través, por ejemplo, de fichas con ítems establecidos de antemano por el profesor.
- *Descubrimiento guiado:* El aprendizaje en este estilo se realiza a través de preguntas y respuestas entre alumno y profesor. El efecto acumulativo de las respuestas dirige al alumno hacia la respuesta buscada.
- *Estilo divergente. Resolución de problemas:* en este estilo es el alumno quien toma decisiones acerca del tema que se va a trabajar. (Siempre existe un nuevo movimiento o combinación de movimientos sobre los que el alumno puede trabajar)
- *Estilo H:* el programa individualizado. El diseño del alumno: Según estos autores este estilo representa un paso más allá del umbral de descubrimiento, puesto que el alumno descubre y diseña la pregunta o el problema. En este estilo el profesor decide el contenido y el tema general a tratar, y el alumno toma las decisiones acerca de las preguntas (problemas) y las múltiples soluciones, organizándolas por categorías, temas y objetivos, constituyendo un programa individualizado que el alumno ha descubierto y diseñado.
- *Estilo I:* estilo para alumnos iniciados: este estilo tiene lugar cuando el alumno ya está preparado para tomar todas las decisiones durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estilo es muy parecido al mando directo, aunque con algunas diferencias, como por ejemplo: es el alumno quien inicia la actividad. Es el mismo alumno quien decide si está preparado para descubrir, indagar o diseñar un programa y ejecutarlo para su propio desarrollo.
- *Estilo J:* estilo de autoenseñanza: este estilo no existe en las aulas. Es el individuo el que toma todas las decisiones, tanto las relativas al profesor como al propio alumno.

Por otro lado, Martínez (2007) distingue entre enfoque transitivo y enfoque constructivista:

Enfoque transitivo, el cual se reduce a transmitir los conocimientos que forman parte de la cultura. En este enfoque la actividad en el aula se concreta básicamente en explicar los contenidos de una determinada y aislada disciplina, insistiendo en los contenidos conceptuales, definiendo correctamente su significado con el argumento lógico que justifica su inclusión en el currículum (Porlán, 1993; Bautista, Porlán y Jiménez, 1992). En este enfoque establecemos, según Pozo (1999), que:

- El alumno es considerado como pasivo y receptor. En todo momento tiene la mente en blanco y ésta es decorada en función de los contenidos del libro o de las ideas del maestro.
- Enseñar es una actividad por la cual el que enseña expone verbal, clara, ordenada y lógicamente los contenidos curriculares al educando, el cual carece de ellos y que debe memorizarlos tal como se exponen.
- El maestro tiene intención en explicar los contenidos para que el alumno los entienda.
- No hay una relación profesor-alumno. El profesor explica los contenidos independientemente de la situación psicológica que posee el alumno en ese momento; (cuerpo-máquina).

Enfoque constructivista de la enseñanza: la enseñanza a través de este enfoque debe conducir al alumno a la transformación o al cambio de su forma de pensar y de sus esquemas de conocimiento. Este enfoque estaría estrechamente relacionado con el liderazgo y la calidad de la enseñanza, puesto que si un maestro adapta la forma de explicar a las características y necesidades de los alumnos, el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere la máxima importancia aumentando la calidad de la enseñanza, conllevando o dando a entender que este profesor, el cual es capaz de cambiar la forma de pensar de sus alumnos, posee unas cualidades como: carisma, empatía, dinamismo, etc., cualidades que se presentan en los tres factores objeto de esta investigación: Factor Socio-Emocional, Factor Comunicativo-Relacional y Factor Instruccional.

Este enfoque presenta las siguientes características:

- El aprendizaje es muy complejo debido a la interacción de los aspectos personales y el contexto del aprendizaje (Valle y Barca, 1993).
- El aprendizaje es individual y personal. En este proceso intervienen todas las dimensiones de la personalidad: afectivas, cognitivas, sensoriales, motrices, etc.
- El alumno es el agente principal y central en su aprendizaje. Él mismo selecciona su propia estrategia para aprender el contenido objeto de estudio.
- El proceso de enseñanza favorece el cambio de la estructura de conocimiento. Es un enfoque que se desarrolla dentro de la fundamentación cognitiva del aprender (Pozo, 1999).
- La enseñanza parte de las ideas previas de los alumnos.
- El docente investiga en el aula en función de los problemas pedagógicos surgidos. Por ello, intenta solucionar estos problemas en la medida de sus posibilidades.

- Las interacciones profesor/alumno y a alumnado/alumno (Lacasa, et al, 1997) son de igual manera valiosas. El trabajo cooperativo es un aspecto conveniente para su desarrollo.
- Aspectos claves y característicos de este enfoque son: utilización de debates, diálogos, compromiso por ambas partes (alumno y profesor), elaboración de materiales y facilidad a recursos variados.
- Fomento de la autoreflexión y autonomía del alumno.
- La intencionalidad de enseñar debe basarse en provocar conflictos cognitivos (Zabala, 1995) y dinámicas creadoras que propicien la superación de desequilibrios.

VARIABLES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Según Valdivieso, Carbonero y Martín (2013), la estructura multidimensional comprobada de forma analítica estadística del perfil psicoinstruccional docente de EP en el Sistema Educativo Español actual, basada en la aplicación de la ECAD-EP, constaría de tres factores:

- *Factor Socio-Emocional*: formado por variables relacionadas con la cualidad socioemocional del docente. Este factor se ha obtenido con una α de Cronbach de .852. Este factor está compuesto por las siguientes variables: convivencia, mediación, dinamización grupal, implicación afectiva, adaptación comunicativa, sensibilidad comunicativa, empatía y autoeficacia. Un maestro que presente un nivel socioemocional alto presentará una actitud empática con los alumnos, mucha implicación afectiva con los mismos y mucha sensibilidad a la hora de tratar con los alumnos.
- *Factor Comunicativo-Relacional*: formado por variables vinculadas directamente con la gestión de la interacción y la dinamización comunicativa. Este factor se ha obtenido con una α de Cronbach de .788. Este factor está compuesto por las siguientes variables: asertividad, liderazgo afectivo, liderazgo ejecutivo, resolución de conflictos, comunicación no verbal y comunicación paraverbal. Un maestro que presenta un nivel Comunicativo-Relacional con los alumnos, muestra un alto liderazgo en los mismos, pero basado en el respeto. Los alumnos le ven como una figura de autoridad a la que hay que respetar. Quizás no haya una confianza alumno-profesor, pero sí un respeto que favorece un buen aprendizaje.
- *Factor Instruccional*: formado por variables referidas a la promoción de habilidades instruccionales. Este factor se ha obtenido con una α de Cronbach de .721. Este factor está compuesto por variables como: adaptación a nuevas situaciones, control instruccional y planificación. Un maestro que presenta un nivel Instruccional es

planificado y controla la situación porque ya la ha previsto. No tiene capacidad de reacción. Se sabe adaptar a nuevas situaciones de aprendizaje (grupo-clase).

LIDERAZGO DOCENTE

A la hora de definir la palabra liderazgo hemos de ser conscientes de la gran amplitud de teorías y definiciones que envuelven a este término. Es por ello que si introducimos la palabra leadership= liderazgo en el buscador más famoso del planeta tierra (Google) nos encontramos con 39.500.000 resultados. No obstante, si introducimos la palabra liderazgo unida a docente, los resultados disminuyen considerablemente, con una cifra de 4.200.00 resultados.

No obstante, esta cifra sigue siendo alta en cuanto a resultados. Por otro lado, numerosos autores hablan e investigan esta palabra relacionada con la educación a modo de búsqueda de las posibilidades que puede aportar el liderazgo para potenciar la educación o el aprendizaje de los alumnos.

Chiavenato (1989) afirma que el liderazgo:

Es la influencia interpersonal ejercida en una situación dirigida a través del proceso de la comunicación humana para la consecución de uno o de diversos objetivos específicos donde los escenarios educativos del nivel de secundarias fortalecen la expresión francesa “*laissez faire, laissez passer*” “*dejad hacer, dejad pasar*”, donde importa “no entorpecer el devenir” de un ciclo escolar o “natural” de los diferentes sujetos de la educación.

En ocasiones se aplica el liderazgo de la imposición, donde se dejan de lado teorías que apoyan la gestión y sobre todo, la acción pedagógica, acción que debe ser fortalecida desde los procesos de construcción del conocimiento e intentar mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en el interior de los muros escolares, en cambio, se exagera la lógica de reproducción (Bordieu y Passeron; 1977).

Por otro lado, Mendoza (2011) afirma que el liderazgo académico de los directivos debe ser un elemento que determine el éxito o fracaso de la tarea escolar, para que el centro se impregne de un completo trabajo pedagógico que permita incentivar la participación comprometida de todos los integrantes de la comunidad escolar en las tareas educativas. Es por ello, que el liderazgo se convierte en la piedra angular de la educación y los directores que, en este caso, se convierten en modelos a seguir por el resto de profesores del centro.

Cada profesor es el líder en su clase, por lo que si el modelo del profesor, es decir, el director, no es una buena figura en la cual fijarse, conllevará un fracaso en la tarea escolar.

Una vez situados en el aula debemos fomentar una serie de cualidades, o algunas de ellas, para convertirnos en buenos líderes educativos. Entre aquellas cualidades, Bass (1994) destaca las siguientes:

- Carismático: este maestro es entusiasta, transmite confianza y respeto.
- Considerado: presta atención a cada uno de sus compañeros de trabajo; comunica. No solo con el resto de maestros, sino que también es muy atento con su alumnos, formando así e inculcando valores familiares en el aula.
- Favorecedor y estimulador de nuevos enfoques para resolver viejos problemas: dentro del aula este líder utiliza metodologías nuevas que fomentan o renuevan aprendizajes difíciles de aprender o complicados de transmitir a los alumnos.
- Inspirador, con sentido de humor y optimista: sus clases no se basan en la monotonía, sino que intenta superarse a sí mismo. Utiliza el sentido del humor para amenizar la clase y la utilización de retos, por ejemplo, para inspirar a los alumnos.
- Visionario, flexible, inclusivo, democrático: su filosofía profesional es abierta a los cambios. Es por ello que se adapta a nuevas situaciones sin problemas.
- No coercitivo: trasmite confianza a los alumnos.

Una vez analizadas varias definiciones puedo decir que el liderazgo docente es la capacidad de un maestro, o profesional de la enseñanza, para influir en el comportamiento de una o más personas con un objetivo establecido de antemano. Esta influencia puede ser positiva, cuando se realiza buscando el bien del otro; o negativa, cuando esa influencia se realiza con fines negativos para el alumno. Los líderes actúan como modelos para el resto de personas, por lo que tienen en sus manos un gran poder de persuasión.

Según el artículo de Sarria (2006) un líder puede adoptar diferentes estilos de conducción de grupo, en función de la situación en la que se encuentre. Es por ello que existen varios tipos de liderazgo, como:

- ✓ Liderazgo autoritario: como bien dice la palabra, es el líder el que toma todas las decisiones en las que el grupo estaría incluido.
- ✓ Liderazgo democrático: con este tipo, las decisiones se toman en grupo, siendo el líder un miembro más o un voto más de cara a tomar una decisión, tomándose las decisiones democráticamente.
- ✓ Líder Socio-Emocional: éste dispone de los recursos necesarios para que el resto de personas a los que dirige se sientan a gusto con su dirección y pertenencia al grupo.
- ✓ Líder de opiniones: éste influye sobre las creencias y actitudes de los otros.

Por otro lado, según Granados (1999) existen diferentes modos de caracterizar los tipos de liderazgo. Esta tipología se establece a partir de las características personales de quien ejerce la figura de líder.

- El líder pulpo: lo sabe y hace todo, dejando a los alumnos en un segundo o tercer plano. Se hace imprescindible en el aula, lo que provoca que los alumnos sientan la necesidad de ser educados por el profesor, dejando el estilo de enseñanza por descubrimiento guiado fuera de la enseñanza. Es decir, una educación tradicional.
- El líder muerto: como bien indica la palabra, es un líder que no hace nada por su grupo, no se mueve por el aula, lo que provoca una desmotivación en su grupo-clase.
- El líder tortuga: es pasivo y no tiene iniciativa. Puede que su trabajo lo haga bien, pero no tiene inquietud por evolucionar en su trabajo.
- El líder abeja: es democrático y promueve en su aula la participación de todos para promover así una educación de calidad.

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

A partir de los resultados expresados en tablas obtenidas de los análisis estadísticos efectuados con el software SPSS 20.0 se han realizado gráficos con Hojas de Cálculo (EXCEL 2007). A continuación se describe la muestra objeto de esta investigación:

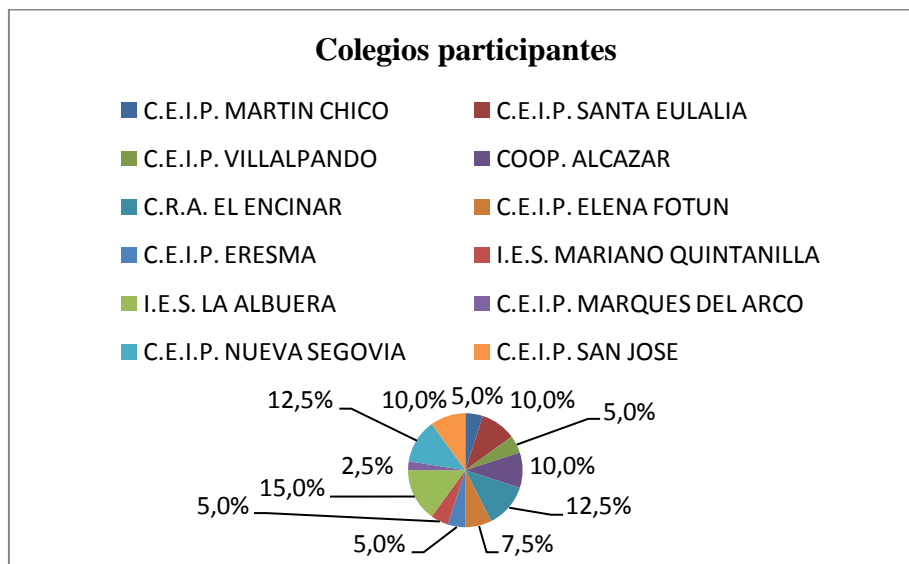


Figura 4. Representación gráfica de la distribución porcentual de los colegios participantes.

A la hora de realizar esta investigación he contado con la colaboración de (N=40), distribuidos en 12 colegios pertenecientes a la provincia de Segovia. De éstos, el 20% eran maestros pertenecientes a centros de Educación Secundaria Obligatoria. El 12.5% de los encuestados pertenecen a un Centro Rural Agrupado. El 67.5% restante pertenecen a centros urbanos. Como podemos observar en el gráfico de la figura 1, los centros que más colaboración han prestado hacia la consecución de esta investigación han sido: el I.E.S. LA Albuera con una participación del 15% sobre el total y el Colegio Rural Agrupado El Encinar, representando un 12.5% del total de encuestas recogidas.

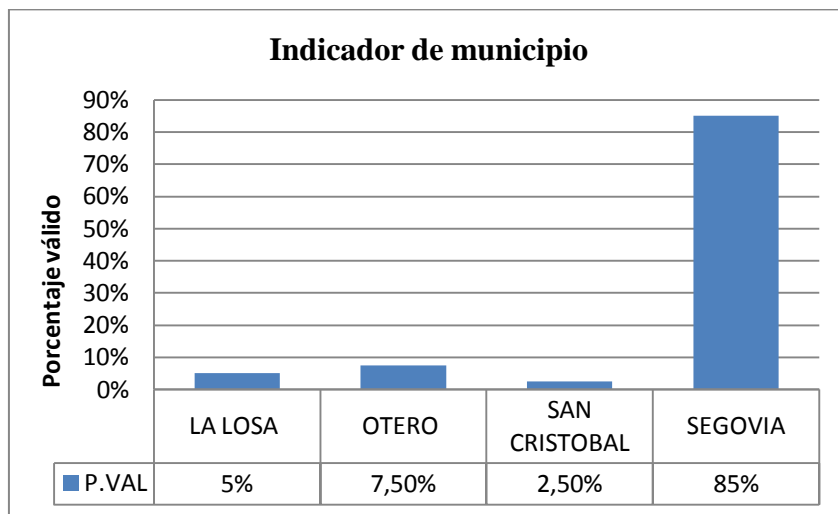


Figura 5. Representación gráfica de la distribución porcentual de los colegios, en función del municipio al que pertenecen.

El 85% de las encuestas fueron recogidas en colegios urbanos, pertenecientes a la ciudad de Segovia, mientras que el 12.5% de las mismas fueron recogidas en Colegios Rurales Agrupados. Por último, el colegio Marqués del Arco, perteneciente al municipio de San Cristóbal, aportó un 2.5% de encuestas sobre el total.

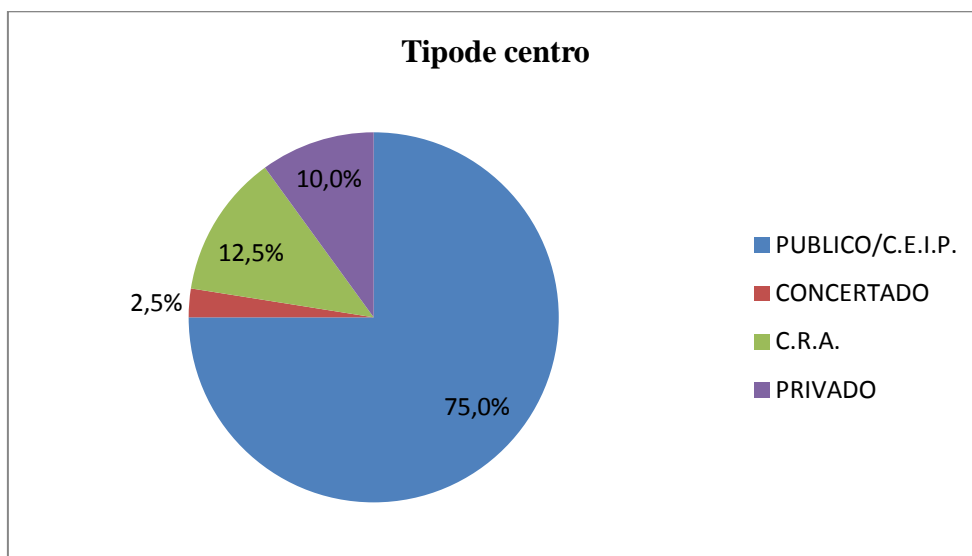


Figura 6. Representación gráfica de la distribución porcentual de los colegios, en función de la tipología de centro.

El 75% de las muestras recogidas pertenecen a colegios urbanos y públicos de Educación Infantil y Primaria. El 2.5% pertenecen a colegios concertados y el 12.5%, de las encuestas recogidas, pertenecen a Colegios Rurales Agrupados.

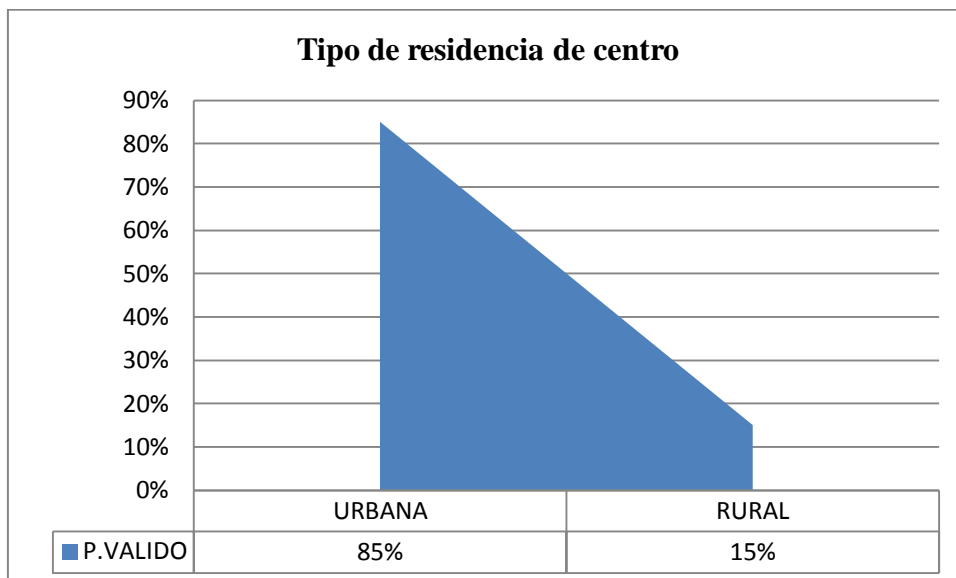


Figura 7. Representación gráfica de la distribución porcentual de la tipología de residencia de centro.

El 85% de las muestras recogidas pertenecen a colegios urbanos, es decir, situados en el centro o alrededores de la ciudad de Segovia, pero siempre respetando los límites de la ciudad. El 15% restantes pertenecen a colegios rurales, situados en la provincia de Segovia.

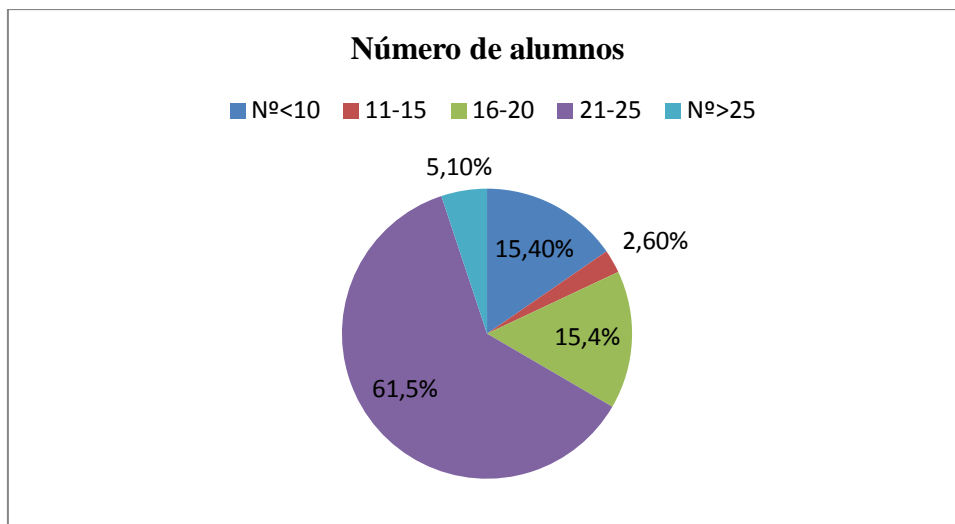


Figura 8. Representación gráfica de la distribución porcentual, en función del número de alumnos.

Un 15.4% de los colegios encuestados, representan aquellos con un ratio igual o inferior a diez alumnos por clase. Un 2.6% representan los colegios con un ratio entre once y quince alumnos en clase. Un 15.4% representan los colegios con un ratio entre dieciséis y veinte alumnos en clase. Un 61.5% pertenecen a clases con un ratio entre los veintiuno y los veinticinco alumnos.

Por último, tan solo el 5.1% de los encuestados se encuentra en una clase con más de veinticinco alumnos. Con ello podemos observar que la mayoría de los profesores encuestados pertenecen a colegios con un ratio de más de veintiún alumnos, contando con un 66.6% sobre el total.

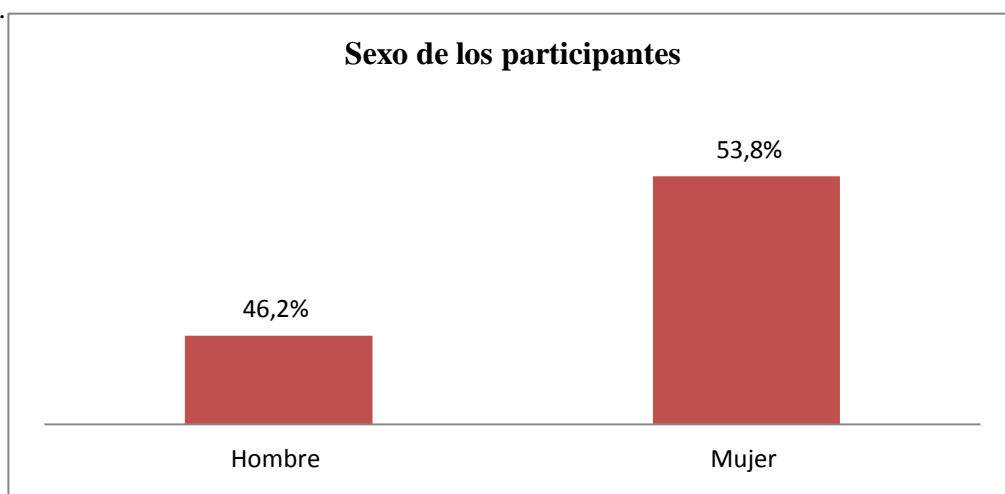


Figura 9. Representación gráfica de la distribución porcentual de los participantes, en función del sexo al que pertenecen.

Un 46.2% de los encuestados pertenecen al sexo masculino, mientras que un 53.8% pertenecen al sexo femenino, por lo que la mayoría de las personas encuestadas pertenecen al sexo femenino.

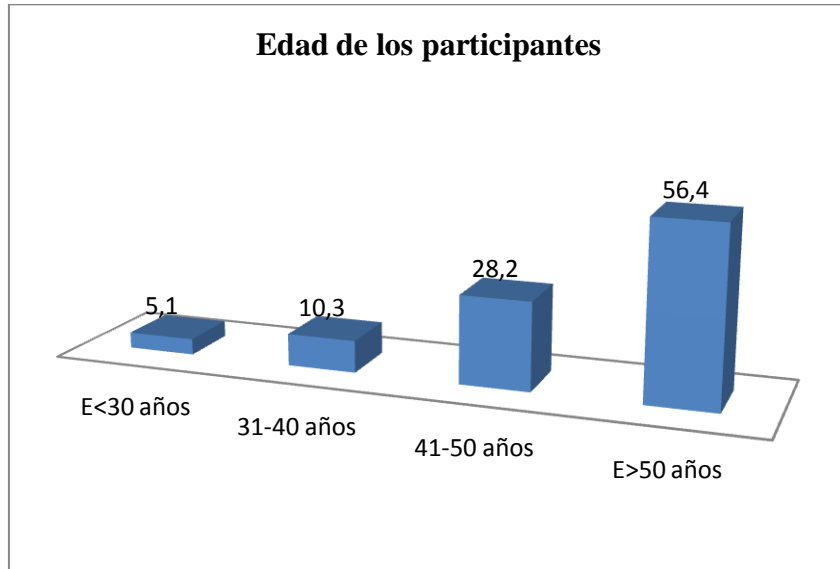


Figura 10. Representación gráfica de la distribución porcentual de los participantes, en función de su edad.

Como podemos observar en la gráfica, tan solo el 5.1% de los encuestados es menor de treinta años. El 10.3% tiene una edad comprendida entre los treinta y uno y los cuarenta años. El 28.2% entre los cuarenta y uno y los cincuenta años. Finalmente el 56.4% presenta una edad superior a los cincuenta años.

Con todo ello, podemos observar que la mayoría de los encuestados tienen una edad superior a los cincuenta años.

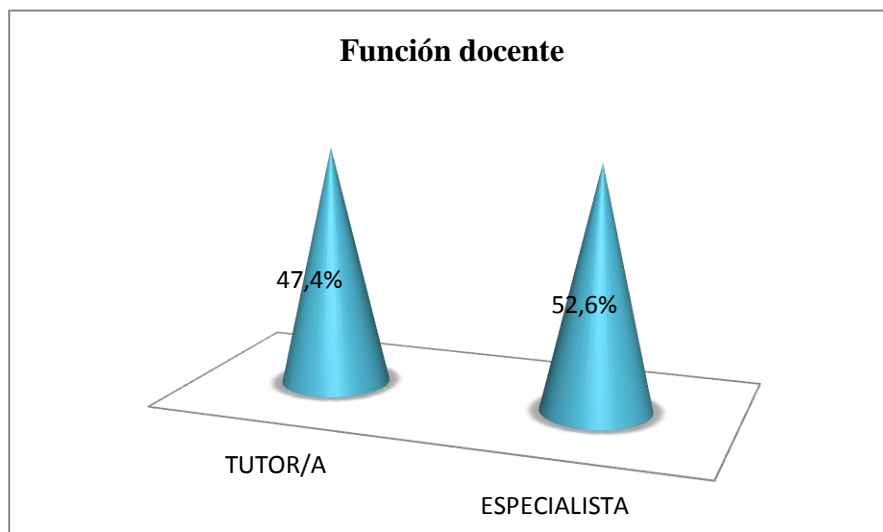


Figura 11. Representación gráfica de la distribución porcentual de la función del maestro.

Contando con tres especialidades, un 47.4% de los encuestados representan a maestros y maestras que tienen una función de tutor/a en el aula. Un 52.6% es representado por especialistas de diferentes áreas como: Inglés, Educación Física, Religión, etc.

Por ello, por poca mayoría, la mayor parte de los encuestados eran especialistas de diferentes materias.

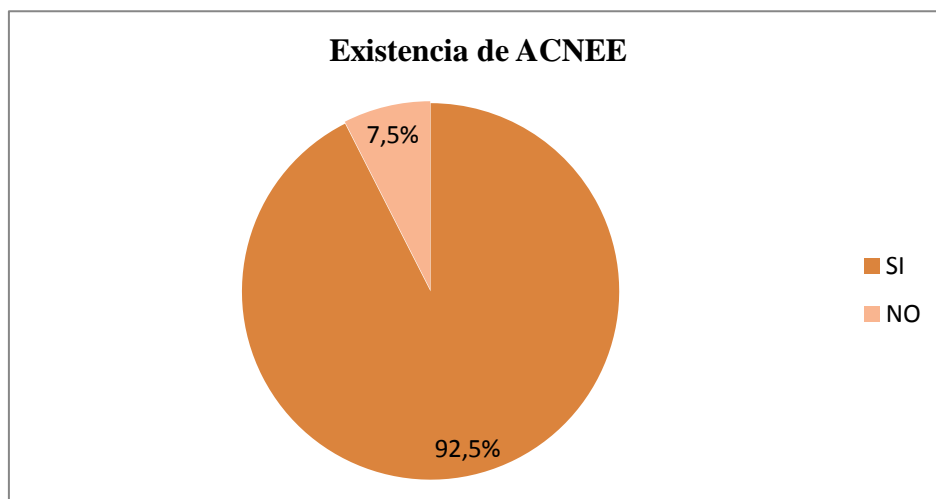


Figura 12. Representación gráfica de la distribución porcentual de la existencia de ACNEE en el aula.

El 92.5% de los profesores encuestados afirman tener uno o más alumnos con necesidades educativas especiales.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

ECAD-EP

Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente-Educación Primaria.

Según Thieme (2005) la ECAD-EP tiene como finalidad conocer algunas habilidades modulares del estilo de docencia en la Educación Primaria.

Esta escala presenta un formato tipo Likert constituida por 58 ítems y dispuesta en una estructura factorial tridimensional del orden siguiente:

- Socio-Emocional, compuesto por las siguientes variables: convivencia, mediación, dinamización grupal, implicación afectiva, adaptación comunicativa, sensibilidad comunicativa, empatía y autoeficacia.

- Comunicativo-Relacional, compuesta por las siguientes variables: asertividad, liderazgo afectivo, liderazgo ejecutivo, resolución de conflictos, comunicación no verbal y comunicación paraverbal.
- Instruccional, compuesta por las siguientes variables: adaptación a nuevas situaciones, control instruccional y planificación.

Este cuestionario presenta una escala de respuesta de 1 a 5, siendo uno el valor mínimo y cinco el máximo en cuanto a grado de acuerdo. (Mirar anexo 1)

CLDDA

Cuestionario de Liderazgo Docente Dentro del Aula creado por Villanueva, de la Cruz, Urrutia y Sánchez (2007). Se encuentra compuesto por 23 ítems, los cuales recogen información de tipo personal y específico sobre el tipo de liderazgo que ejercen los docentes.

A su vez en este documento se recogen características de los encuestados, como: nombre del centro al que pertenecen, localidad o municipio en el que se encuentran, edad del maestro, los años de experiencia, etc.

Este cuestionario presenta una escala de respuesta de 1 a 5, siendo uno el valor mínimo y cinco el máximo en cuanto a grado de acuerdo.

Según Villanueva et al (2007) la fiabilidad es la capacidad de la escala para medir de forma segura y sin error las características que se desean medir. Se utilizará para este fin el coeficiente Alpha de Cronbach(1951), el cual asume que la escala está compuesta por elementos homogéneos aleatoriamente seleccionados de la población de los posibles elementos que miden la misma característica. También asume que la consistencia interna de la escala puede evaluarse mediante la correlación existente entre sus elementos. (Mirar anexo 2)

PROCEDIMIENTO

A continuación se presenta un breve resumen sobre el proceso de realización en este trabajo de investigación.

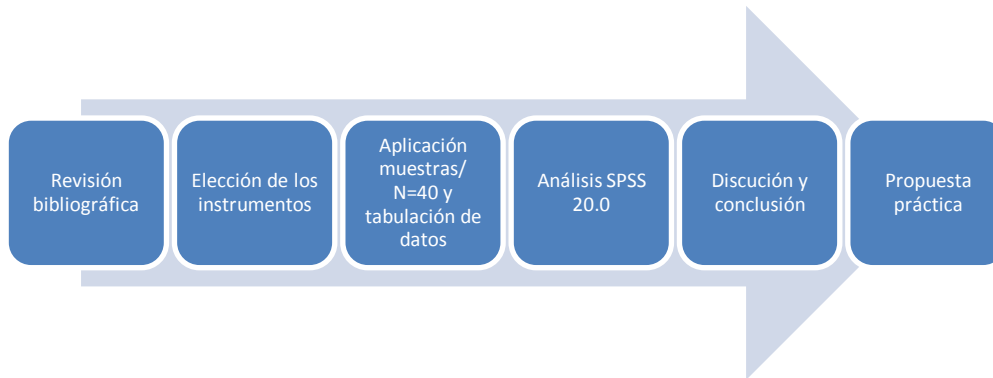


Figura 13. Representación del procedimiento realizado adaptado por Quivi y Van Campenhoudt, 2000)

- I. *Revisión bibliográfica:* para la correcta realización de la fundamentación teórica he consultado numerosas fuentes de información como: Rebiun con su catálogo colectivo, catálogo Almena de la Universidad de Valladolid, revistas científicas y monografías relacionadas con el tema objeto de investigación Por otro lado, he consultado libros procedentes de fuentes propias.

- II. *Elección de los instrumentos:* me he centrado en la elección de instrumentos de medición de actitudes y cómo estos no son susceptibles de observación directa, sino que han de ser inferidos de las expresiones verbales o de la conducta observada, conllevando una medición indirecta. Se lleva a cabo por medio de escalas de evaluación en las que, partiendo de una serie de evaluaciones, proposiciones o juicios, los individuos manifiestan su opinión deduciendo así sus actitudes (Mejías 2011). Por otro lado, a la hora de realizar esta investigación, he creído conveniente utilizar los cuestionarios ECAD-EP y CLDDA, puesto que me han parecido los más adecuados a las características de esta investigación de Educación Primaria. Me ha parecido conveniente porque el vocabulario estaba adaptado a un nivel lingüístico básico, facilitando la realización y contestación de la encuesta.

- III. *Aplicación muestral y tabulación de datos:* primeramente la tabulación es el recuento de los datos contenidos en los cuestionarios, previamente rellenados por la muestra correspondiente. El tipo de muestreo que he llevado a cabo ha sido probabilístico aleatorio entre los centros de Segovia. En la mayor parte de las instituciones presentes en mi investigación he tenido que entregar una carta del tutor de la universidad de este Trabajo Fin de Grado, como consentimiento de los colegios para poder rellenar la misma a modo de autorización.
A la hora de tabular los datos he asignado un número para diferenciar aspectos representativos pertenecientes al cuestionario, como el sexo, lugar de residencia, etc. (Mirar anexo3)

Este proceso lo he llevado a cabo con el programa informático Microsoft Office EXCEL 2007. Se han tenido en cuenta múltiples variables de estudio:

- Variables personales: edad, sexo, lugar de residencia, años de docencia, etc.
- Variables estructurales: tipo de escuela en la que trabaja, sexo del docente encuestado.
- Dimensiones de estilo de enseñanza y perfiles de liderazgo: estas variables miden el cuestionario multifactorial sobre el Liderazgo del docente en el aula.

Por otro lado, a la hora de la tabulación he creado una leyenda debido a la posible confusión del lector al ver la tabla de datos. Esta leyenda solo explica los datos personales de las muestras, en cuanto a su lugar de residencia, edad, sexo, etc.

IV. *Análisis SPSS 20.0:* este paso ha sido dirigido por parte del profesor tutor Juan Antonio Valdivieso recibiendo indicaciones para el posterior análisis y comentarios. SPSS 20.0 es un programa estadístico para trabajar con grandes bases de datos. Los términos trabajados con el programa SPSS 20.0, han sido:

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

V. *Discusión y conclusión:* al aplicar el proceso de investigación científica se desarrollan contenidos conceptuales y teorías, que a su vez producen ideas nuevas e interrogantes para investigar, posibilitando de este modo el progreso de las ciencias (tomado de Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

- VI. *Propuesta práctica:* una vez que hemos obtenido los resultados del análisis de las variables con respecto al liderazgo de la muestra escogida, se presenta una propuesta práctica potenciando aquellas cualidades de las dos dimensiones cuyas correlaciones sean más altas. Esta propuesta tiene su fundamentación en la creación de actividades con el objetivo de potenciar o desarrollar diferentes cualidades pertenecientes a las dos Dimensiones correspondientes.

Todo el proceso se ha redactado teniendo en cuenta las normas de redacción estilo APA (sexta edición).

RESULTADOS

Descripción de las Dimensiones que conforman las Escalas de evaluación:

PARA LA ECAD-EP

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de las dimensiones de la ECAD-EP.

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ |
|------------------------------------|----|--------|--------|--------|-----------|
| Dimensión Socio-Emocional. | 40 | 3.00 | 4.91 | 4.3495 | .40562 |
| Dimensión Comunicativa-Relacional. | 40 | 2.80 | 5.00 | 4.0944 | .44262 |
| Dimensión Instruccional. | 40 | 2.89 | 4.67 | 4.0528 | .38813 |
| N válido (según lista) | 40 | | | | |

Como vemos en la tabla, el valor mínimo establecido en cuanto a los tres factores oscila entre 2.89-3.00. El valor más alto está representado en el factor Socio-Emocional con una puntuación de 3.00 sobre un total de 5.00. Dado que las puntuaciones solo pueden oscilar entre uno y cinco y dadas las medias resultantes, para esta escala, expuestas en la tabla anterior, vemos como las puntuaciones han sido demasiado altas. Es por ello que podemos hablar de un sesgo de deseabilidad bastante alto en esta muestra de maestros, puesto que se autoperciben demasiado bien. Es por ello, como explico en las conclusiones, que me hubiera gustado aumentar las muestras para dar más realismo a esta investigación, pues quizás, al comparar las opiniones de los maestros de la provincia de Segovia con los de la Provincia de Ávila, el sesgo de deseabilidad puede que no hubiera sido tan alto como en la provincia de Segovia.

Como podemos observar en la tabla número uno, el factor con más media de puntuaciones es la Dimensión Socio-Emocional lo que significa que, para la escala ECAD-EP,

los maestros encuestados se autoperciben a sí mismos como líderes educativos que fomentan: la convivencia, mediación, dinamización grupal, implicación afectiva, autoeficacia, etc., en el aula.

No obstante, el resto de dimensiones poseen una media alta, al igual que la Dimensión antes mencionada.

Por otro lado, los valores máximos oscilan entre 4.67-5.00. Es el factor Comunicativo-Relacional el que aborda la mayor puntuación con 5.00. Por lo que respecta a la desviación típica, es el valor perteneciente al factor Intruccional el más homogéneo.

Dado que la Dimensión Comunicativa-Relacional presenta una desviación típica de 0.442, ello significa que hay más dispersión de los datos.

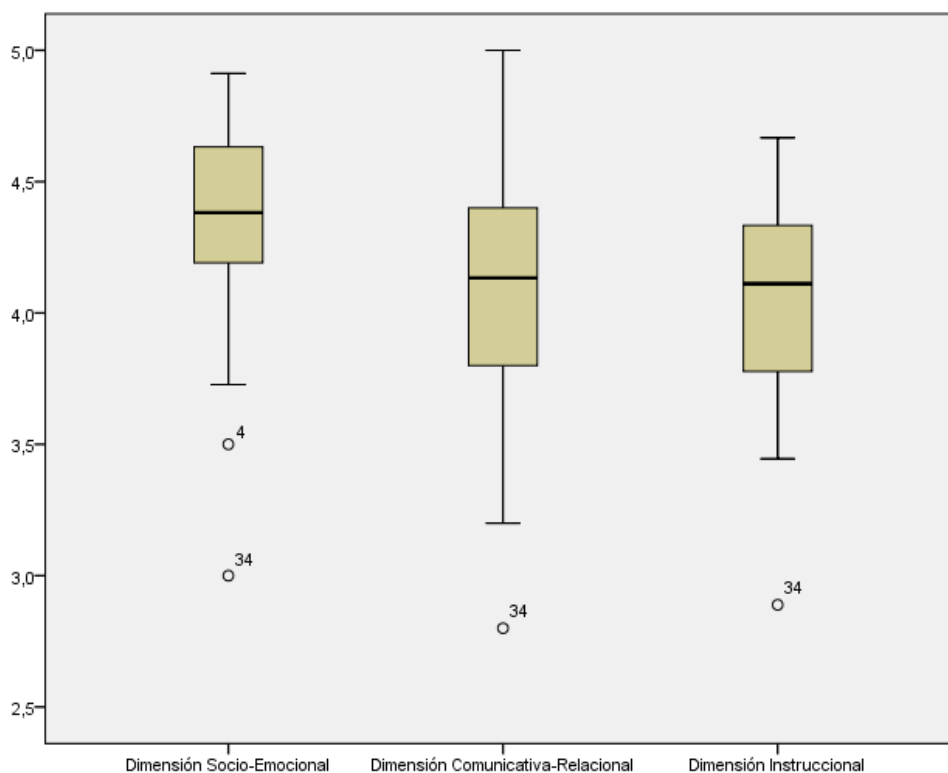


Figura 14. Diagrama de cajas y bigotes de las valoraciones de las dimensiones de la ECAD-EP.

Como podemos observar en el diagrama de cajas y bigotes, en la Dimensión Socio-Emocional, hay dos ítems que se salen de la media, representando, uno de ellos, el valor mínimo aportado en la encuesta. Éstos son los siguientes:

Ítem 4: *Suelo responder de modo tranquilo y con voz moderada a las cuestiones que plantea el alumnado.*

Ítem 34: *Antes de cada unidad didáctica propongo un plan de trabajo.*

En cuanto a la Dimensión Comunicativa-Relacional, representa una gran amplitud de puntuaciones, pues oscila entre 2.80-5.00. Por otro lado, al igual que en la anterior Dimensión, el ítem número 34 se aleja de los valores pertenecientes a la media con un valor de: 2.80.

Por último, la Dimensión Instruccional presenta una concentración de puntuaciones que oscilan entre 2.89-4.67. Al igual que en las anteriores dimensiones, el ítem número 34 se aleja de la media al representar el valor más bajo, con un valor medio de 2.89 sobre 5. Por todo ello, la Dimensión Instruccional es la más homogénea.

PARA EL CLLDA:

Para la escala de evaluación de medición del nivel de liderazgo docente:

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las valoraciones del liderazgo de la ECAD-EP

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. Típ |
|----------------------------|----|--------|--------|--------|-----------|
| Nivel de liderazgo docente | 40 | 2.83 | 4.74 | 4.0185 | .41316 |
| N válido (según lista) | 40 | | | | |

Con una muestra de 40 maestros, los valores medios señalados por el conjunto de la muestra oscilan entre 2.83-4.74. La media representa un valor de 4.018. Es por ello que, estos maestros encuestados, demuestran un grado de auto percepción alto dado que creen que todo lo que hacen dentro del aula tiene resultados positivos, tanto para ellos como para sus alumnos.

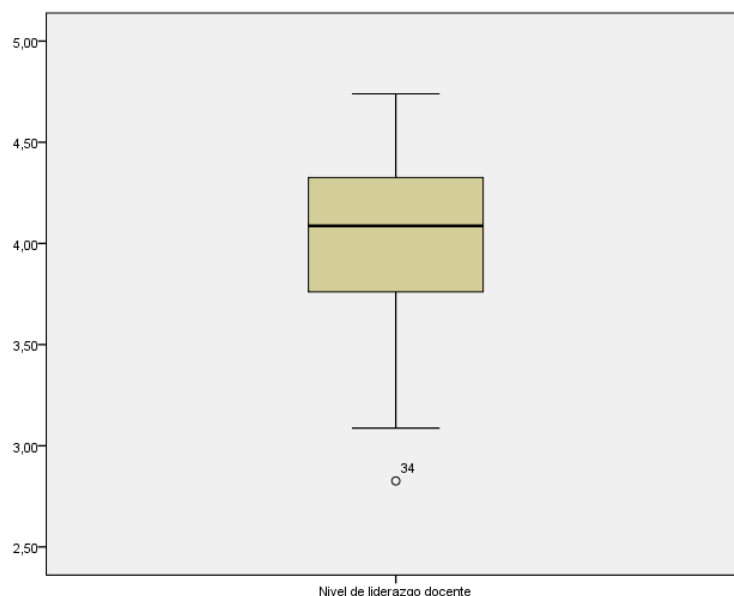


Figura 15. Diagrama de cajas y bigotes de las valoraciones del liderazgo de la ECAD-EP.

En cuanto al diagrama de cajas y bigotes, se puede observar que el nivel de liderazgo docente es homogéneo, puesto que la diferencia con respecto a la media es muy amplia.

Una vez agrupados los ítems de la ECAD-EP según el área de pertenencia (Dimensión Socio-Emocional, Dimensión Comunicativa-Relacional o Dimensión Instruccional), y de estimar su media así como la de los componentes del liderazgo, se ha procedido a realizar un análisis de correlación bivariada (Rho de Spearman), cuyos resultados son los siguientes:

Tabla 3. Correlaciones entre las tres dimensiones y el nivel de liderazgo docente

| | | | Dimensi ón S-I | Dimensión C-R | Dimensió n I | NLD |
|-------------------------------------|--|-------------------------------|-------------------|------------------|-----------------|-------|
| Rho de Spearman | Dimensión Socio- Emocional | Coeficiente de correlación | 1.000 | .771 | .681 | .640 |
| | | Sig. (bilateral) | | .000 | .000 | .000 |
| | | N | 40 | 40 | 40 | 40 |
| | Dimensión Comunicativo- Relacional | Coeficiente de correlación | .771 | 1.000 | .613 | .649 |
| | | Sig. (bilateral) | .000 | | .000 | .000 |
| | | N | 40 | 40 | 40 | 40 |
| | Dimensión Instruccional | Coeficiente de correlación | .681 | .613 | 1.000 | .491 |
| | | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | | .001 |
| | | N | 40 | 40 | 40 | 40 |
| Nivel de liderazgo docente | | Coeficiente de correlación | .640 | .649 | .491 | 1.000 |
| | | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .001 | |
| | | N | 40 | 40 | 40 | 40 |

**P<.01

Los 3 factores poseen una alta correlación con el liderazgo docente. Sin embargo, son los factores Comunicativo-Relacional y Socio-Emocional, los que sostienen la relación más fuerte. Tienen un nivel de correlación lineal respectivamente de $r=.649$ (significativa a nivel 0,01) y de $r=.640$ ($p<.01$). Existe, por tanto, una notable vinculación positiva entre ambas variables: a medida que una aumenta, la otra lo hace también.

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

En la Dimensión Comunicativa-Relacional, la recta de regresión lineal indica que la variable independiente (Dimensión Comunicativa-Relacional) explica el 53,2% de la variabilidad de la variable dependiente (liderazgo).

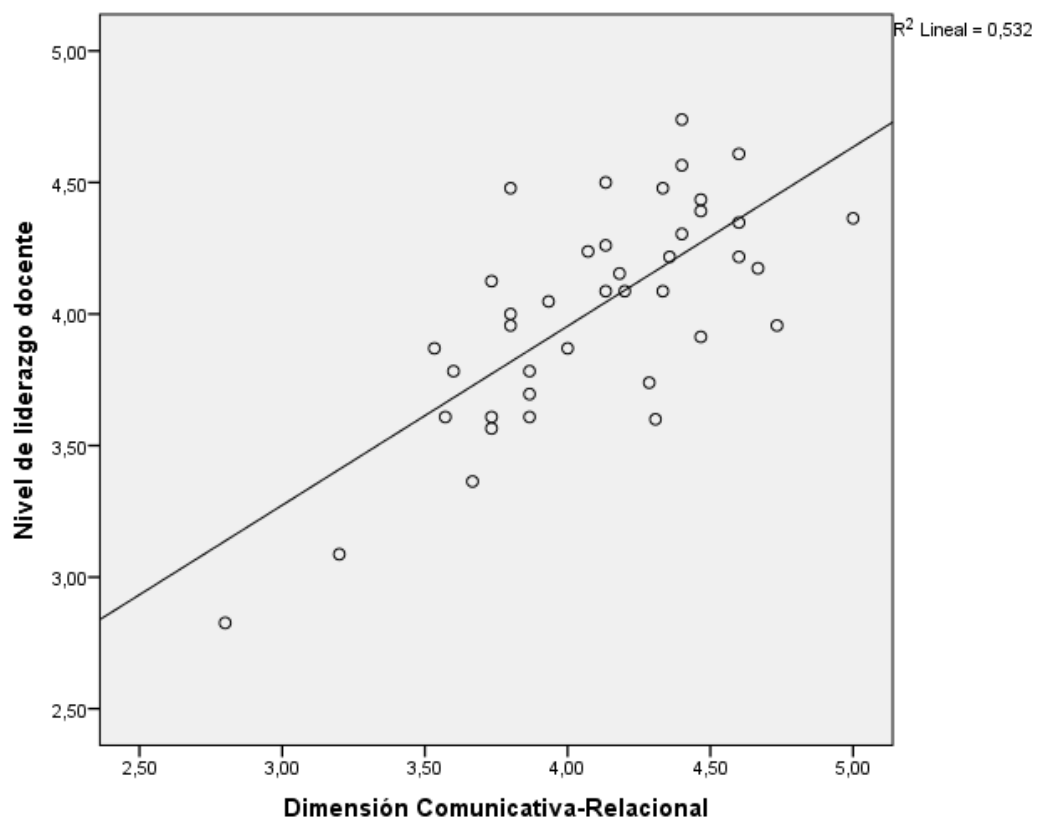


Figura 16. Diagrama de dispersión sobre el grado de correlación entre la Dimensión Comunicativo-Relacional y el liderazgo docente.

En segundo lugar, en el factor Socio-Emocional la recta de regresión lineal indica que la variable independiente (Dimensión Socio-Emocional) explica el 48,3% de la variabilidad de la variable dependiente (liderazgo).

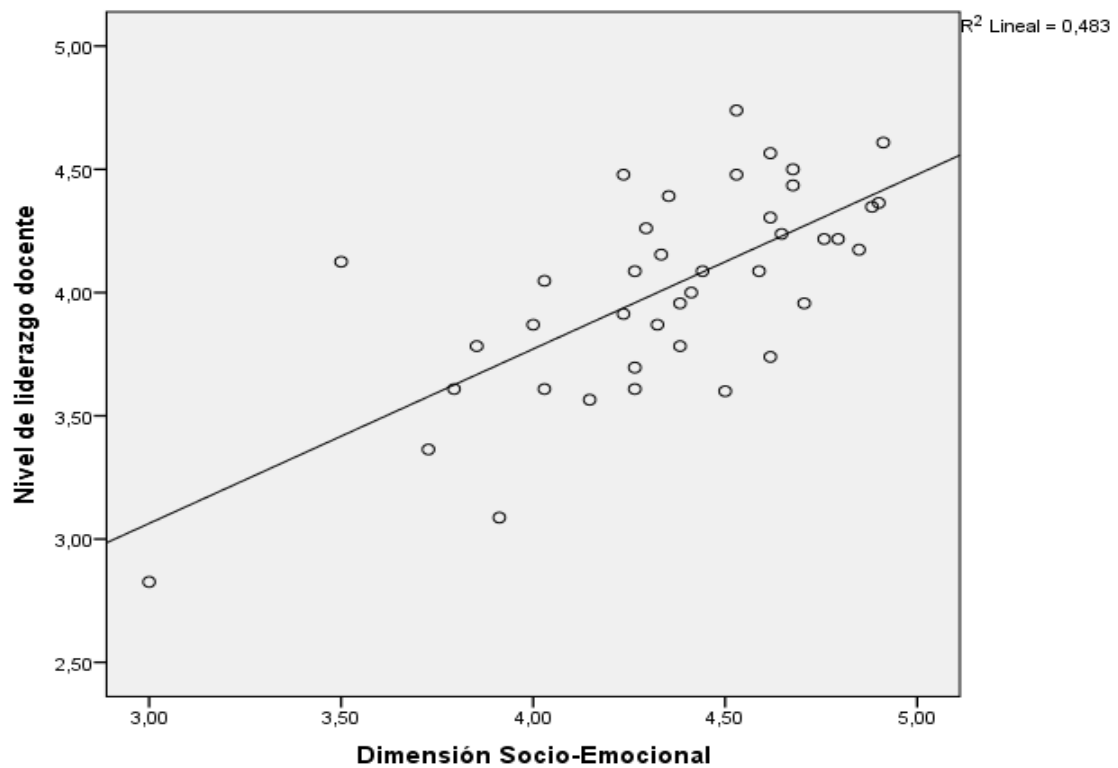


Figura 17. Diagrama de dispersión sobre el grado de correlación entre la Dimensión Socio-Emocional y el liderazgo docente.

Por último, el grado de correlación entre el liderazgo y el factor Instruccional es el menor del conjunto: un coeficiente de correlación $r=.491$ ($p<.01$) indicando una relación positiva más débil entre ambos elementos.

Gráficamente podemos apreciar que la recta de regresión lineal indica que la variable independiente (Dimensión Instruccional) explica el 33,7% de la variabilidad de la variable dependiente (liderazgo).

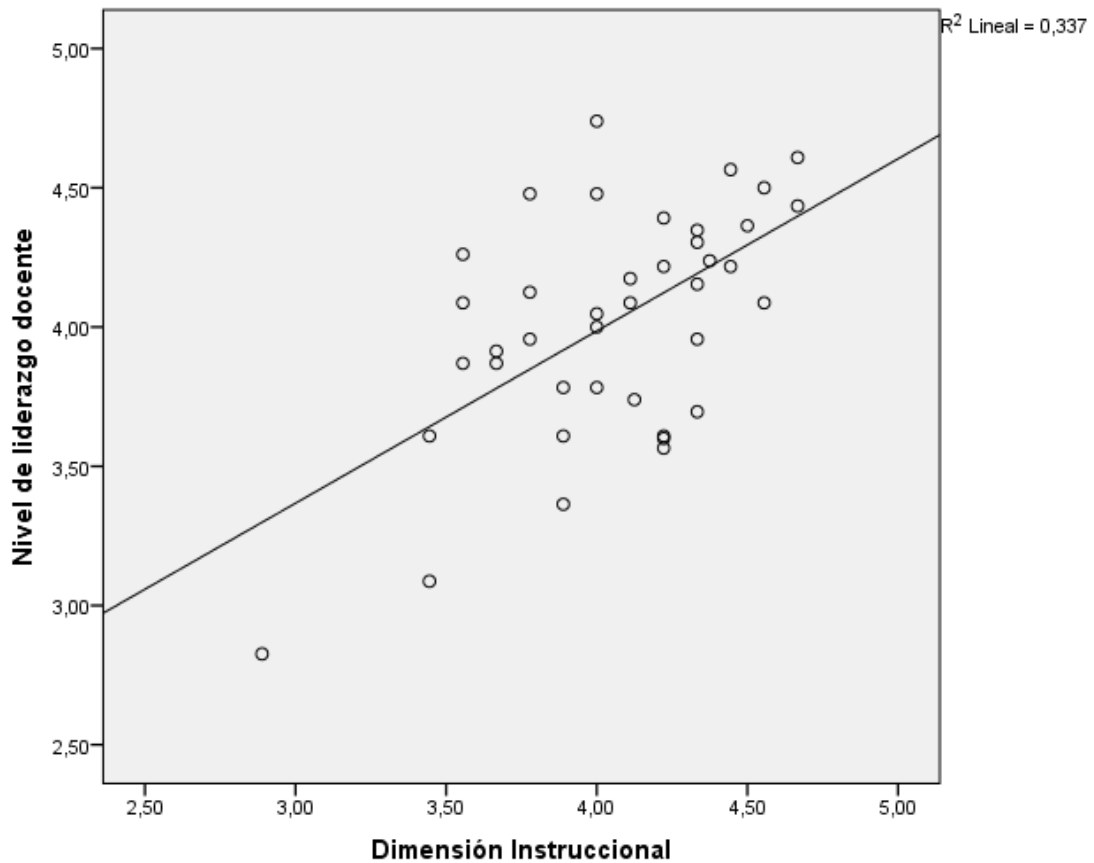


Figura 18. Diagrama de dispersión sobre el grado de correlación entre la Dimensión Instruccional y el liderazgo docente.

A pesar de lo indicado, hay que recordar que correlación no implica dependencia. Por este motivo, se ha realizado un análisis de regresión lineal múltiple, con el objetivo de establecer un modelo de predicción del liderazgo a partir de los tres factores establecidos.

Los resultados muestran que solamente el factor Comunicativo-Relacional es capaz de predecir en cierto modo el liderazgo docente. Es por ello que en este estudio voy a centrarme en este factor.

Por lo tanto, estos maestros, poseen un liderazgo basado en el factor Comunicativo-Relacional. No existe una confianza alumno-profesor, pero sí un respeto en el clase que propicia un clima de aula positivo y un proceso de aprendizaje que propicia resultados positivos, tanto en el alumno como en el profesor.

Tabla 4. Resumen del modelo

| Modelo | R | R cuadrado | R corregida | Error típ. de la estimación |
|--------|-------------------|------------|-------------|-----------------------------|
| 1 | .750 ^a | .562 | .562 | .28457 |

VARIABLES predictoras: (Constante), Dimensión Instruccional, Dimensión Comunicativo-Relacional y Dimensión Socio-Emocional.

Por último se ha llevado a cabo un análisis más profundo con respecto a otros aspectos menos relevantes en esta investigación. (Mirar anexo 4)

DISCUSIÓN

ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

En el presente estudio las Dimensiones que configuran el liderazgo docente son: Dimensión Socio-Emocional, Dimensión Comunicativo-Relacional y Dimensión Instruccional. Sin embargo, estas Dimensiones no están establecidas a nivel educativo como las únicas existentes referidas al liderazgo docente en las aulas. Es por ello que numerosos estudios como el establecido por Mbawmbaw y Rivera (2006) establecen una desmembración de las diferentes Dimensiones en estilos como: estilo confiable, formador, inspirador, cercano, carismático, etc.

No obstante, estos estilos los podríamos incluir en las diferentes dimensiones que conforman este estudio. Es por ello que el estilo confiable estaría incluido en la Dimensión Socio-Emocional; el estilo formador, estaría incluido en la Dimensión Instruccional; los estilos inspirador y cercano, estarían incluidos en la Dimensión Socio-Emocional; y finalmente el estilo carismático pertenecería a la Dimensión Comunicativo-Relacional.

Por otro lado, el estudio de Marden (2010) presenta una investigación relacionada con la expuesta en este trabajo, pero con la excepción de que los análisis, en su mayoría, son realizados a directores de colegios, los cuales nos interesan, puesto que también son maestros.

Es por ello que, al igual que el estudio antes mencionado, en éste se estudia con un solo liderazgo: el liderazgo transformacional. Se enumeran las características del mismo, las cuales, muchos de sus rasgos, podríamos asemejarlos con las dimensiones analizadas en este estudio. Contando con treinta y dos directoras y ciento sesenta y cuatro profesoras, como muestra objeto de estudio, la autora obtuvo unos resultados a partir de la realización de dos encuestas iguales, pero redactadas de diferente manera: una para directoras y otra para profesoras. Las

conclusiones de este estudio destacan, por encima de las demás, las Dimensiones de consideración individual y carisma y menor puntuaje en estimulación intelectual e inspiración.

Al igual que en el presente estudio, los profesores tienen un nivel de autopercepción muy positivo con una puntuación de entre cuatro y cinco, con respecto a una escala del uno al cinco.

Es por ello que, con una muestra de cuarenta maestros de la provincia de Segovia (N=40), los resultados que he obtenido de este análisis con el programa SPSS 20.0 son los siguientes:

Dadas las tres Dimensiones de liderazgo, objeto de esta investigación, los maestros y maestras de Segovia demuestran pertenecer, en su gran mayoría, a la Dimensión Comunicativo-Relacional. Estos maestros tienen un nivel de autopercepción positivo, pues los resultados han aportado información demasiado exagerada, podríamos decir, en cuanto a su nivel de autopercepción de docencia en el aula. Es decir, estos profesores afirman tener unas cualidades de cara a trabajar con los alumnos en el aula como: liderazgo afectivo, asertividad, liderazgo ejecutivo, resolución de conflictos, comunicación no verbal, comunicación paraverbal y, en menor medida: convivencia, mediación, dinamización grupal, empatía, etc. Los resultados de los ítems de los cuestionarios arrojan valores, en la mayoría de los casos, entre cuatro y cinco en una escala del uno al cinco.

Dados los resultados recogidos en esta investigación vemos como la Dimensión Comunicativo-Relacional es la que constituye la filosofía de los maestros hoy en día. No obstante, no podemos generalizar demasiado, puesto que, aunque los resultados hayan dado esta dimensión como la más aceptada en el equipo docente de la provincia de Segovia, la muestra no ha sido muy representativa, (N=40).

Quizás si hubiera tenido más tiempo podría haberme desplazado a otra provincia cercana, como es el caso de Ávila y entregar cuestionarios para poder hacer una comparación entre el liderazgo de los maestros en la provincia de Segovia y el liderazgo que presentan los maestros en la provincia de Ávila. Por otro lado, si hubiera existido alguna subvención, se podrían haber hecho entrevistas telefónicas agilizando el proceso de recogida de muestras.

Finalmente, el 53.2% de la influencia sobre el liderazgo depende la Dimensión Comunicativo-Relacional, es decir, abarca más de la mitad de los maestros encuestados.

Analizando la media y la desviación típica de las Dimensiones, en la escala ECAD-EP, comprobamos que la media en las tres Dimensiones supera el valor de cuatro en una escala de

uno a cinco, reafirmandonos en la teoría de que los profesores encuestados tienen un nivel de autopercepción bastante alto.

Con respecto al CLLDA, el nivel de autopercepción sigue siendo alto, con valor medio de respuesta de 4.018, en una escala de uno a cinco.

OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES DEL CONTEXTO

Al aumentar la muestra de cuarenta a doscientos, por ejemplo, quizás la Dimensión Comunicativo-Relacional habría sido sustituida por alguna de las otras dos Dimensiones, pudiendo observar, hipotéticamente, una auto percepción negativa en alguno de los casos, lo que aportaría más realismo a esta investigación.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Los profesores encuestados, a través del cuestionario ECAD-EP y CLLDA, presentan una Dimensión Comunicativo-Relacional, y esto se ve reforzado por la percepción de los docentes, pues la mayor parte de la población encuestada manifiesta poseer cualidades como: asertividad, liderazgo afectivo, liderazgo ejecutivo, resolución de conflictos, comunicación no verbal y paraverbal.

La media más alta, en esta escala, pertenece a la Dimensión Socio-Emocional, por lo que los maestros sienten que ellos mismos son capaces de transmitir: convivencia, mediación, dinamización grupal, implicación afectiva, adaptación comunicativa, sensibilidad comunicativa, empatía y autoeficacia.

Hay un sesgo de deseabilidad alto, pues los entrevistados sienten la necesidad de responder a las preguntas con contestaciones surrealistas, contestar con lo que se supone que tendrían que hacer y no con lo que hacen en el aula a diario. Es una manera de sentirse a gusto con ellos mismos respondiendo sobre aspectos que se esperan de ellos, pero que en realidad no suceden.

Se debe potenciar la investigación práctica sobre el propio docente porque es el agente directriz de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A modo de conclusión, según las autopercepciones, los maestros y maestras de Educación Primaria de la provincia de Segovia han demostrado desarrollar, en su mayoría, un perfil profesional en torno a la Dimensión Comunicativo-Relacional y en menor medida a la Dimensión Socio-Emocional. Dado la problemática actual concerniente al desarrollo profesional

de esta etapa educativa, la figura del profesor tiene un campo de actuación muy amplio y relevante en cuanto a la mejora de la eficacia de la educación.

Esta investigación presenta como finalidad última un análisis de la situación actual con un fin reformulatorio, es decir, el objetivo final de esta investigación es presentar una propuesta práctica para potenciar todas aquellas cualidades que necesita un maestro para llegar a conseguir una educación de calidad en los alumnos, en función de las dos Dimensiones presentes en las aulas de la provincia de Segovia y construir una figura de líder adecuada para la consecución de los objetivos establecidos en el currículo de forma adecuada y potenciando un clima positivo en el aula que fomente los aprendizajes.

REFLEXIONES Y VIVIENCIAS

En general, a la hora de llevar a cabo esta investigación, he tenido varias limitaciones, relacionadas las unas con las otras, que podemos observar en la siguiente figura.

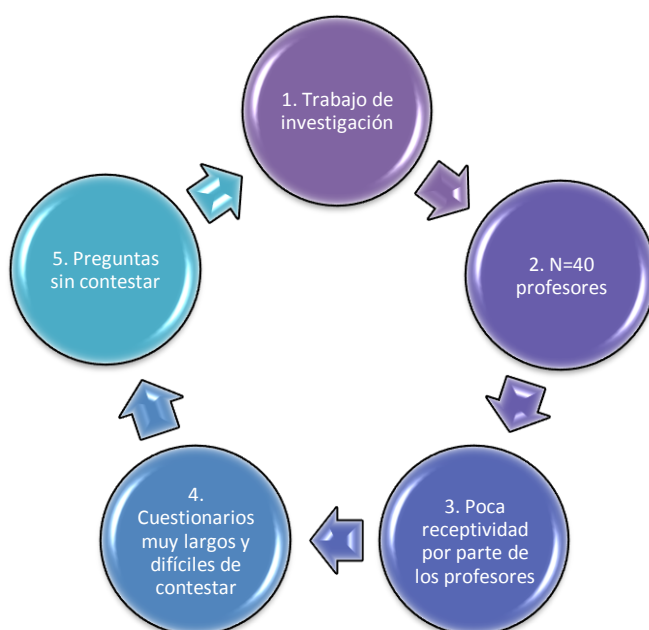


Figura 19. Limitaciones en la realización del trabajo de investigación. Fuente: elaboración propia

1. Trabajo de investigación: durante mi carrera he realizado sólo dos trabajos de investigación en el primer curso de la misma, por lo que he tenido que volver a ponerme al día con muchas técnicas de investigación, utilización de programas informáticos, etc.
2. N=40 profesores: a la hora de hacer este estudio se planteaba un problema que no podía solucionar. Tenía que conseguir que los profesores rellenaran unas encuestas. Al principio marqué mi objetivo en conseguir ochenta encuestas, pero al final sólo

conseguí cuarenta en mucho tiempo, a pesar de entregar doscientas cuarenta en toda la provincia de Segovia.

3. Poca receptividad por parte de los profesores: en la provincia de Segovia entregué en los colegios e institutos un total de doscientas cuarenta encuestas, de las cuales sólo rellenaron cuarenta. A partir de la entrega de la última hasta recibir el total de las cuarenta pasaron un mes y veinte días.
4. Cuestionarios muy largos y difíciles de contestar: al preguntar el porqué de haber rellenado tan pocos cuestionarios, una de las razones que me dieron es la cantidad de ítems que había en los dos cuestionarios (ECAD-EP y CLDDA) contando con un total de ochenta y un ítems.
5. Preguntas sin contestar: aunque no era algo que se repetía en todos los cuestionarios, sí es cierto que en muchos de ellos había muchas preguntas que no se contestaban o incluso había datos muy importantes, como las características del profesor y su entorno de trabajo, que tampoco se contestaban, por lo que esa encuesta era descartada del total, a pesar de contar con bastantes pocas.

PROPUESTA PRÁCTICA

A pesar de que los tres factores (Dimensión Socio-Emocional, Dimensión Comunicativo-Relacional y Dimensión Instruccional) poseen una alta correlación con el liderazgo docente, son los factores Socio-Emocional y Comunicativo-Relacional los que guardan mayor correlación. Tienen un nivel de correlación lineal respectivamente de $r=.640$ (significatividad 0.01) y de $r= .649$ ($p<.01$). Es por ello que existe una notable vinculación positiva entre ambas variables: a medida que aumenta el factor Comunicativo-Relacional, también lo hace el factor Socio-Emocional.

A partir de estos resultados planteo dos propuestas prácticas para promover o incentivar algunas de las conductas en los maestros con el fin de generar estilos de enseñanza con altos niveles de liderazgo.

Primeramente, planteo una propuesta para el desarrollo de la empatía para seguir con la última propuesta en la que se trabajarían cualidades del liderazgo pertenecientes a las dos Dimensiones con un nivel de correlación más alto con el liderazgo docente.

PROPUESTA 1

Objetivos específicos:

Desarrollar la capacidad de la empatía a partir del análisis de un texto literario.

Participantes

Esta actividad será llevada a cabo con un ratio máximo de diez personas, puesto que la primera actividad es un preliminar para poder trabajar en la segunda actividad.

Duración de la actividad

1 hora.

Explicación de la actividad

Dado que la empatía es la capacidad propia de saber comprender al otro o ponerse en su lugar, para esta actividad necesitamos a una persona inmigrante que cuente su vida desde que emigró hasta que llegó a instalarse en España, los problemas por los que ha pasado, las limitaciones que el propio país le ha otorgado sólo por ser inmigrante, etc. en definitiva un conjunto de vivencias que provoquen diferentes sensaciones en los maestros.

Éstos tendrán una hoja en la que cada uno tendrá dibujada una tabla con diversas sensaciones con un rango en cuanto al sentimiento que le ha producido un determinado trozo de la historia u otro.

El objetivo de esta actividad es lavar la conciencia de los españoles para hacernos comprender que todo lo que criticábamos hace unos años es hoy la realidad de muchos españoles distribuidos por diferentes partes del mundo.

Una vez que el colaborador haya terminado de contar su historia, cada uno de los participantes tendrán que explicar al propio narrador y al resto de los compañeros las sensaciones y emociones que les ha causado la experiencia.

Para propiciar el surgimiento de estas sensaciones, utilizaremos música clásica o bandas sonoras de diferentes películas.

Ejercicio 1.

En función de las vivencias del colaborador, escribe en cada casilla aquella parte de la historia que más te haya emocionado en función del rango establecido en la misma tabla.
1=poca emoción, 2= emoción normal. 3= gran emoción

En el cuadro de abajo, podéis añadir una nueva sensación que no esté escrita en el cuadro.

| | 1 | 2 | 3 |
|------------------|----------|----------|----------|
| Sorpresa | | | |
| Alegría | | | |
| Irá | | | |
| Nostalgia | | | |
| Tristeza | | | |
| Ternura | | | |
| Amor | | | |
| Miedo | | | |
| | | | |

Gráfico 1. Las sensaciones del espectador

Una vez que has escuchado la historia, ponte en el lugar del narrador e imagina las sensaciones que sentía él en cada una de las situaciones que recuerdes. Escribe brevemente el trozo de historia a la cual está seleccionada la numeración.

Si crees que el narrador siente otra emoción que no hemos señalado puedes escribir su nombre y marcar su intensidad en la última casilla.

| | 1 | 2 | 3 |
|------------------|----------|----------|----------|
| Sorpresa | | | |
| Alegría | | | |
| Irá | | | |
| Nostalgia | | | |
| Tristeza | | | |
| Ternura | | | |
| Amor | | | |
| Miedo | | | |
| | | | |

Gráfico 2. Las sensaciones del narrador.

PROPUESTA 2

Un líder ejecutivo, en la educación, es aquella persona que marca un camino que los alumnos tienen que seguir para llegar a las metas establecidas.

De manera general, a la hora de fomentar varias características de las dos Dimensiones para las cuales estamos creando una propuesta práctica, sería interesante la siguiente actividad.

Para fomentar la convivencia, cualidad presente en la Dimensión Socio-Emocional, es necesario que un grupo de maestros convivan juntos durante un periodo. Una manera de potenciar esta cualidad es mediante un juego llamado “El megáfono”

Los maestros, como alumnos, tendrán que situarse en círculo donde indique el coordinador de la actividad.

Descripción de la actividad:

Los maestros estarán colocados en círculo. Una vez colocados todos los alumnos, el coordinador cogerá el megáfono y dirá unas palabras, como su nombre y su profesión. Seguidamente, el compañero presente a su lado tendrá que decir unas palabras referentes a su vida, como su nombre, dónde vive y su profesión. Así sucesivamente con todos los alumnos presentes en la actividad.

Una vez que se ha cumplido una ronda, se seguirá dos veces más. En la primera tendrán que decir algo que les caracteriza, algo bueno y algo malo. En la segunda ronda, tendrán que decir qué aspecto de su cuerpo les gustaría mejorar.

Con esta ronda de reflexiones los maestros habrán interiorizado en su mundo interior aportando descripciones propias al resto de los compañeros.

Acampada en la montaña

Objetivo de la actividad

- ✓ Potenciar la convivencia, mediación, resolución de conflictos en grupo y el liderazgo en los maestros y maestras participantes en la actividad.

Duración

- ✓ Dado que queremos potenciar el liderazgo y que cada día una persona será el líder del grupo, la excursión tendrá una duración de diez días. Evidentemente, en cada día habrá

un itinerario de actividades o, en función de la zona donde se desarrolle, los participantes se limitarán sólo a andar durante varias horas al día.

Dado que los profesores ya se conocerán un poco, una buena actividad que puede potenciar que los maestros aprendan a convivir es una marcha con acampada en la montaña. Como excepción en esta actividad se pondrá a los maestros en situaciones límite que conlleve que éstos aprendan a trabajar en equipo y a convivir los unos con los otros, aportando cada uno lo que pueda en la medida de sus posibilidades.

En dicha excursión, a los maestros se les proporcionarán materiales para poder alimentarse ese día, pero con una organización de antemano, pues si no hubiera una distribución de la cantidad de las comida se les acabaría, conllevando un problema o conflicto. El coordinador participará en la actividad como uno más, pues en la anterior actividad habría participado. En este caso, sólo podría participar como observador, pero siendo incluido por los maestros en las comidas. Por otro lado, se proporcionará a los participantes utensilios muy básicos para cocinar, por lo que tendrán que utilizar instrumentos que tengan con una finalidad para lo que no hayan sido creados, o buscar materiales en la naturaleza que les permitan realizar las tareas que quieran.

Mediante esta actividad, no sólo conseguimos que los maestros aprendan a convivir los unos con los otros, sino que trabajamos aspectos como la resolución pacífica de conflictos, la empatía, la mediación; en el caso de que surjan situaciones de enfrentamiento entre dos o más personas, etc.

Por otro lado, dado que en el grupo surgirán líderes, será el coordinador quien se encargue de orientar a este líder para que fomente un clima positivo en el grupo y forme en sí mismo una figura de líder afectivo y ejecutivo, es decir, que sepa controlar a su grupo, pero respetando las características físicas y psicológicas de cada uno de los integrantes, fomentando un clima basado en la confianza y propiciando un ambiente de grupo positivo que permita el disfrute en cada momento de la situación por muy mala que sea la misma.

Para fomentar el liderazgo en todas las personas, cada día será una persona de las diez el nuevo líder. Al igual que en el caso anterior será el coordinador quien encamine a esta persona para fomentar y propiciar un liderazgo positivo en el grupo.

Para amenizar la marcha, se pueden realizar dinámicas o juegos como “La pinza” en el que los participantes se tienen que ir pasando una pinza agarrándola en la mochila de una persona, pero sin que se dé cuenta. Cuando uno coloque la pinza en la mochila del otro le

avisará diciendo la frase: “Se me ha ido la pinza, lo siento”. Quien llegue al destino con la pinza en la mochila será quien tenga que hacer una prueba que elijan el resto de participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bass, M. y Avolio, J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. California: Sage Publication.
- Bautista, A., Porlán, R. y Jiménez, A. (1992). *Teoría y práctica del currículo*. Madrid: MEC.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*, Beverly Hills: Sage.
- Chiavenato, I. (1989). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Fernández, J. M. (2005). *Matriz de competencias del docente de Educación Básica*. Venezuela: Universidad Politécnica Antonio José de Sucre.
- Granados, B. (1999). *La Expresión Humana en Grupo*. Lima: Publicaciones Propuesta.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación (3º ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Lacasa, P. y otros. (1997). *Aprendices en la Zona del Desarrollo Próximo. ¿Quién y cómo?* Cultura y Educación, 6/7 pp. 9-29.
- Mardem, L. (2010). *Liderazgo transformacional en directoras de educación inicial de instituciones educativas públicas de la unidad de gestión educativa local nº 02*. Lima – Perú: Universidad Privada Norbert Wiener.
- Martínez, P (2007). *Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula*. Santander: Revista Complutense de Educación, 19 (1) pp. 77-94.
- Marques, R. (2003). *Profesores muy motivados: un líder positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: NARCEA, S.A.
- MEC (2006). Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo.
- Mbawmbaw, J., Rivera, M. E., Valentín, N., Téllez, R. y Nieto, R. (2006). *Dimensiones del liderazgo docente*. Universidad Simón Bolívar.
- Mejías, N. (2011). *Escalas de actitudes en investigación*. *Odisea revista electrónica de pedagogía*, (11) tomado en <http://odiseo.com.mx/libros-resenas/2011/07/escalas-actitudes-en-investigacion> (recuperado el 13 de junio de 2013).
- Mendoza, D. (2011). *El liderazgo educativo*. Revista Xihmai VI (11) pp. 7-20.
- Mosston, M. y Ashworth, S (1993). *La enseñanza de la Educación Física: La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

- Motos, T. (1985). *Juegos y experiencias de Expresión Corporal*. Valencia: edición Humanitas.
- Porlan, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada.
- Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Quivy, R. y Van Campenhoudt, L. (2000). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Noriega.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*.
- Sarria, J. A. (2006). *El liderazgo en el contexto escolar*. Lima: monografías. <http://www.monografias.com/trabajos43/liderazgo-escolar/liderazgo-escolar2.shtml> (recuperado el 14 de junio de 2013).
- Sicilia, A. y Delgado, M. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: Inde publicaciones.
- Stronge, J. y Jones, C. (1991). *Middle school climate: The principal's role in influencing effectiveness*. Middle school Journal, 22 (5) pp. 41-44.
- Thieme, C. P. (2005). *Liderazgo y eficiencia en la Educación Primaria*. Universidad Autónoma de Barcelona: Bellaterra.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Ginebra.
- Valle, A y Barca, A. (1993). *Aprendizaje significativo y enfoques del aprendizaje: el papel del alumno en el proceso de construcción de conocimientos*. Revista Ciencias de la Educación, 156, pp. 481-502.
- Villanueva, G., de la Cruz, J., Urrutia, C.E.y Sánchez, J.M. (2002). *Evaluación de la Competencia de Liderazgo Docente en el aula: orientada a la mejora de la enseñanza*. Mexico D.F. Unam.
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A. y Martín, L. J. (2013). *La figura del psicólogo educativo en el desarrollo del profesorado eficaz de educación primaria: propuesta conceptual y metodológica adaptada al espacio europeo de educación superior*. I Jornada Nacional de Orientación Educativa. Cuenca: COPOE.
- Whitaker, T. et al. (2000). *Motivating and inspiring teachers*. Nueva York: Eye on education.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

AGRADECIMIENTOS

Tanto al principio como al final de la realización de este trabajo, reflexiono sobre lo competentes que somos los alumnos a la hora de crear por nosotros mismos trabajos como estos al final de nuestra carrera y me doy cuenta de que, a pesar de que la formación ha sido la adecuada, quizás en muchos trabajos de investigación que hemos realizado durante nuestra carrera, los profesores deberían haber sido un poco más estrictos en cuanto a la presentación y calidad del documento, pues ya al final, cuando repaso todas las vivencias que he tenido en la realización de la misma, me doy cuenta de que he fallado en muchos aspectos que me hubiera gustado aprender durante la carrera, pero que no se me han exigido hasta este trabajo de investigación, como pudiera ser: correcta realización de trabajos con el programa informático Microsoft Office Word, técnicas de redacción, conocimientos sobre programas informáticos para sacar conclusiones de la tabulación de datos, etc.

No obstante, el trato con mi profesor tutor ha sido muy bueno, pudiendo destacar la gran amabilidad por su parte en todo momento, el apoyo a cualquier hora del día y sobre todo la gran disponibilidad que tenía para poder solventar dudas sobre el trabajo.

Principalmente quería agradecer toda la ayuda aportada al tutor de la universidad Juan Antonio Valdivieeso Burón, por la ayuda durante la realización del Trabajo Fin de Grado. Con su ayuda y su experiencia en la investigación he podido aprender mucho sobre la realización de trabajos relacionados con la investigación.

ANEXOS

ANEXO 1

ECAD-EP

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.

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

Por favor, valore cada cuestión según su importancia (1 es lo mínimo y 5 lo máximo): Entendiéndose que el 1 significa el mínimo grado de acuerdo con el enunciado y, por el contrario, el 5 significa el máximo grado de acuerdo con el enunciado.

| | | 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 | Procuro enseñar al alumnado que una buena toma de decisiones depende de identificar los elementos del problema. | | | | | |
| 52 | Diseño actividades que despiertan interés entre el alumnado. | | | | | |
| 53 | Intento ser buen modelo 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 2

CLDDA (Cuestionario de Liderazgo Docente Dentro del Aula CLDDA)

ID Maestro:

Nombre del Centro:.....

Localidad/Municipio:.....

Edad del Maestro: años;

Años de Experiencia Docente general:

Nivel educativo que imparte:

Especialidad:

Existencia de Alumnos con Dificultades de Aprendizaje/ACNEE: sí _ no _ ns/nc _

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Transmito entusiasmo por la materia | | | | | |
| 2 | Hago sentir orgullo de haber estado matriculado en el grupo | | | | | |
| 3 | Creo que soy un símbolo de éxito y de eficacia | | | | | |
| 4 | Creo que aumento el optimismo sobre el aprendizaje | | | | | |
| 5 | En mi opinión logro cambiar la forma de pensar sobre la dificultad de la asignatura | | | | | |
| 6 | En las dudas presentadas en clase utilizo ejemplos adecuados que logran la clarificación sobre la duda | | | | | |
| 7 | Concedo reconocimientos cuando el alumno cumple con las tareas escolares y participa activamente en clase | | | | | |
| 8 | Presto atención individual cuando veo que un alumno no comprende algo en clase | | | | | |
| 9 | Muestro disposición para aclarar las dudas de los alumnos | | | | | |
| 10 | Uso el sentido del humor cuando indico los errores y equivocaciones al alumnado | | | | | |
| 11 | Uso el sentido del humor para clarificar dudas sobre el tema | | | | | |
| 12 | Uso el sentido del humor para suavizar tensiones interpersonales en el grupo | | | | | |
| 13 | Hago que el alumnado se ría cuando se toman las cosas demasiado en serio | | | | | |
| 14 | Mi sentido del humor es un factor determinante en el aprendizaje | | | | | |
| 15 | Permito no entregar las tareas y trabajos escolares complementarios | | | | | |
| 16 | No hago cambios en la dinámica de clase mientras ésta marche bien | | | | | |
| 17 | Indico qué tiene que hacer el alumnado si quiere mejorar sus notas | | | | | |
| 18 | Me paro y me reúno fácilmente con mis alumnos para aclarar dudas | | | | | |
| 19 | La relación con la mayor parte del alumnado es buena | | | | | |

| | | | | | | |
|-----------|---|--|--|--|--|--|
| 20 | Manifiesto altas expectativas en los resultados del grupo de alumnos | | | | | |
| 21 | Me preocupo por introducir métodos y materiales que faciliten el aprendizaje | | | | | |
| 22 | Informo de los contenidos que se van a tratar en cada clase, premiando a quienes participaran | | | | | |
| 23 | Transmito entusiasmo por la materia | | | | | |

ANEXO 3

TABULACIÓN DE DATOS

Tabla trabajo de fin de grado.xlsx - Microsoft Excel

| ID | FECHA | CENTRO | MUNICIPIO | T. CENTRO | T. RESIDENCIA DOC | Nº ALUMNOS | T. RESIDENCIA CENTRO | SEXO | EDAD | E. I |
|----|-------|---------------------------|---------------|-----------|-------------------|------------|----------------------|------|------|------|
| 1 | 1 | MARQUÉS DEL ARCO | SAN CRISTOBAL | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 4 | |
| 2 | 2 | 10/04/2013 SAN JOSE | SEGOVIA | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 4 | |
| 3 | 3 | 09/04/2013 SAN JOSE | SEGOVIA | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | |
| 4 | 4 | 11/04/2013 SAN JOSE | SEGOVIA | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | |
| 5 | 5 | 09/04/2013 SAN JOSE | SEGOVIA | 2 | 1 | 3 | 1 | 9 | 9 | |
| 6 | 6 | 09/04/20132 COOP. ALCAZAR | SEGOVIA | 4 | 2 | 5 | 1 | 2 | 3 | |
| 7 | 7 | 09/04/2013 COOP. ALCAZAR | SEGOVIA | 4 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | |
| 8 | 8 | 09/04/2013 COOP. ALCAZAR | SEGOVIA | 1 | 1 | 4 | 1 | 2 | 3 | |
| 9 | 9 | 10/04/2013 COOP. ALCAZAR | SEGOVIA | 4 | 1 | 4 | 1 | 2 | 4 | |
| 10 | 10 | 09/04/2013 ERESMA | SEGOVIA | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 4 | |
| 11 | 11 | 08/04/2013 ERESMA | SEGOVIA | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | |
| 12 | 12 | 09/04/2013 ELENA FORTUN | SEGOVIA | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | |
| 13 | 13 | 10/04/2013 ELENA FORTUN | SEGOVIA | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | |
| 14 | 14 | 08/04/2013 ELENA FORTUN | SEGOVIA | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | |
| 15 | 15 | 09/01/1900 NUEVA SEGOVIA | SEGOVIA | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | |
| 16 | 16 | 08/04/2013 NUEVA SEGOVIA | SEGOVIA | 1 | 1 | 4 | 1 | 2 | 4 | |
| 17 | 17 | 08/04/2013 NUEVA SEGOVIA | SEGOVIA | 1 | 1 | 4 | 1 | 2 | 4 | |
| 18 | 18 | 09/01/1900 NUEVA SEGOVIA | SEGOVIA | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | |
| 19 | 19 | 08/04/2013 NUEVA SEGOVIA | SEGOVIA | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | |
| 20 | 20 | 26/03/2013 CRA EL ENCINAR | LA LOSA | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | |
| 21 | 21 | 26/03/2013 CRA EL ENCINAR | LA LOSA | 3 | 1 | 9 | 2 | 1 | 3 | |
| 22 | 22 | 26/03/2013 CRA EL ENCINAR | OTERO | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | |
| 23 | 23 | 26/03/2013 CRA EL ENCINAR | OTERO | 3 | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | |
| 24 | 24 | 25/03/2013 CRA EL ENCINAR | OTERO | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 4 | |
| 25 | 25 | | | | | | | | | |

LEYENDA DE LA TABLUACIÓN DE DATOS

En cuanto al sexo de los participantes:

| | |
|---------------|--------------|
| HOMBRE | MUJER |
| 1 | 2 |

En cuanto a la edad de los participantes:

| | | | |
|----------------------|------------------------|------------------------|------------------|
| Hasta 30 años | De 31 a 40 años | De 41 a 50 años | Más de 51 |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

En cuanto al tipo de centro:

| | | | | | |
|-----------------|-------------------|---------------|----------------|---------------|-------------------|
| C.E.I.P. | Concertado | C.R.A. | Privado | C.E.O. | Multinivel |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

En cuanto al tipo de residencia del centro escolar:

| | |
|--------------|---------------|
| Rural | Urbana |
| 1 | 2 |

En cuanto al número de alumnos en clase:

| | | | | |
|-----------------|--------------|--------------|--------------|------------------|
| Hasta 10 | 11-15 | 16-20 | 21-25 | Más de 25 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

En cuanto al nivel en el que imparte docencia:

| | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

En cuanto a la existencia de ACNEE:

| | |
|-----------|-----------|
| Sí | No |
| 1 | 2 |

En cuanto a la función de docencia:

| | |
|--------------|---------------------|
| Tutor | Especialista |
| 1 | 2 |

En este último caso, a pesar de existir más tipos de especialistas, sólo hicimos hincapié en la referencia anterior, pues sólo nos interesaba saber si eran tutores o especialistas. En el caso de que algún profesor fuera tutor y especialista a la vez, se pondría un 1.2.

Por otro lado, si en el cuestionario hubiera preguntas sin contestar, al igual que aspectos personales como los mencionados anteriormente, ello era solucionado situando en la casilla sin contestar el número 9.

ANEXO 4

TABLAS ESTADÍSTICAS

Tabla 5. Correlación entre el liderazgo docente y las variables predictoras.

| Modelo | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-----------|-------------------|----|------------------|--------|-------------------|
| Regresión | 3.742 | 3 | 1.247 | 15.403 | .000 ^b |
| Residual | 2.915 | 36 | .081 | | |
| Total | 6.657 | 39 | | | |

a. Variable dependiente: Nivel de liderazgo docente

b. Variables predictoras: (Constante), Dimensión Instruccional, Dimensión Comunicativo-Relacional y Dimensión Socio-Emocional.

A priori la Tabla ANOVA es significativa (.000), por lo que pasamos a analizar la tabla de los coeficientes, siendo la dimensión Comunicativa-Relacional la única significativa (a un nivel de significatividad $p < .05$).

Tabla 6. Coeficientes^a con respecto al nivel de liderazgo docente.

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | t | Sig. |
|-----------------------------------|--------------------------------|------------|--------------------------|-------|------|
| | B | Error típ. | Beta | | |
| (Constante) | .772 | .522 | | 1.480 | .148 |
| Dimensión Socio-Emocional | .259 | .214 | .255 | 1.210 | .234 |
| Dimensión Comunicativo-Relacional | .435 | .186 | .466 | 2.341 | .025 |
| Dimensión Instruccional | .083 | .175 | .078 | .474 | .638 |

a. Variable dependiente: Nivel de liderazgo docente

Como se puede observar en la tabla anterior, la Dimensión Comunicativo-Relacional es la más significativa, pues es la que más se aproxima a 0.0

Por tanto, se procedió a realizar el análisis de regresión lineal incluyendo en el modelo solamente la variable significativa (Dimensión Comunicativa-Relacional).

Tabla 7. Resumen del modelo (Dimensión Comunicativo-Relacional)

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|
| 1 | .729 ^a | .532 | .519 | .28648 |

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión Comunicativo-Relacional.

Se puede ver nuevamente que esta dimensión explica el 53.2% de la variabilidad o varianza del liderazgo docente.

El 53.2% de la influencia sobre el liderazgo depende de la Dimensión Comunicativo-Relacional, es decir, más de la mitad de los docentes encuestados.

En el modelo ya depurado (habiendo suprimido las variables no significativas) se observa que tanto la Constante como la Variable Independiente incluida (Dimensión Comunicativa-Relacional) son significativas, como se aprecia en las siguientes tablas:

Tabla 8. Correlación entre el nivel de liderazgo y la dimensión Comunicativo-Relacional.

| Modelo | Suma de cuadrados | de gl | Media Cuadrática | F | Sig. |
|-----------|-------------------|-------|------------------|--------|-------------------|
| Regresión | 3.539 | 1 | 3.539 | 43.119 | .000 ^b |
| Residual | 3.119 | 38 | .082 | | |
| Total | 6.657 | 39 | | | |

a. Variable dependiente: Nivel de liderazgo docente.

b. Variables predictoras: (Constante), Dimensión Comunicativa-Relacional.

Tabla 9. Relación entre los coeficientes y la dimensión Comunicativo-Relacional.

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | t | Sig. |
|-----------------------------------|--------------------------------|------------|--------------------------|-------|------|
| | B | Error típ. | Beta | | |
| (Constante) | 1.232 | .427 | | 2.887 | .006 |
| Dimensión Comunicativa-Relacional | .681 | .104 | .729 | 6.567 | .000 |

Adicionalmente, se realizó un análisis sobre el nivel de liderazgo en relación con las otras características sociodemográficas de la muestra estudiadas, para ver si existen diferencias estadísticamente significativas en el liderazgo medio de los diferentes grupos.

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba U-Mann-Whitney, y se ve que no hay diferencias en el nivel de liderazgo docente según la variable función (es decir, si es tutor o especialista).

Tabla 10. Estadísticos de contraste^a

| | Nivel de liderazgo docente |
|-----------------------------------|----------------------------|
| U de Mann-Whitney | 161.500 |
| W de Wilcoxon | 371.500 |
| Z | -.541 |
| Sig. Asintót. (bilateral) | .588 |
| Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] | .593 ^b |
| Sig. exacta (bilateral) | .598 |
| Sig. exacta (unilateral) | .299 |
| Probabilidad en el punto | .005 |

a. Variable de agrupación: Función.

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 liderazgo docente según la variable Tipo de Residencia del Centro (es decir, si es rural o urbana).

Tabla 11. Estadísticos de contraste^a

| | Nivel de liderazgo docente |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| U de Mann-Whitney | 95.500 |
| W de Wilcoxon | 690.500 |
| Z | -.246 |
| Sig. Asintót. (bilateral) | .805 |
| Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] | .810 ^b |
| Sig. exacta (bilateral) | .817 |
| Sig. exacta (unilateral) | .409 |
| Probabilidad en el punto | .007 |

a. Variable de agrupación:

T#_RESIDENCIA_CENTRO

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 liderazgo docente según la variable sexo (es decir, si es hombre o mujer).

Tabla 12. Estadísticos de contraste^a

| | Nivel de liderazgo docente |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| U de Mann-Whitney | 181.500 |
| W de Wilcoxon | 352.500 |
| Z | -.211 |
| Sig. Asintót. (bilateral) | .833 |
| Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] | .835 ^b |
| Sig. exacta (bilateral) | .840 |
| Sig. exacta (unilateral) | .420 |
| Probabilidad en el punto | .005 |

a. Variable de agrupación: SEXO

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 liderazgo docente según la variable EXISTENCIA DE ACNEE .

Tabla 13. Estadísticos de contraste^a

| | Nivel de liderazgo docente |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| U de Mann-Whitney | 39.000 |
| W de Wilcoxon | 45.000 |
| Z | -.848 |
| Sig. Asintót. (bilateral) | .397 |
| Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] | .430 ^b |
| Sig. exacta (bilateral) | .424 |
| Sig. exacta (unilateral) | .212 |
| Probabilidad en el punto | .008 |

a. Variable de agrupación: EXISTENCIA_DE_ACNEE

b. 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 liderazgo docente según la variable GRUPO DE EDAD.

Tabla 14. Estadístico de contraste^{a,b,c}

| | Nivel de liderazgo docente |
|------------------|----------------------------------|
| Chi- cuadrado | 4.620 |
| gl | 3 |
| Sig. asintót | .202 |

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: EDAD

c. No es posible calcular algunas o todas las significaciones exactas porque no hay suficiente memoria.

Tabla 15. Estadísticos de contraste^{a,b,c}

| | Nivel de liderazgo docente |
|------------------|----------------------------------|
| Chi- cuadrado | 5.444 |
| gl | 4 |
| Sig. asintót | .245 |

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: N°_ALUMNOS

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis, donde podemos ver que no hay diferencias en el nivel de liderazgo docente según la variable número de alumnos agrupado en intervalos.

