



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**DETERMINACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE
LOS FACTORES CLIMA DE AULA Y ESTILOS DE
ENSEÑANZA DEL DOCENTE EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

Autor: CRISTHIAN ESCALIER LAZARTE

Tutores: Dr. MIGUEL ÁNGEL CARBONERO MARTÍN

Dr. LUIS JORGE MARTIN ANTÓN

VALLADOLID 2013

INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	6
--------------------------	----------

PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

1.1 Eficacia Escolar Y Mejora de la Escuela.....	9
1.2 La Mejora de la Eficacia Educativa	11
1.3 Otros estudios sobre factores de Eficacia relacionados con la Mejora de La Eficacia de la Escuela	13
1.4 Diez factores de enseñanza eficaz.....	16

CAPÍTULO 2. CLIMA DE AULA COMO CRITERIO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

2.1 El concepto de “clima” de una organización o contexto.....	20
2.2 La definición de clima desde lo educativo.....	21
2.3 Clima social escolar y de aula	22
2.3.1 Clima Escolar	22
2.3.2 El clima de clase o aula.....	24
2.4 El clima y los procesos educativos.....	26

CAPÍTULO 3. LA EFICACIA DOCENTE Y LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

3.1 Definición de eficacia docente.....	28
3.2 Enseñanza efectiva	29
3.3 El profesor experto o eficaz	31
3.3.1 Conocimiento profesional.....	31
3.3.2 Crecimiento profesional.....	32
3.3.3 Características personales de los profesores efectivos.....	32
3.4 Estilo de enseñanza como factor de eficacia docente.....	33
3.5 Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje.....	36

3.5.1 Un modelo integrado de enseñanza/aprendizaje.....	36
3.5.1.1 Primer elemento del modelo: Estilo de enseñanza.....	37
3.5.1.2 Segundo elemento del modelo: Estilos de aprendizaje.....	38
3.5.1.3 Tercer elemento del modelo: Integración de los estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y actividad lúdica.....	39
3.6 Estilos de enseñanza y aprendizaje según Gallego y Honey.....	40

PARTE EMPÍRICA

CAPITULO 4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Objetivos de investigación.....	43
4.1.1 Objetivo General.....	45
4.1.2 Objetivos Específicos.....	45
4.1.3 Hipótesis.....	46
4.2 MÉTODO.....	47
4.2.1 Diseño.....	47
4.2.2 Participantes.....	47
4.2.3 PROCEDIMIENTO.....	49
4.2.4 VARIABLES E INSTRUMENTOS.....	50
4.2.4.1 Herramienta de Operativización de los estilos de enseñanza en la educación ECAD-EP.....	50
4.2.4.1.1 Estructura del cuestionario.....	52
4.2.4.2 Escala de clima social escolar (CES).....	52
4.3.2.1 Estructura del cuestionario.....	54
4.2.5 ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS.....	54

RESULTADOS

CAPITULO 5. RESULTADOS

5.1 Resultados globales de la aplicación de los cuestionarios.....	56
5.1.1 Análisis de la variable Ayuda en función del ECAD-EP.....	56
5.1.2 Análisis de la variable Tareas en función del ECAD-EP.....	57

5.1.3 Análisis de la variable Competitividad en función del ECAD-EP.....	59
5.1.4 Análisis de la variable Organización en función del ECAD-EP.....	61
5.1.5 Análisis de la variable Innovación en función del ECAD-EP.....	64

CAPÍTULO 6 VALORACIONES FINALES, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROPUESTAS DE FUTURO

6.1 Conclusiones del estudio.....	72
6.2 Limitaciones del estudio.....	75
6.3 Posibles líneas de investigación.....	76

REFERENCIAS

INDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1. Aportaciones de la eficacia de la escuela y la mejora escolar al nuevo paradigma.....	11
Tabla 2. Factores comunes observados en los centros involucrados en procesos de mejora.	12
Tabla 3. Integración de los modelos de enseñanza y aprendizaje según Grasha.....	39
Tabla 4. Distribución en función de la experiencia docente.....	40
Tabla 5. Distribución en función del tipo de centro.....	48
Tabla 6. Análisis de diferencias inter-grupo de las dimensiones generales del ECAD-EP en función de la Ayuda.....	48
Tabla 7. Análisis de diferencias inter-grupo de las variables comunicativo relacionales del ECADEP en función de la Ayuda.....	57
Tabla 8. Análisis de diferencias inter-grupo de las variables instruccionales del ECADEP en función de la Ayuda.....	58

Tabla 9. Análisis de diferencias inter-grupo de las variables socioemocionales del ECADEP en función de la Ayuda......59

Tabla 10. Análisis de diferencias inter-grupo de las dimensiones generales del ECADEP en función de las Tareas......60

Tabla 11. Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión comunicativo relacional del ECADEP en función de las Tareas......60

Tabla 12 Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión socioemocional del ECADEP en función de la Tareas.61

Tabla 13. Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión instruccional del ECADEP en función de la Tareas.62

Tabla 14. Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensiones generales del ECADEP en función de la Competitividad.62

Tabla 15. Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión comunicativo relacional del ECADEP en función de la Competitividad......63

Tabla 16. Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión socioemocional del ECADEP en función de la Competitividad......64

Tabla 17. Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión instruccional del ECADEP en función de la Competitividad......64

Tabla 18. Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensiones generales del ECADEP en función de la Organización.65

Tabla 19. Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión comunicativo relacional del ECADEP en función de la Organización......66

Tabla 20. Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión socio emocional del ECADEP en función de la Organización.67

Tabla 21. Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión instruccional del ECADEP en función de la Organización.67

Tabla 22. Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensiones generales del ECADEP en función de la Innovación.68

Tabla 23. Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión comunicativo relacional del ECADEP en función de la Innovación.69

Tabla 24. Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión socio emocional del ECADEP en función de la Innovación.....70

Tabla 25. Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión instruccional del ECADEP en función de la Innovación.70

INTRODUCCIÓN

Es por todos conocido que las políticas educativas y tendencias actuales en educación buscan como objetivo primordial el logro de una formación integral de los estudiantes comprendida por el alcance de competencias de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal en los beneficiarios.

Actualmente nos encontramos con un escenario que intenta superar los resabios de la educación tradicional, que propugnaba como fin de la educación la acumulación de conocimientos y su reproducción como mecanismo de justificación de los estándares de calidad, actualmente gracias a la investigación en educación nos encontramos con una serie de líneas de investigación y propuestas que resaltan la necesidad de estudiar las emociones, pautas de comunicación y relacionamiento entre los actores del proceso educativo, docente y alumnos, ya que los mismos influyen en el aprendizaje y la adquisición de competencias en el alumnado.

Estas razones justifican la necesidad de realizar investigaciones en las instituciones educativas, sin embargo esta debe realizarse no solo desde la óptica de expertos ajenos a la escuela, sino facilitar a los actores educativos, en especial los maestros, y otros profesionales relacionados con la educación, de esta manera el docente debe conocer las herramientas y técnicas de investigación apropiadas, para que desde su práctica cotidiana y los problemas que detecta a diario, ya sea de la institución, del grupo de aula en el que trabaja o del ambiente o entorno que rodea a la escuela, pueda brindar solución a los mismos y de ser posible replicarlas a otros contextos educativos con el objetivo de lograr una mayor eficacia escolar.

La investigación en educación por este motivos es imprescindible a la hora de exigir cambios en la escuela actual (Murillo, 2005)

[...] frente al sentido de la evaluación como mecanismo de certificación del fracaso, hay que fomentar el trabajo que nos indique, por qué esa situación y cómo superarla; frente a la obsesión por los resultados, destacar la importancia

de los procesos; y frente al imperativo de la competencia la ética de la equidad.
(p. 11)

Debido a estos aspectos es que se realiza la siguiente investigación cuyos capítulos se encuentran organizados de la siguiente manera:

En el primer capítulo se abordarán algunos enfoques destinados a conocer los factores que son parte de la eficacia escolar, esto nos permitirá conocer aquellos aspectos que debemos tener en cuenta para la realización de investigaciones en el campo educativo y por otro lado para dirigir los esfuerzos desde las instituciones educativas para la mejora de la calidad en las instituciones escolares.

En el segundo capítulo se abordará la temática de clima de aula como factor de eficacia escolar, de esta manera conoceremos las particularidades fundamentales de este factor sus dimensiones, definición y como el mismo influye en el desempeño de los estudiantes.

En el tercer capítulo se realizará un análisis de los factores de la eficacia docente y su vinculación con los estilos de enseñanza del docente como uno de los factores del mismo.

En el capítulo cuatro se abordará lo relacionado con los objetivos que guían la investigación, el método a utilizar, el procedimiento a realizar y los instrumentos aplicados para la recogida de información.

El capítulo cinco presentará los resultados obtenidos, derivados de la recogida de información sobre la temática estudiada en el que se resaltan los aspectos más sobresalientes y que nos permitirán dar respuesta a las preguntas de investigación y comprobar las hipótesis planteadas.

Finalmente en el último capítulo encontraremos las conclusiones a las que se arribó, las limitaciones con las que se presentó la investigación y las líneas de investigación que se podrían desarrollar a partir de la presente propuesta.

PARTE I: PARTE TEÓRICA

CAPITULO 1. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

Actualmente nos encontramos con la gran disyuntiva para las instituciones escolares en muchos lugares del mundo, por un lado, superar la herencia derivada de la racionalidad moderna sobre la educación, la misma que impulsó una escuela que valorizaba los resultados cognitivos de los alumnos más que cualquier otro factor, de igual forma el énfasis marcado por los procesos evaluativos para sustentar la adquisición de conocimientos, por otro lado también la escuela se encuentra con el desafío de adaptarse y dar respuesta a un mundo actual caracterizado por el neoliberalismo, la economía de mercado y la globalización; la supremacía del individualismo frente a la cohesión social, la fugacidad, el consumismo y un sentimiento de vacío en el hombre actual. De esta manera la escuela como institución recibe el encargo social de dar respuesta a estas transformaciones a través de procesos de “Mejora de la Eficacia Escolar”, para lo cual se hace necesario conocer sus dimensiones y factores más importantes, además de las dimensiones que su desarrollo y vertientes a través de las cuáles se consolidó como postulado a seguir para el estudio de calidad en la escuela, estos aspectos se abordarán en el presente capítulo

1.1 Eficacia escolar y mejora de la escuela

El trabajo de investigación educativa responde primordialmente a aportar conocimientos que permitan a la escuela desarrollar procesos educativos que faciliten el desarrollo de los niños, niñas a los que va dirigido, además de la organización de las escuelas, aplicando esos conocimientos en la mejora de la misma (Mata 2007). De esta manera, esta búsqueda de transformación de los procesos educativos, implica asumir tendencias de investigación que hagan factible estos postulados, por lo tanto, en la presente investigación se tomará en cuenta los postulados de la “Mejora de la Eficacia Escolar” que implica la fusión de las características de dos tendencias encaminadas a los objetivos de mejora antes planteado, estas tendencias son *Eficacia Escolar* y *Mejora de la escuela*.

En relación a la *Eficacia escolar*, Muñoz-Repiso y Murillo (2002) definen a las escuelas eficaces de la siguiente manera:

Escuela eficaz es aquella que promueve de forma duradera el progreso de todos sus alumnos más allá de lo esperado teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación de entrada, asegura que cada uno consigue los niveles más altos posibles y mejora todos los aspectos del rendimiento y del desarrollo del alumnado (p.165).

De acuerdo a esta definición las escuelas eficaces implican la búsqueda del progreso o desarrollo de todos los estudiantes, lo cual implica un criterio de equidad, de igual manera toma en cuenta el rendimiento inicial de entrada de los estudiantes, además de sus características socio, económica y cultural, esto en función de conocer el “valor añadido” que la escuela puede aportar a los estudiantes con respecto a su situación inicial. Otro aspecto a tomar en cuenta en esta definición es que focaliza su atención desde una óptica integral, ya que el criterio de eficacia no se encasilla en el rendimiento académico sino en otros aspectos como las actitudes, valores y habilidades.

Por otro lado en relación al movimiento de *Mejora de la escuela*, asumimos nuevamente la definición de Muñoz Repiso y Murillo (2002, p.22) “Un cambio planificado y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo, que busca incrementar la calidad del centro mediante una modificación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como de la organización del centro”.

En relación a esta definición podemos distinguir la importancia que brinda el centro en cuanto a su implicación en relación a la mejora, de esta manera adquiere especial trascendencia la necesidad de gestionar los cambios correspondientes por parte de todos los que trabajan en el centro educativo; por otro lado se puede apreciar la importancia que adquiere la organización del centro y los procesos de enseñanza aprendizaje para el alcance de la calidad en la institución educativa. De esta manera la escuela llegaría a ser una institución que constantemente evalúa y revisa sus prácticas y valora los cambios que se producen lo que le permite transformarse constantemente.

Sin embargo, según Reynolds et al. (2001), ambas posturas presentan deficiencias ya que ambos modelos no realizaban una evaluación integral tanto los procesos como los resultados. De esta manera nos encontramos en acuerdo con Alonso

(2011), que menciona que los estudios de eficacia escolar se diferenciaban de los de mejora de la escuela, debido a que el primero enfocaba su estudio en el estado final, de esta manera describía cómo es realmente una escuela eficaz, mientras que la mejora de la escuela había tenido más interés en descubrir qué se ha hecho para llevar a la escuela a ese estado. De esta manera podemos apreciar que ambas posturas no permitían un estudio completo, por lo cual se desarrolló una tercera línea denominada *Mejora de la eficacia educativa* que describiremos a continuación.

1.2 La mejora de la eficacia educativa

Como se detalló anteriormente este tercer postulado se desarrolla por la necesidad de permitir el vínculo entre la teoría y la práctica, de esta manera la teoría debe perfeccionar la práctica vinculando el conocimiento generado en otras prácticas a nuevos espacios educativos, por otro lado la práctica se guiará por la teoría. Debido a esto se buscó unir las características más importantes de los postulados de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela para delimitar las características de este nuevo postulado, entre las características que aportan cada uno de estos postulados se encuentran:

Tabla 1.
Aportaciones de la eficacia de la escuela y la mejora escolar al nuevo paradigma. Stoll y Wikeley (1998, en Muñoz-Repiso et. al. 2000)

Aportaciones del movimiento de eficacia escolar	Aportaciones del movimiento de mejora de la escuela
Atención a los resultados. Énfasis en la equidad Utilización de los datos para la toma de decisiones. Comprensión de que la escuela es el centro del cambio. Orientación hacia la metodología de investigación cuantitativa	Atención a los procesos. Orientación hacia la acción y el desarrollo. Énfasis en las tareas de mejora seleccionadas por el centro. Comprensión de la importancia de la cultura escolar. Importancia de centrarse en la instrucción. Visión de la escuela como el centro del cambio. Orientación hacia la metodología de investigación cualitativa.

De esta manera la mejora de la Eficacia Educativa implica desarrollar procesos efectivos de transformación que permitan el desarrollo de todos los estudiantes de una institución educativa, a través de la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la organización que se manifiesta en el mismo, de esta manera el conocimiento desarrollado en esta práctica debe aplicarse en la mejora de la escuela, de esta manera según Aguado et al.(2010) su objetivo tiene un carácter práctico: ayudar a

los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma eficaz; por otro lado Muñoz-Repiso y Murillo (2002) manifiestan que este movimiento permitirá incrementar la capacidad de la escuela en forma más eficaz.

En síntesis la Mejora de la Eficacia Escolar, para lograr el rendimiento de los estudiantes *Criterio de eficacia*, necesita alcanzar una serie de objetivos o productos intermedios considerados “criterios de mejora” Murillo (2004).

De esta manera Alonso (2011) recalca los rasgos comunes o criterios de eficacia observados en escuelas que fueron parte de procesos de mejora (Muñoz Repiso, 2001 y 2002; Murillo, 2004, en Aguado et al., 2010), los cuáles se precisan en la tabla 2.

Tabla 2.
Factores comunes observados en los centros involucrados en procesos de mejora (Aguado et.al., 2010)

CULTURA ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso colectivo de la comunidad escolar - Trabajo en equipo colaborativo, coordinación y cohesión del profesorado - Implicación activa y positiva del profesorado
LIDERAZGO Y PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Papel de la dirección: no se encuentra un perfil común de director/a, los factores comunes serían la preocupación por mejorar el rendimiento de los alumnos y por favorecer el buen clima en el centro. Tener visión, movilizar y comprometer al profesorado, facilitar cambios organizativos, planificar el proceso, evaluar y reforzar a los participantes, gestionar los conflictos - Importancia de la planificación del proceso - Coherencia entre objetivos y actuaciones - Guiarse por acuerdos y no por reglas - Buena gestión de las resistencias y las dificultades - Fomentan autorresponsabilidad - Actuación comprometida y coordinada del equipo - Definición de una meta común - Metas y objetivos que responden a necesidades reales - Equipo directivo (dirección compartida más allá del liderazgo personal)
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad, más libertad respecto a los tiempos de aprendizaje y los horarios - Cambios en la estructura organizativa - Mejora de instalaciones materiales
PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> - Atención a los aspectos didácticos - Igual atención a los aspectos instructivos y sociales, objetivos más amplios - Cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje
PARTICIPACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Implicación de los padres - implicación de la comunidad educativa - Implicación de los alumnos, responsabilidad sobre su propio aprendizaje y sentido de pertenencia al centro.
OTROS	<ul style="list-style-type: none"> - Estímulo o presión externa (contexto) - Consideración sistémica y dinámica del centro (importancia de los qué los cómo y los quiénes) - Desarrollo profesional y estabilidad de los docentes - Mejora del clima escolar, que es la vez un fin y un medio - Formación específica del profesorado - Participación en proyectos de innovación - Evaluación - Comunicación entre el profesorado

1.3 Otros estudios sobre factores de eficacia relacionados con la mejora de la eficacia de la escuela

A continuación se detallará la investigación realizada sobre factores de eficacia de acuerdo a diversos autores Cotton (1995); Edmonds (1979); Levine y Lezotte (1990); Purkey y Smith (1993); Sammons, Hillman y Mortimor (1995), y finalmente Scheerens y Bosker (1997). Según los mismos, los factores de eficacia escolar serían los siguientes:

1. *Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo, sentido de comunidad*: Una escuela eficaz se caracteriza por manifestar un marcado consenso sobre las metas a seguir por parte de toda la comunidad educativa, tanto profesores, padres de familia y directivos, a través de socialización de necesidades y expectativas de los mismos, pero más importante será que exista coherencia entre los objetivos y su aplicación; por otro lado se resalta la unidad y consenso entre los profesores que incluye entre otros factores la planificación y realización conjunta de actividades, ambiente cooperativo y sentimiento de satisfacción ante el mismo, coherencia sobre los objetivos educativos aspectos que permiten una participación decisiva de los profesores en la toma de decisiones de su centro (Sammons, Mortimore y Hillman, 1996).

2. *Liderazgo educativo*: Este apartado hace relación a los estilos y características de la dirección de los centros educativos los cuales son determinantes a la hora de mejorar los procesos educativos que se realizan al interior de los centros educativos, entre estos destacan, *el liderazgo compartido* entre la dirección y su cuerpo de docentes para la solución de problemas que detecta Mortimor (1993), *liderazgo de apoyo* dirigido a los docentes en relación a su desempeño Rallis y Phelgar (1990), *liderazgo fuerte* que implica la toma de decisiones sobre resolución de conflictos, seguimiento de las actividades programadas, mejora escolar, orientación a profesores rebeldes Levine y Lezotte (1990)

3. *Clima escolar y de aula*: Según diversos estudios Muñoz-Repiso et al. (1995) menciona al clima de aula como el factor que de manera más clara distingue de los centros educativos de los que no los son; este factor será analizado con mayor detalle

posteriormente y en un apartado diferente ya que representa una piedra angular del presente trabajo.

4. *Altas expectativas*: Esta implica la creencia de que se pueden alcanzar metas constantes de superación en la escuela, sin embargo esta se desarrolla desde diferentes niveles de relación con la institución educativa; la primera son las *expectativas del contexto hacia el centro y sus componentes* que se realiza desde la administración o entes de control sobre una institución educativa; se espera que la escuela cumpla sus objetivos y se demuestra mucha confianza hacia el personal de la institución, brindando toda la colaboración y apoyo para el logro de la eficacia de manera interna y externa de la misma; el segundo aspecto hace relación a las *expectativas del centro en su conjunto* desde la administración del centro a los docentes y estudiantes y desde las familias a la institución educativa, estas expectativas se plasman en políticas de centro dirigidas al progreso de todos los estudiantes, trabajo entre docentes y buen clima de trabajo; finalmente se encuentran las *expectativas de los profesores hacia sus alumnos*, de esta forma el maestro expresa a sus estudiantes sus motivaciones y lo que espera de ellos, de igual forma los apoya y les ofrece colaboración para su mejora a través de procesos de retroalimentación.

5. *Calidad del currículum/estrategias de enseñanza*: Que se relaciona con plantear de manera clara las metas a buscar en el aula, las mismas deben ser de conocimiento del alumno y entendidas por el mismo, por otro lado la presentación de contenidos deben poseer un elevado grado de significatividad: Este factor también implica la actividad del docente en relación a sus métodos, técnicas, estilos y maneras de desenvolverse en el aula, por ejemplo un maestro eficaz presenta de manera ordenada, clara y amena los contenidos, además de tener una mejor comunicación con sus alumnos. Finalmente destacan en este apartado el refuerzo y la retroalimentación constante a los estudiantes como mecanismo de corrección y la atención a la diversidad como mecanismo de búsqueda de equidad y ajuste a las diferencias individuales de los componentes del aula.

6. *Organización del aula*: Son dos indicadores relacionados con este factor la primera la *gestión del tiempo*, es decir aprovechar el mismo en el desarrollo de actividades educativas y de interacción con los alumnos, más que en actividades de tipo

administrativo por ejemplo y la otra la *organización del aula*, que comprende la planificación, desarrollo y evaluación de los contenidos de forma coherente y lógica, también se puede considerar dentro de este apartado la organización física del aula.

7. *Seguimiento y evaluación*: la evaluación permanente implica un indicador de eficacia debido a que permite un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes en todas las actividades que desempeña, de igual manera facilita la detección temprana de problemas de aprendizaje, de igual manera sirve para realizar ajustes y perfeccionar el trabajo docente y finalmente debe facilitar la posibilidad de contar con varias alternativas o instrumentos a la hora de evaluar al alumno, el aula, al docente y centro educativo.

8. *Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional*: Se relaciona con la posibilidad que tiene los estudiantes de crear sus aprendizajes desde el interior de la escuela y para la escuela, esto a través de una *misión y visión* clara de la institución, una *estructura escolar* inclusiva que permita la participación de todos los componente de la comunidad educativa y el desarrollo de *estrategias escolares* con evaluaciones periódicas e implementación de programas de mejora continuas. Por otro lado el ámbito del desarrollo profesional debe enmarcarse en ciertos requisitos para ser considerados de eficacia, por ejemplo los contenidos que deben perseguir los programas dirigidos a profesores deberían seguir: técnica de instrucción, técnicas que faciliten la participación de los estudiantes, aprendizaje de grupo y habilidades comunicativas; siendo esta formación parte de procesos de “Formación continua”.

9. *Compromiso e implicación de la comunidad educativa*: Es ya bastante conocida, la inquietud de las instituciones educativas por vincular y hacer más participativa a la comunidad educativa en los procesos al interior de la escuela, en especial en el ámbito de la gestión, esto se debe a que la participación permite la mejora de las actividades, lo cual repercute en un mejor clima de desarrollo para sus hijos, por otro lado los padres que participan presentan una mayor sensibilidad y expectativas más altas sobre la educación de sus hijos.

1.4 Diez factores de enseñanza eficaz

Este trabajo se basa en la recopilación de varios autores que realiza Hernández, Martínez y Murillo (2011) sobre los factores relacionados con la enseñanza eficaz los cuales se resumen de la siguiente manera.

1. Comprometerse con la escuela y sus estudiantes. Este factor se encuentra ligado principalmente a la actitud docente hacia su profesión, la misma que se enmarca en el sentimiento de responsabilidad del profesor en cuanto a la formación de sus estudiantes, el centro educativo en el que trabaja y la sociedad en general. De igual manera se resalta el “sentido de pertenencia” hacia el centro educativo en el que desarrolla actividades o que implica sentir a la escuela y el aula como un espacio propio en el cuál puede desarrollar sus capacidades, coadyuvar a la de sus colegas y el de sus estudiantes.

2. Desarrollar y mantener un clima de aula positivo: Este factor implica el ambiente de relaciones sociales, afectivas y percepciones de los estudiantes y del docente sobre la labor y actividades que realizan, en este sentido el clima de aula positivo implicaría un espacio donde existe una comunicación fluida y empática entre alumnos y docente, y de igual manera entre alumnos, donde se impongan reglas a través del consenso y sobre todo que sean asumidas por todos, sin necesidad de castigo físico o coacción alguna, en suma una escuela con una ambiente afectivo positivo, de apertura al diálogo y basado en reglas claras y consensuadas.

3. Tener y comunicar altas expectativas: Implica la certeza de parte del docente, que sus estudiantes cuenten con capacidades que les permitan superar satisfactoriamente las actividades a desarrollar a lo largo del curso, y en algunos casos superarlas, se menciona que los docentes que tienen altas expectativas sobre sus cualidades son también aquellos que manifiestan una mayor confianza en las capacidades de sus estudiantes, de esta manera estos docentes mantienen un alto grado de interés por sus alumnos y su desarrollo.

4. Estructurar las lecciones y prepararlas adecuadamente: Este factor implica planificar la actividad educativa de manera que el estudiante se vea comprometido en su

aprendizaje, de esta manera es necesario partir de lo que el estudiante conoce, con el fin de hacer significativo el contenido, por otro lado también se debe tomar en cuenta la estructuración y secuencia lógica de los contenidos a la hora de presentarlos, este debe ir acompañado de ejemplos claros y que lleguen a la comprensión del estudiante, de igual manera el docente debe brindar constante retroalimentación para cerciorarse de que los estudiantes conocen el contenido lo que le permitiría ayudar a los que presentan problemas de aprendizaje

5. Desarrollar en el aula actividades variadas, participativas y activas: Este aspecto implicará la habilidad del docente en relación a sus estilos de enseñanza para poder adecuar la enseñanza a los estilos de enseñanza del alumno para lo cual variara las actividades que realiza, lo que le permitirá lograr la participación de los estudiantes y su implicación en la actividad programada.

6. Atender a todos y cada uno de los estudiantes de forma individual, especialmente aquellos que necesitan un mayor apoyo: El maestro debe ser capaz de ajustar el desarrollo de las actividades para favorecer a aquellos que por diversos motivos presentan diferencias en cuanto al aprendizaje, cultura, conocimientos previos, intereses y motivaciones, de esta manera se podrá garantizar la equidad en el aula y la atención a las diversidades y a aquellos que potencialmente pueden verse perjudicados por estas diferencias.

7. Optimizar el tiempo lleno de oportunidades para aprender: En este punto se destaca la habilidad del maestro para facilitar al estudiante una serie de actividades que lo motiven a continuar con su aprendizaje, que le presenten desafíos constantes a través de la presentación de los contenidos de forma variada. Otro factor a tomar en cuenta representa asignar un número prioritario de tiempo al desarrollo de clases y actividades educativas más que a organizar a los estudiantes y buscar que estos estén en silencio u otro tipo de actividades que no se relacionen directamente con el aprendizaje.

8. Organizar y gestionar adecuadamente el aula: Implica la forma en que el docente dispone la forma en que los estudiantes realizarán el trabajo, ya sea de manera individual o grupal, siempre de acuerdo a la complejidad de la tarea y los objetivos que

persiga el docente, por ejemplo trabajar con todo el grupo servirá para el tratamiento de actividades generales, el trabajo de grupos ayuda a desarrollar el ámbito cooperativo y el trabajo individual con objetivo de facilitar el desarrollo personal de cada miembro del aula. También incluye este apartado el establecimiento de reglas de comportamiento tanto de los alumnos como del docente, en lo posible las mismas deberían ser consensuadas y deben ser claras en cuanto a su alcance e importancia.

9. Utilizar una amplia variedad de recursos didácticos: El uso de medios de enseñanza variados por parte del docente permite que los alumnos no solo presten mayor atención sino también que aprendan mucho mejor los contenidos y actividades a desarrollar. En ese entendido también se exige que el docente se encuentre actualizado en cuanto a las nuevas tecnologías de la información y comunicación que representa algo ineludible tratándose de una época marcada por el uso de la tecnología en todos los ámbitos de la vida humana, el uso eficaz de estos medios le permitirá crear entornos más significativos y adaptar los contenidos a la diversidad de estudiantes que se encuentran en el aula.

10. Realizar evaluación, seguimiento y retroalimentación continuos: En cuanto a la evaluación educativa se plantea un desafío, lograr que la misma no se encasille en lo sumativo únicamente, sino que sea un proceso en la cuál se tome en cuenta el proceso realizado por el estudiante para la adquisición de los conocimientos, lo que se logrará a través de evaluaciones frecuentes de desarrollo, para esto el docente se ve en la necesidad de utilizar una gran variedad de métodos y técnicas de evaluación, de igual forma se hace imprescindible realizar una retroalimentación rápida a sus alumnos con el objetivo de que los mismos puedan encauzar su actividad escolar hacia la mejora de su desempeño

El objetivo de este capítulo fue el realizar un breve resumen de aquellos factores que implican la eficacia escolar, podemos apreciar algunas similitudes en ambas posturas, en especial en los siguientes factores, la importancia asignada al clima de aula como generador de ambientes propicios del aprendizaje, la organización y la gestión del aula, las expectativas elevadas del docente hacia las potencialidades de sus estudiantes y

finalmente el compromiso con la función docente, los beneficiarios de la acción educativa y el entorno social que rodea a la escuela.

Para finalizar este capítulo podemos asumir que la eficacia en la escuela se va configurando desde un cambio de paradigma, el cuál superar la idea de eficacia vinculada únicamente al alcance de competencia cognitivas, de esta manera se abre la posibilidad de valorar y tomar en cuenta otras dimensiones no menos importantes del ser humano como son los factores volitivos, procedimentales y actitudinales que se relacionan estrechamente con los indicadores detallados en este capítulo.

CAPITULO 2. CLIMA DE AULA COMO CRITERIO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

2.1 El concepto de clima en una organización o contexto

Para iniciar con este capítulo, debemos realizar una aproximación al concepto de *clima*, referido a una organización o contexto, aspecto que guiará posteriormente el análisis de este factor relacionado con la eficacia en la escuela.

El concepto de clima deriva del campo de la geografía, siendo utilizado posteriormente por las ciencias sociales como categoría dirigida a analizar las relaciones humanas y el tipo de “ambiente o atmósfera” que producen estas interacciones entre las personas, según Romero Izarra (2005) uno de los primeros investigadores en abordar el concepto de clima organizacional desde la Psicología Industrial fue Gellerman (1968). Desde estas investigaciones de partida se pudo definir que el concepto de clima se dirigía a dos aspectos esenciales: el clima es una categoría “relativamente estable” de una organización y se enmarca en la “percepción” que tienen los miembros del grupo respecto a la misma.

Tagiuri (1968) realizó una caracterización del concepto clima, destacando entre otros aspectos:

- El clima es un concepto sintético, como por ejemplo lo es la personalidad.
- Tiene una connotación de continuidad, pero no de forma tan permanente como la cultura, por lo tanto, puede cambiar después de una intervención particular sobre él.
- El clima está determinado en su mayor parte por las características, las conductas, las expectativas de las personas, por las realidades sociológicas y culturales de la organización.
- Tiene consecuencias sobre el comportamiento, condicionante directo del mismo, ya que actúa sobre las actitudes y expectativas, a su vez, condicionantes directos del comportamiento de las personas en una organización.

Desde la misma línea, mencionamos a Brookover (1979), que realizó un estudio tomando en cuenta dos grandes factores la *estructura social de la escuela* relacionada con los factores de interacción al interior de la institución y el *clima social del centro* que representaba el conjunto de normas, expectativas y criterios sobre el sistema social de la escuela, percibido desde la mirada de los estudiantes, directivos y profesores.

2.2 La definición de clima desde lo educativo

El término clima en la investigación en educación recién se empezó a estudiar desde la segunda mitad del siglo XX, como se mencionó este término derivó de otras ciencias como la Psicología, la Ecología, la Geografía y la Sociología.

Es a partir de estas ciencias que el concepto de clima adquiere importancia en el ámbito educativo, la referencia más antigua del uso de este término en educación se lo debe a un Director de un centro en la ciudad de Brooklin EE.UU, el cuál comentaba que el *ambiente* influye de forma diferencial en los alumnos.

Posteriormente se llegó a considerar al clima como ambiente saludable y seguro de una escuela, el mismo que al deteriorarse podría llegar a impedir un adecuado aprendizaje y el desarrollo integral, Freiberg (1999).

A pesar de no contar con un concepto claro de clima, debemos mencionar el trabajo de Freiberg y Stein (1999) los cuáles resaltaban el clima como “corazón y alma de una escuela por lo tanto el clima de la escuela es susceptible de definir la calidad de un centro y que es capaz de crear lugares de aprendizaje saludables, lo cual respalda el hecho de considerar el clima como un factor relacionado con la eficacia de los centros educativos.

Finalmente y de acuerdo a la síntesis de los estudios de Anderson (1985), Silva (1992) y Fernandez y Asensio (1993), se puede mencionar sobre el clima:

a) La definición de clima puede adquirir dos facetas, la primera “definirlo como algo objetivo y externo al individuo que depende más de la propia organización que de sus

individuos” o definirlo como un “factor que depende sustancialmente de las percepciones de los sujetos que pertenecen a una organización, con cierto matiz de subjetividad” Gonzales (2004).

b) Al aceptarse el punto anterior, el hecho de que el clima debe estudiarse a través de las percepciones de los miembros del grupo, habría que definir si la conformación del clima contribuyen por igual los miembros del grupo u organización, por otro lado ya que el análisis se realiza en instituciones educativas se hace necesario realizar una diferenciación del clima desde la percepción de los alumnos y otra desde la perspectiva de los profesores o administradores del centro.

Desde esta perspectiva seguimos con la definición de Silva (1992, p.449) cuya definiciones de clima se enmarcan en lo expresado hasta el momento: “[...] El clima es un estilo de grupo que produce una imagen generada por los propios miembros de la organización pero que los trasciende.” Por otro lado Hoy y Miskel (1987) consideran que el clima de la organización se encuentra ligado a las percepciones comunes de los miembros.

2.3 Clima social escolar y de aula

Como se mencionó en el capítulo anterior el clima es un concepto presente entre los indicadores de eficacia educativa, sin embargo para su estudio y siguiendo a Scheerens y Bosker (1997) se puede apreciar niveles de este concepto, uno más general que se relaciona a nivel de centro denominado clima escolar y otro a nivel más específico denominado clima de aula.

2.3.1 Clima Escolar: Este nivel se encuentra como se mencionó a nivel del centro y repercute directa e indirectamente sobre el nivel de aula y este sobre el rendimiento de los estudiantes, para su análisis este nivel se subdivide en otras subdivisiones que detallamos a continuación:

1. ***El orden:*** Se relaciona con la disciplina en el aula, la cual facilita un ambiente propicio para el aprendizaje, este ambiente debe ser facilitado por la acción del

profesor y apoyo de la administración del centro. Este apartado incluye entre otros factores los siguientes: (a) *Reglas*: En un centro eficaz estas deben ser claras y deben abarcar la mayoría de aspectos que suceden en el aula, también deben incluir medidas para las faltas a la misma. El cuerpo docente y directivo debe conocer las mismas, debe promover su cumplimiento y mantenimiento al igual que otros objetivos educativos; (b) *Absentismo y abandono*: Las escuelas eficaces toman en cuenta este factor tratando de reducir en lo mínimo la suspensión de clases por ausencia del profesor. Finalmente se cuenta con políticas de prevención del abandono prematuro de estudiantes en situación de vulnerabilidad o riesgo; y (c) *Buena conducta*: Hace relación a que los alumnos con su conducta no interrumpen el trabajo de los profesores y las actividades que se realizan en el centro, el clima en el aula es bastante tranquilo y el ruido permite la comunicación, por otro lado la administración asume medidas directas contra actitudes negativas como el vandalismo.

2. Orientación compartida hacia el rendimiento y la eficacia: Este factor se relaciona con la manera en que los miembros de la institución, aprecian y comparten las normas y relaciones no formales con sus colegas, dentro de la misma figuran: (a) *Dar prioridad a un clima escolar que permita mejorar la eficacia*: Entre las condiciones que mejoran la eficacia dentro de la escuela se encuentran: relaciones interpersonales positivas para el profesorado y alumnos, actitudes positivas hacia la escuela, objetivos y valores escolares compartidos entre profesorado y estudiantes, sentimiento de valoración de las alumnos y sus actitudes responsables; y (b) *Percepción de las condiciones de mejora de la eficacia*: Los factores relacionados con escuelas eficaces se caracterizan por la participación activa, motivación, entusiasmo de los profesores en contra de factores como el excesivo trabajo, baja autoestima, absentismo y la poca implicación del profesorado, lo cual impide apreciar el clima orientado a la eficacia.
3. Percepción de la calidad de las relaciones internas: La eficacia de la escuela puede fortalecerse con buenas relaciones y un sentimiento de satisfacción en la institución educativa, sus características son las siguientes: (a) *Relaciones entre*

alumnos: Los estudiantes de escuelas eficaces demuestran una mejor relación entre compañeros, la comunicación es más fluida y el sentido de pertenencia hacia la institución es más elevado; (b) *Relaciones entre profesores y alumnos*: La relación entre alumnos y profesores se desarrolla en un ambiente de comunicación abierta y de apertura, existe mayor sensibilidad de los profesores hacia los problemas, expectativas y necesidades de los alumnos; (c) *Relación entre el director y los alumnos*: Al igual que el anterior apartado, el factor de importancia radica en la comunicación abierta en relación a quejas, necesidades que son expresadas por los estudiantes ante la administración del centro; (d) *Relación entre los profesores*: Se manifiesta un sentido de cooperación entre los docentes, la comunicación es abierta y flexible, lo que permite la generación de ideas y sentimientos sobre la labor que se realiza, existe un sentimiento de pertenencia al centro y al cuerpo docente, se manifiesta una “moral alta”; (e) *Rol del director y sus relaciones*: El director de un centro eficaz, manifiesta una creencia elevada en su profesorado, es capaz de resolver los conflictos que se presenten y mejorar las relaciones al interior del centro, también manifiesta una actitud accesible ante las demandas y sugerencias del profesorado; y (f) *Satisfacción*: Implica la sensación de bienestar que proporciona el trabajo y las relaciones al interior del centro educativo además de la percepción de seguridad de alumnos y profesores con el comportamiento de ambos y la forma de controlar conductas negativas como el vandalismo, consumo de drogas, etc.

2.3.2 El clima de clase o aula: Este opera a nivel del aula y es el más cercano al trabajo cotidiano del maestro y los estudiantes, los factores que lo componen son los mismos que los del clima escolar o nivel de centro, con alguna variación, de esta manera los factores de esta categoría son:

- a. *Orden*: Basado fundamentalmente en el establecimiento de reglas claras, y control del cumplimiento de los mismos para todo el curso y para cada alumno, lo cual facilita un ambiente de clase tranquilo y ordenado.
- b. *Actitud hacia el trabajo*: Implica un aula en el cuál todos los esfuerzos se encaminan fundamentalmente al aprendizaje, y en el que los alumnos

realizan sus tareas con el apoyo correspondiente demostrando una buena actitud hacia el mismo.

- c. *Relaciones dentro de la clase:* Caracterizada primordialmente por las buenas relaciones entre compañeros de curso, y entre estos y el profesor, el cuál dirige las actividades basado más en reforzamientos positivos que en castigos, asumiendo a los alumnos como capaces del logro de éxito en sus aprendizajes.

d) *Satisfacción:* Se refiere a la percepción de agrado de los estudiantes sobre las clases de un profesor determinado, por ejemplo en algunos casos la satisfacción se deriva de un profesor que sonrío y demuestra buen ánimo, si entabla conversación con los alumnos sobre temas diversos, si el ambiente que se crea es relajado y si se permite realizar actividades más allá de las programadas.

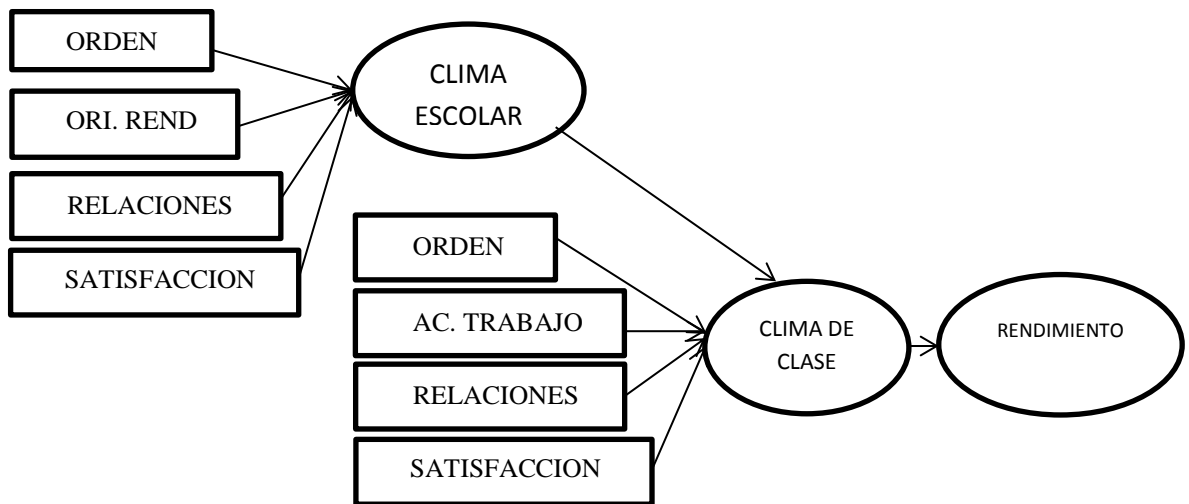


Figura 1: Clima escolar y clima de clase en la literatura de eficacia escolar (González Galán 2000)

En el cuadro se puede apreciar un esquema de lo descrito anteriormente, Gonzales Galán (2000) menciona que, los niveles superiores influyen en el nivel inmediato inferior. De esta manera podemos ver en el gráfico que el clima escolar influye en el clima de clase y este a su vez en el rendimiento, por otro lado la influencia del clima de clase será mayor sobre el desempeño de los estudiantes que el clima escolar.

2.4 El clima y los procesos educativos

Como se describió anteriormente el clima de un aula produce efectos importantes en el desenvolvimiento de los estudiantes, este clima en el ámbito educativo hace relación a la atmósfera de relaciones sociales que se generan al interior de una clase, la misma que se basa entre otros aspectos en la relación entre el profesor y el alumno, la organización y gestión de la clase, aspectos que pueden incidir en el desarrollo de los estudiantes de un centro educativo.

Al hablar de la relación profesor alumno y el clima de aula podemos mencionar que varias investigaciones Sprintball y Sprintball (1993), Stronge y Jones (1991), resaltan el hecho que esta relación es básica para el logro de la eficacia en la escuela, relacionada con la motivación hacia el estudio, la participación y el sentimiento de bienestar socioemocional y el aprendizaje de los estudiantes, siempre y cuando se base en una relación de apoyo socio emocional, confianza y cariño del maestro hacia sus estudiantes

El estudiante al percibir el apoyo y apertura del docente refuerza su sentido de pertenencia hacia su grupo e institución, lo cual es un indicador para que los estudiantes se motiven hacia el aprendizaje, en especial aquellos que atraviesan problemas derivados de intolerancia hacia características étnicas, raciales, socioeconómicas y sociolingüísticas significativas. La escuela al ser un lugar más equitativo facilita este sentido de pertenencia a la comunidad de aprendizaje y ayuda a la integración en centros que en muchos casos manifiesta un predominio de pautas culturales de una clase en particular, en esta medida resaltan los estudios de correlación con adolescentes que demuestran que la percepción de un mayor interés y cuidado de los profesores hacia los estudiantes, aumenta los sentimientos de autoestima, sentido de pertenencia y vinculación afectiva positiva hacia la escuela

Por lo tanto podemos apreciar la gran importancia que juega el papel del docente y su actitud de apoyo emocional hacia los estudiantes, el cual facilita, la motivación por aprender tanto de niños y adolescentes, además de fortalecer la educación de los estudiantes marginados, situación que se encuentra acorde con los enfoques más actuales de reformas escolares en el último tiempo.

Actualmente se vienen realizando varias investigaciones sobre la forma en que el clima del aula tiene influencia con las emociones de los estudiantes y al mismo tiempo como las mismas motivan al aprendizaje, la participación y la satisfacción hacia el centro educativo, Asencio y Fernández (1991), Frenzel, Pekrun & Goetz (2007). Estas investigaciones sostienen que las reacciones emocionales que se derivan de las experiencias del aula poseen una gran carga de influencia que resulta en una mayor participación y predisposición al aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado también se debe mencionar que las reacciones emocionales compartidas por los estudiantes en un aula se encuentran influenciadas por las percepciones que tenga el maestro sobre todo si este se muestra con un entusiasmo y sentimiento de bienestar elevado en la escuela Frenzel et al.(2009).

Cabe mencionar, de igual manera, que las emociones tanto positivas o negativas de los miembros de un aula se encontraban relacionadas con un determinado nivel de logro alcanzado por los mismos, por ejemplo los estudiantes que pertenecían a aulas con un alto rendimiento reportaban emociones más positivas como sentimiento de orgullo y satisfacción por la realización de actividades y reportaban menos emociones negativas como la ansiedad, vergüenza o desesperanza. Pekrun, Groetz y Frenzel (2007)

Otro aspecto a tomar en cuenta y que debe estudiarse con mayor detenimiento radica en el estudio de la transición de los estudiantes del nivel primario al nivel secundario, en particular lo relacionado con el clima de los cursos de transición, por ejemplo un estudio de Burchinal et al. (2008), determinó una percepción de disminución en el apoyo emocional del maestro y del sentido de pertenencia de los estudiantes que transitaban del nivel primario al secundario, esto en particular llamó la atención ya que los profesores representan uno de los últimos modelos, a diferencia de los padres, que los adolescentes y niños tienen para establecer una personalidad equilibrada en la etapa adolescente.

CAPITULO 3. LA EFICACIA DOCENTE Y LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

3.1 Definición de eficacia docente

Como es bien conocido en educación, formación integral de los estudiantes pasa necesariamente por una mejora en las habilidades docentes, que no solo implican el dominio de los contenidos, sino la asunción de estilos pedagógicos basados en las diferencias que los alumnos pueden presentar en el aula, una mejor comunicación e implicación personal con el estudiante, de esta manera estaríamos hablando de eficacia docente la misma que definiremos para iniciar el presente capítulo.

Para partir es necesario considerar el término de eficacia personal, para Bandura (1986) la misma representa la valoración de las capacidades que tiene una persona para organizar y realizar actos necesarios para obtener determinados tipos de desempeños.

En el campo de la educación al hablar de eficacia docente nos referiríamos al desarrollo del proceso educativo de la mejor manera posible, garantizando el logro de los aprendizajes, actitudes y habilidades establecidos en los diversos programas educativos.

De esta manera y según lo mencionado asumimos la siguiente definición sobre eficacia docente, la cual representaría (Gutiérrez, 2004):

La capacidad de realizar la tarea educativa en forma óptima para lograr aprendizajes significativos y el desarrollo de los alumnos, haciendo uso de habilidades didácticas diversas que respondan a las características de los alumnos y al contexto donde se realiza esta tarea” (pp.319).

Esta definición implica el desarrollo por parte del docente de una actividad docente, basadas en la vivencia y experiencia del estudiante y su nivel de desarrollo, además del contexto donde se desarrolla y fundamentalmente con el desarrollo de habilidades docentes variadas acordes con los aspectos mencionados, entre estos aspectos resaltarán las características personales y profesionales del docente ligadas a sus estilos propios de

desarrollar la actividad educativa y por tanto el logro de una enseñanza efectiva, aspecto que pasaremos a estudiar a continuación.

3.2 Enseñanza efectiva

Para realizar un análisis de la efectividad de la enseñanza y del profesorado eficaz es necesario partir de los postulados del *paradigma personal* (González, Rodríguez & Piñeiro, 2002) estudiado desde la psicología educativa, en el cuál resalta la necesidad de conocer al profesor como persona más allá de su faceta educativa y profesional, esto debido a que las mismas influyen en el accionar del mismo y lo condicionan de alguna manera. De esa manera y al partir de ese paradigma se desarrollaron trabajos con temáticas dirigidas a conocer la percepción del docente en cuanto al proceso de enseñanza: sus objetivos, metas, valores, su satisfacción en el ejercicio profesional en consecuencia todo su bienestar psicológico (Esteve 1994).

De esta manera se recalca la importancia de conocer aspectos relacionados con el pensamiento del docente y su capacidad de controlarlos. Al mencionar el pensamiento del docente se debe hacer relación a sus valores, problemas, su autoestima, forma de afrontar los problemas, sin embargo en función de la investigación que se realiza mencionaremos la concepción que el docente mantiene sobre lo que debe ser la enseñanza, aspecto de suma importancia ya que esta percepción guiará la actividad docente del mismo.

Para definir las concepciones de enseñanza desde la perspectiva del docente tomaremos en consideración a Biggs (1989), Watkins y Regmi (1992) Trigwell, Prosser y Taylor (1994) los mismos que distinguen 2 grupos de concepciones de enseñanza por parte de los docentes: una centrada en la enseñanza y el docente, y otra centrada en el estudiante, a continuación veremos las características de ambos grupos:

Concepción de enseñanza basada en el docente y la enseñanza: Esta concepción tendría dos variables, la primera implica la “enseñanza como transmisión de conocimientos”, en la cual el docente eficaz sería el que transmite de la mejor manera el conocimiento a los estudiantes a través de una metodología expositiva con énfasis en los conceptos clave de

la asignatura. La evaluación de contenidos estaría dirigida de esta forma a medir el grado de asimilación de conocimientos del alumno.

Una variable de esta concepción partiría de la misma orientación sin embargo haría énfasis en el aprendizaje de procedimientos para la resolución de problemas, en este caso la evaluación estaría encaminada a conocer la habilidad del alumno para establecer la relación entre los contenidos aprendidos y su aplicación práctica en la resolución de problemas.

Concepción de enseñanza basada en el alumno: En esta concepción encontramos las siguientes variables: *la enseñanza como facilitación del aprendizaje*, en este caso el profesor eficaz es el que facilita la elaboración activa del conocimiento por parte del alumno, en este caso aprendizajes significativos, el rol del docente estaría encaminado a facilitar el proceso y brindar ayuda, por tanto el propio estudiante debería autorregular su aprendizaje, la otra variante de esta concepción es aquella que implica la adquisición de nuevas visiones por parte del estudiante de la realidad a través de un cambio conceptual.

Creemos que la enseñanza eficaz es aquella que en la cual el docente es capaz de vincular tanto la enseñanza de los contenidos, de una forma organizada a través de la enseñanza de procedimientos y estrategias para la solución de problemas, adecuación al estudiante para hacer más clara la actividad educativa, todas ellas correspondientes al enfoque basado en el profesor, como en la adquisición y desarrollo activo por parte de los estudiantes de esos conocimientos además de una predisposición para el aprendizaje por parte de los alumnos, que incluiría el segundo enfoque basado en el estudiante; finalmente no debemos olvidar que más allá del proceso de instrucción se debe tomar en cuenta las características propias y distintivas, valores, creencias y estilos de actividad propias del docente, las mismas que se encuentran inmersas en toda la práctica que este realiza y que nos dan pauta para abordar a continuación lo que implica el docente “experto o eficaz”.

3.3 El profesor experto o eficaz

Según Santrock (2001) existen 3 dimensiones que debería poseer un profesor experto:

3.3.1 Conocimiento profesional: Lo que se encuentra relacionado con los conocimientos del docente a la hora de desarrollar su práctica pedagógica, Shulman y Santrock (2001) realizaron una investigación sobre este tema identificando una serie de **áreas de conocimiento** profesional entre las que destacan:

Conocimiento de la asignatura: A pesar de que muchos de los docentes tienen conocimiento del contenido que desarrollan en el aula, el docente eficaz se caracteriza por su capacidad para reflejar los mismos ya sea a través de la expresión oral, y el planteamiento de ejemplos que le permitan acercarse al entendimiento del alumno, de igual forma manifiestan un conocimiento de los objetivos que de las lecciones persiguen.

Conocimiento de las estrategias de manejo de aula: Los maestros eficaces son capaces de establecer las reglas y los procedimientos para el trabajo del aula, son capaces de realizar varias actividades de manera simultánea por ejemplo atender la disciplina del curso y desarrollar la clase, finalmente resalta su capacidad para organizar la clase de acuerdo a las necesidades educativas de los alumnos, ya sea con trabajos individuales o en grupos.

Destrezas motivacionales: Implica el conocimiento de estrategias que le permite al docente facilitar la motivación de los estudiantes ante el estudio y aprendizaje, además de los esfuerzos necesarios para lograrlo y las formas de evaluar los mismos. De esta manera uno de los aspectos más importantes a tomar en cuenta para conocer la motivación que se manifiesta en el aula será la relación entre docente y alumnos. El manejo del feedback es posiblemente la guía más importante para conocer la influencia motivacional que los profesores producen en los estudiantes McLean (2003).

Destrezas de comunicación: Caracterizado por la capacidad del docente de mantener fluidez al hablar, capacidad de escucha y comprensión al estudiante, además de entender la comunicación gestual de los asistentes a la clase. Desde esta perspectiva podríamos

mencionar que el docente asume una actitud o comportamiento asertivo el cuál según Lloyd (1993, p.7), implica “ser directo, sincero, honesto y respetuoso al interactuar con los demás”, lo que implicaría que el docente sea capaz de decir lo que piensa o siente de manera espontánea y adecuada a la situación educativa que se presente en el aula.

Conocimiento de estrategias generales de enseñanza: El conocimiento del docente eficaz de varias estrategias de enseñanza le permite adecuar las mismas a los diversos contenidos y actividades educativas que desarrolla, además de definir qué tipo de evaluación es la mejor para las mismas.

Conocen las características y antecedentes culturales de sus alumnos: Los maestros eficaces conocen las particularidades sociales y culturales de las cuales provienen sus estudiantes, buscan de igual forma la integración de los mismos como medio para evitar prejuicios resaltando de esta manera la aceptación por las diferencias y la integración.

De esta manera podemos asumir que el aula representa un entorno espacio-temporal que implica la interacción de personas con diversas intenciones, motivaciones y objetivos, que realizan actividades significativas para la cultura Bono (2010). En estos escenarios, a partir de la presencia de determinados formatos interactivos y de diferentes tipos de discursos, es donde se posibilita una negociación para llegar a una representación compartida de las cosas Rogoff (1993).

3.3.2 Crecimiento profesional: Implica la predisposición del docente por capacitarse constantemente y desarrollar hábitos de aprendizaje continuos, esto debido fundamentalmente a que los procesos educativos son dinámicos y están sujetos a un mundo cambiante en todos los sentidos tanto económico, tecnológico y social que repercute en la escuela, lo cual exige al profesional de la educación mantenerse actualizado en las investigaciones educativas que le puedan servir en su labor cotidiana.

3.3.3 Características personales de los profesores efectivos: Al hablar de docentes eficaces no solo hablamos de las cualidades instructivas propias de su profesión, sino también de sus características personales, en ese entendido estos docentes se caracterizan por mantener una actitud de empatía e interés por sus estudiantes, de igual

forma asumen los problemas con optimismo y se involucran en la búsqueda de soluciones, manteniendo para esto siempre una actitud de control interno ante lo que pueda presentarse, de la misma forma les gusta la interacción con sus estudiantes en los contextos educativos tratando a todos con igualdad y afecto.

3.4 Estilo de enseñanza como factor de eficacia docente

Todos conocemos o escuchamos hablar de estilos en las actividades cotidianas que realizamos, por ejemplo comentamos a cerca de los estilos de vestir, del estilo de música preferido y hasta de estilos de juego de nuestros equipos favoritos, lo que es común a todos ellos es que se refieren a maneras o procedimientos de hacer las cosas que las personas realizan y que los distingue y los diferencia de alguna manera de los demás.

En el ámbito de las ciencias de la educación el definir el concepto de Estilo de enseñanza se hace necesario en la medida que este es un factor esencial en el desarrollo de los procesos educativos, sin embargo no existe un criterio uniforme a la hora de definirlo ya que es un término multifacético pero de gran relevancia, según Pinelo (2008), el Estilo de enseñanza adoptado por el profesorado condiciona la relación de éste con los distintos elementos del acto didáctico, de forma que marca las propias relaciones entre los mismos, de esta manera podemos apreciar las siguientes definiciones:

Para Sanchez et al. (1983), el estilo de enseñanza implica la forma que adquieren las relaciones entre el maestro y el alumno, la cual se expresa por medio de la presentación por el docente del contenido de enseñanza

Fernandez y Sarramona (1987), consideran que los estilos de enseñanza se corresponden con la manera característica que tiene el docente a la hora de elaborar su programa, desarrollar el método, mantener la comunicación con sus estudiantes, en suma, gestionar las actividades educativas.

Por otro lado, Hervás Avilés (2003, p.50) establece que “La disposición que manifiestan los profesores para adoptar determinadas estrategias cuando se enfrentan a un conjunto de actividades o a la solución de un problema”.

Estas definiciones poseen en común muchas similitudes, por ejemplo resaltan la relación entre el profesor y los alumnos, la forma de planificar y desarrollar los contenidos y las estrategias que adopta este mismo para la ejecución de las actividades y problemas que se le presenten, sin embargo estas al ser muy generales y ambiguas pueden fácilmente equipararse con otras categorías, por lo cual no serviría como punto de partida para su análisis y estudio posterior.

Debido a estos aspectos es que asumimos dos definiciones, la primera de Martínez Geijó (2007), de la cual también asumimos su interpretación, que definía a los estilos de enseñanza como:

Las categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, que han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional, que no dependen de los contextos en los que se muestran y que pueden aumentar o disminuir los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje. (p. 89)

Otra de las definiciones corresponde a Pinelo (2008) en la cual expresa que la forma personal que tiene cada docente de actuar dentro del entorno de aula, sus actitudes y aptitudes, potencialidades y debilidades y los efectos de ello, tanto en los niveles y estilos de aprendizaje de sus estudiantes como en el clima que se crea en el ambiente instruccional.

Al realizar un análisis de ambas definiciones podemos encontrar que resaltan varios aspectos que dan una idea mucho más clara sobre este concepto, entre los que se encuentran:

Comportamientos y aptitudes de enseñanza del docente: El profesor al realizar la actividad de enseñanza pone en juego una serie de comportamientos y actitudes personales que favorecen todos los ámbitos de desarrollo del estudiante, tanto cognitivo, afectivo como procedimental, esta idea se encuentra ligada a las ideas de Ghilardi (1993) que considera que mencionar la mejora de la calidad de la escuela lleva implícito mencionar al docente, lo cual se refleja en la ecuación: Calidad docente = calidad del producto escolar.

Se fundamentan en actitudes personales abstraídas de su experiencia académica y profesional: El comportamiento del docente tiene como sustento las cualidades intelectuales, didáctico-pedagógicas y éticas del proceso de enseñanza que desarrolla al impartir la enseñanza. Para Newton (2001) entre estas cualidades se encuentran la claridad de la exposición, el entusiasmo y las habilidades de cuestionamiento las cuáles tienen influencia en los resultados educativos.

No dependen de los contextos en los que se muestran y que pueden aumentar o disminuir los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje: El profesor manifestará su comportamiento o sus diversos estilos de enseñanza en todas las materias que imparta y en las diferentes fases de la enseñanza, esto no se verá afectado por el contexto ya que dependen exclusivamente de la acción del maestro. Por otro lado los estilos que el profesor desarrolle le permitirán incrementar, de manera positiva o negativa, los desajustes que se presenten en el proceso de enseñanza.

Influencia de los estilos de enseñanza sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos y sobre el clima institucional: Los estilos de enseñanza que manifieste el docente influirán sobre los modos de aprender de los estudiantes y a la vez sobre las características del clima de aula en el cuál se presente esta situación.

Finalmente podemos añadir a estos aspectos que los estilos de enseñanza para su estudio necesitan tomar en cuenta el comportamiento que exhibe el docente en el aula los cuáles no se caracterizan por ser comportamientos estructurados sino más bien responder a patrones internos de comportamiento y forma de ser del docente que es en última instancia quién lo define.

3.5 Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje

Como se mencionó el docente al realizar la actividad educativa, manifiesta una serie de acciones o comportamientos, los cuáles se encuentran empapados de aspectos propios de su personalidad y otros de índole pedagógico que definen de esta forma uno o varios estilos de enseñanza propios de cada docente.

Es necesario mencionar que no es posible enmarcar a los docentes en un único estilo de enseñanza, razón por la cual se menciona el término de estilos de enseñanza, debido a que los profesores manifiestan una serie de “comportamientos” que son los que utiliza con mayor frecuencia en el acto educativo, los cuáles son independientes del contexto en que se desarrolla o la materia que se imparte y que definen a ese maestro. Por este motivo debemos mencionar a Bennet (1979) que manifestaba que en las situaciones reales, existe contaminación entre diversos estilos de enseñanza y que, por tanto, es mejor adoptar un enfoque multidimensional que dicotómico al momento de estudiarlos.

Por otro lado es necesario mencionar que no es posible el análisis de los estudio de enseñanza sin considerar los estilos de aprendizaje de los estudiantes que son parte del proceso educativo, de esta manera detallaremos a continuación algunas clasificaciones de estilos de enseñanza que toman en cuenta este aspecto.

3.5.1 Un modelo integrado de enseñanza/aprendizaje:

Este modelo fue elaborado por Anthony Grasha y Sheryl Hruska-Riechmann (1996), en la cual se puede apreciar la interdependencia entre tres factores: cualidades personales de los profesores, las características instruccionales de los mismos a la hora de facilitar el contenido de sus asignaturas y finalmente los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

3.5.1.1 Primer elemento del modelo: Estilo de enseñanza

Este modelo clasifica a los docentes, de acuerdo a su estilo de enseñanza predominante, en una de las 5 dimensiones: Los estilos de enseñanza tendrán una graduación dada por niveles alto, moderado y bajo.

Experto, es fundamentalmente transmisor de información. Docente posee todo el conocimiento que los estudiantes necesitan; se comporta como experto mostrando conocimiento detallado y desafiando a los estudiantes a mejorar su competencia. Esta categoría se relaciona con la enseñanza tradicional.

Autoridad formal, establece los métodos aceptables de hacer las cosas. Se encarga de brindar retroalimentación negativa y positiva, planifica los objetivos de manera clara y fija las reglas de conducta para el aula, al igual que la anterior dimensión resalta la “autoridad formal” del docente

Modelo personal, implica la enseñanza con el uso de ilustraciones y ejemplos. Los docentes utilizan el ejemplo estableciendo patrones sobre cómo realizar las actividades y organizar el pensamiento.

Modelo facilitador, realiza su actividad a través de preguntas y sugiere nuevas alternativas, en este modelo el objetivo es lograr en los estudiantes la capacidad para actuar de manera responsable e independiente. La actividad formativa, de esta manera, se centra en las necesidades de los estudiantes y en la exploración de otras opciones. El profesor elimina el aprendizaje como actividad individual ya que hay un acercamiento más cercano con el estudiante.

Los profesores *delegadores*, dejan a los estudiantes trabajar en forma autónoma. Estos desarrollan proyectos en forma independiente. El profesor solo interviene ante las consultas. Este estilo obliga al estudiante a percibirse a sí mismo en forma independiente. Los aspectos negativos abarcan la mala comprensión de la aptitud del estudiante para el trabajo independiente y posiblemente algunos estudiantes no pueden tolerar la ansiedad creada por la autonomía.

3.5.1.2 Segundo elemento del modelo: Estilos de aprendizaje

Los autores Grasha y Hruska-Reichmann elaboraron una escala de estilos de aprendizaje con estudiantes de escuelas secundarias cuando se relacionan con sus docentes y otros estudiantes. Según la misma este elemento se agrupa en tres dimensiones.

Participativo/Esquivo: El tipo de estudiante participativo demuestra mucho interés y comodidad al desarrollar los contenidos del curso, los cuáles los hace de manera responsable, de esta manera los docentes pueden aprovechar la educación a distancia ya que estos estudiantes sienten mayor agrado con este estilo ya que implica un mayor esfuerzo personal que una clase tradicional. Por otro lado los alumnos esquivos no demuestran interés por el aprendizaje ni por participar de las actividades programadas, para integrar a estos alumnos se debe demostrar los beneficios que tendrán para los mismos al aprender los contenidos a desarrollar por el docente.

Colaborativo/Competitivo: El estudiante colaborativo se siente a gusto en el trabajo con sus compañeros, le agrada participar de actividades competitivas ya que el aula es vista por ellos como un espacio de competencia, manifiestan un gusto por el reconocimiento individual.

Independiente/dependiente: Estos estudiantes sobresalen por su seguridad y curiosidad, prefieren las actividades individuales, el docente debería programar actividades para el trabajo independiente, trabajo auto regulado y proyectos dotados de significatividad para su realización. Por otro lado los estudiantes dependientes aprecian al profesor como una fuente de información, le agrada que les digan que hacer y solo asimilan aquellos contenidos que el docente exige, el cuál en este caso debe brindar guía para que los mismos alcancen las competencias necesarias.

Cabe resaltar que los estudiantes y los docentes no manifiestan un único estilo de enseñanza y aprendizaje, de esta manera los docentes y alumnos pueden manifestar perfiles donde se puede apreciar distintos estilos a la vez.

3.5.1.3 Tercer elemento del modelo: Integración de los estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y actividad lúdica.

A partir de la observación de un gran número de clases, Grasha identificó cuatro grupos de estilos de enseñanza dominante en el cuál se puede notar la interacción entre el estilo de enseñanza, aprendizaje y el funcionamiento del aula. Por ejemplo se puede apreciar que el estilo Experto/autoridad Formal, desarrollada en una clase magistral tradicional fortalece a los grupos de estudiantes Dependiente/Participativo/Competitivo. A continuación veremos la tabla de integración de estos tres factores.

Tabla 3.
Integración de los modelos de enseñanza y aprendizaje según Grasha

PERFIL DEL INSTRUCTOR	PERFIL DE ESTUDIANTE ASOCIADO
<i>Experto</i> Clases magistrales-orales Lectura de libros Investigaciones independientes Exámenes objetivos	<i>Dependiente/Participativo/Competitivo</i> Hay que decirles que hacer Necesitan guía Participación responsable Les agradan las actividades competitivas
<i>Facilitador</i> Exploran opciones Guían a los estudiantes mediante preguntas Sugieren alternativas Dan ayuda y aliento	<i>Colaborativo/Participativo/Dependiente</i> Les agrada trabajar en grupos Participación responsable Hay que decirles que hacer Necesitan guía
<i>Delegador</i> Fomentan el trabajo autónomo del estudiante. Problemas abiertos Simulaciones Exámenes subjetivos	<i>Independiente/Participativo</i> Les gustan las actividades individuales Estudian en forma independiente Investigan Participación responsable
<i>Autoridad Formal</i> Se preocupan por proporcionar feedback positivo y negativo Establecen objetivos claros de aprendizaje y reglas de conducta para los alumnos Dan gran peso a las notas de los exámenes	<i>Dependiente/Participativo/Competitivo</i> Hay que decirles que hacer Aprenden solo lo que se les pide Participación responsable Les agradan las actividades competitivas
<i>Modelo personal</i> Supervisan y guían la actividad de aprendizaje según su estilo personal	<i>Participativo/Dependiente</i> Participación responsable Hay que decirles que hacer Aprenden solo lo que se les pide Necesitan guía

3.6 Estilos de enseñanza y aprendizaje según Gallego y Honey

Otra de las clasificaciones Martínez Geijó (2007) que realiza una clasificación de estilos de enseñanza, basado en los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey (1994). Esta clasificación se realiza enmarcada en un enfoque constructivista de enseñanza aprendizaje, la misma nos permite apreciar que a cada una de las etapas del proceso, le corresponde un determinado estilo de enseñanza y aprendizaje que facilitarían el desarrollo del mismo.

Tabla: 4
Estilos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a la secuencia del proceso E-A

Secuencia de instrucción del proceso Enseñanza Aprendizaje, según enfoque constructivista.	Estilos de enseñanza	Estilos de aprendizaje
1. Explicitación, identificación, reconocimiento y análisis de las ideas que el alumno tiene sobre el problema o tarea de aprendizaje	ABIERTO	ACTIVO
2. Reflexión y contraste de las ideas o teorías previas con la realidad para su puesta en cuestión y búsqueda de nueva información	FORMAL	REFLEXIVO
3. Reestructuración de sus teorías mediante la invención y/o elaboración de nuevas hipótesis	ESTRUCTURADO	TEÓRICO
4. Aplicación de las nuevas ideas a situaciones reales en diferentes contextos y ámbitos del conocimiento.	FUNCIONAL	PRAGMÁTICO

De esta manera podrías identificar la secuencia del proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva constructivista el mismo, a los cuáles se ajustaría un determinado estilo de aprendizaje y enseñanza.

De manera inicial el proceso de Enseñanza aprendizaje desde esta perspectiva, se desarrolla tratando de indagar cuales son los conocimientos previos con los que cuenta el estudiante, y las ideas o conceptos que manifiesta sobre el contenido presentado, en esta caso el estilo de aprendizaje se relaciona con su dimensión *Activa*, ya que el alumno deberá describir su experiencia, aproximación o conocimiento previo sobre el contenido que se presenta, en este sentido el estilo de enseñanza del docente más adecuado será el estilo *Abierto* ya que el maestro debe permitir la espontaneidad de las acciones y participación de los estudiantes dirigidas a vincular sus conocimientos con el contenido que presenta el profesor.

Un segundo momento será el de reflexionar sobre la experiencia del estudiantes y vincular la misma con la teoría y contenido que se desea desarrollar, de esta forma el estudiante permite una conexión entre su experiencia y los nuevos contenidos, los medios mediados por un estilo de aprendizaje Reflexivo, y facilitado por un estilo de enseñanza Formal ya que se buscaría el análisis de los nuevos contenidos de manera exhaustiva.

En el tercer momento el alumno generará hipótesis y generará nuevos conocimientos por la cual el estilo de aprendizaje será Teórico ya que se busca que el estudiante elabore teorías, hipótesis y conclusiones sobre el nuevo conocimiento que se le presentó, por otro lado el estilo de enseñanza será Estructurado ya que a partir del análisis de las situaciones se buscará generalizar el conocimiento de problemas complejos.

Finalmente la fase final implica la ejecución práctica de los conocimientos elaborados en situaciones nuevas, para esto el estilo de aprendizaje será pragmático ya que las acciones a realizar deben fundamentarse en una planificación previa, de esta forma el estilo de enseñanza será Funcional en el maestro facilitará actividades dirigidas al desarrollo de la técnicas a través de ejemplos que prepare previamente.

PARTE II: PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Como se mencionó anteriormente, la escuela actual se encuentra ante nuevos desafíos derivados de la sociedad de la comunicación y la información, el consumismo excesivo y la vivencia del ser humano con un sentimiento de vacío existencial sobre la vida que desarrolla cotidianamente.

De esta manera, en la actualidad, se busca que los resultados educativos, dejen de encasillarse en el ámbito de lo cognitivo, y permitan la apertura a otros productos no menos importantes que son parte del proceso de enseñanza aprendizaje y que se denominan “afectivos” como las actitudes, valores, satisfacción, autoestima y por supuesto el concepto de clima de aula y los estilos de enseñanza del profesor, que a pesar de conocer su importancia como factores de mejora de la eficacia escolar, aún ahora no se estudió las relaciones que se pueden presentar entre los mismos.

Por otro lado la evaluación sobre los problemas que presenta el estudiante solo se encuentran dirigidos a contradicciones de tipo personal, sociocultural cognitivo o de adaptación de los estudiantes y no así a otras variables como el clima que se generan en nuestras escuelas y los estilos de enseñanza del maestro que son, como se vio anteriormente, factores que con determinadas características facilitan un adecuado rendimiento de los estudiantes tanto a nivel de desempeño como de relaciones sociales.

El objeto de estudio del presente trabajo implica al análisis del clima de aula, debido a que representa un factor mediador de los resultados académicos, sociales y volitivos de los estudiantes, y representa de igual manera un factor ineludible a la hora de hablar de eficacia escolar.

De esta manera, el estudio de estos factores a través de la investigación científica no solo permitirán conocer de manera esencial los mismos, sino también permitirán superar la obsesión por los resultados y el enfoque de competitividad tan presente en nuestras escuelas cambiando hacia la realización de procesos de enseñanza aprendizaje basado

en la igualdad de oportunidades para los estudiantes en el cuál se resalta lo educativo sobre la evaluación de resultados heredada de la escuela tradicional.

4.1 Objetivos de investigación.

Debido a la importancia manifiesta del objeto de estudio el *clima de aula educativo*, el mismo que es entendido como un sistema que implica el conjunto de las percepciones sobre las relaciones sociales que se generan al interior de un aula, caracterizado por su complejidad como sistema, ya que en su configuración se encuentra conformado por una serie de elementos que interactúan entre sí por ejemplo las relaciones entre el maestro y los alumnos, la organización y la gestión de la clase entre otros, se hace necesario su análisis más profundo.

En la medida que el clima escolar sea percibido como positivo, expresado en un sentimiento de bienestar socioemocional basado en la confianza, atención y comunicación abierta del maestro con sus alumnos y el desarrollo de actividades en un ambiente de apertura y democracia, el desarrollo de los estudiantes presentará considerables mejorías; por otro lado la consecución de un clima de aula positivo depende en gran medida del trabajo y comportamiento del profesor basado en sus cualidades personales y habilidades didácticas y pedagógicas definidas como estilos de enseñanza, siendo estos dos factores susceptibles de ser analizados para conocer sus relaciones e influencia recíproca en pos de dotar de pautas para la mejora de los procesos educativos.

Después de lo descrito anteriormente se puede mencionar las siguientes preguntas de investigación y el planteamiento de objetivos que guiará la investigación:

- ¿Es posible determinar una relación entre la autopercepción del clima de aula y las habilidades y comportamientos docentes expresados en los estilos de enseñanza?
- ¿Las habilidades o comportamientos relacionados con los estilos de enseñanza se ven favorecidas por la autopercepción positiva del clima de aula?
- ¿Existen factores relacionados con el clima de aula que influyen en mayor nivel sobre la percepción de habilidades relacionadas con el clima de aula?

- ¿Qué habilidades o comportamientos relacionados con los estilos de enseñanza deben mejorar los docentes con una percepción negativa del clima de aula?

De acuerdo a estas preguntas de investigación se formulan los siguientes objetivos:

4.1.1 Objetivo General

Determinar el grado de relación que existe entre la autopercepción del docente sobre el clima de aula y las habilidades y comportamientos que percibe en relación a sus estilos de enseñanza en el nivel primario.

En relación al objetivo general planteado para la investigación podemos incluir los siguientes objetivos específicos:

4.1.2 Objetivos Específicos

1. Determinar si los docentes que perciben en diferente grado el clima de aula, manifiestan la misma percepción de diferencia en cuanto a las habilidades y comportamientos relacionados con sus estilos de enseñanza.
2. Determinar si existe relación entre el grado de percepción que se le asigna a la variable *Ayuda* del clima de aula y las variables socioemocional, comunicativo relacional e Instruccional de los estilos de enseñanza del docente.
3. Determinar si existe relación entre el grado de percepción que se le asigna a la variable *Tareas* del clima de aula y las variables socioemocional, comunicativo relacional e Instruccional de los estilos de enseñanza del docente.
4. Determinar si existe relación entre el grado de percepción que se le asigna a la variable *Competitividad* del clima de aula y las variables socioemocional, comunicativo relacional e Instruccional de los estilos de enseñanza del docente.

5. Determinar si existe relación entre el grado de percepción que se le asigna a la variable *Organización* del clima de aula y las variables socioemocional, comunicativo relacional e Instruccional de los estilos de enseñanza del docente.

6. Determinar si existe relación entre el grado de percepción que se le asigna a la variable *Innovación* del clima de aula y las variables socioemocional, comunicativo relacional e Instruccional de los estilos de enseñanza del docente.

4.1.3 Hipótesis

H1.1 Los docentes que perciben de diferente manera el clima de aula, manifiestan también una percepción de diferencia en cuanto a sus habilidades y comportamientos relacionados con sus estilos de enseñanza.

H2.2 Existe relación entre el grado de percepción que se le asigna a la variable *Ayuda* del clima de aula y las variables socioemocional, comunicativo-relacional e Instruccional de los estilos de enseñanza del docente.

H3.3 Existe relación entre el grado de percepción que se le asigna a la variable *Tareas* del clima de aula y las variables socioemocional, comunicativo-relacional e Instruccional de los estilos de enseñanza del docente.

H4.4 Existe relación entre el grado de percepción que se le asigna a la variable *Competitividad* del clima de aula y las variables socioemocional, comunicativo-relacional e Instruccional de los estilos de enseñanza del docente.

H5.5 Existe relación entre el grado de percepción que se le asigna a la variable *Organización* del clima de aula y las variables socioemocional, comunicativo-relacional e Instruccional de los estilos de enseñanza del docente.

H6.6 Existe relación entre el grado de percepción que se le asigna a la variable *Innovación* del clima de aula y las variables socioemocional, comunicativo-relacional e Instruccional de los estilos de enseñanza del docente.

4.2 MÉTODO

4.2.1 Diseño

El diseño de la investigación responde a un estudio descriptivo de tipo transversal, esto debido a que el estudio está dirigido a identificar la posible relación entre los factores: autopercepción clima de aula y estilos de enseñanza del profesor, lo cual nos ayudará a diagnosticar de mejor manera como se da esta relación y poder actuar sobre ella con el objetivo de mejorar los procesos que se dan al interior de la escuela. Mencionamos también su característica transversal ya que el estudio se realiza sobre una población concreta: profesores tutores de nivel primario, con la cual se recogerá la información a través de la técnica de cuestionario a cada sujeto en una sola ocasión.

4.2.2 Participantes

La muestra para este estudio comprendió a 60 profesores, siendo los criterios de elección:

- Profesores de quinto y sexto de nivel primario.
- Profesores que sean tutores de estos cursos.
- Que hayan completado el cuestionario correctamente.

Se realizó esta selección de muestra debido a que los profesores tutores al compartir mayor tiempo con los estudiantes tiene un criterio mucho más objetivo sobre su percepción del clima de aula, que los maestros especialistas que solo se encuentran por algunas horas con los estudiantes. Por otro lado se escogió el nivel primario porque diversos estudios mencionan que los profesores del nivel primario manifiestan un apoyo emocional y atención a los niños de ese nivel más elevado que los del nivel secundario Burchinal et al. (2008), lo que representa otra razón para seleccionar a esta población como parte del estudio.

Se pudo comprobar que los participantes de la investigación, pertenecen en su mayoría a docentes del sexo femenino (78.3%) en relación a docentes varones que representó la minoría de participantes en cuanto a la muestra seleccionada (21.7%), de esta manera se

puede apreciar una tendencia de las mujeres para la profesión de docencia en Educación infantil y primaria.

Tabla. 5
Distribución en función de la experiencia docente.

Años Experiencia	N	%
1 a 10	6	10.00
11 a 20	26	43.33
21 a 30	21	35.00
31 a 40	6	10.00
41	1	1.67
TOTAL	60	100.00

Con relación a la experiencia docente de los participantes, algo más del 78 % se encuentra en el rango comprendido entre los 11 y 30 años de experiencia, lo que indica que contaban con la experiencia y conocimiento necesario que avalan el llenado de los cuestionarios CES Y ECAD-EP.

Tabla. 6
Distribución en función del tipo de centro

Tipo centro	N	%
Público	54	90.00
Concertado	4	6.67
Privado	2	3.33
TOTAL	60	100.00

La aplicación de los cuestionarios de la investigación se realizó fundamentalmente a profesores tutores de quinto y sexto curso de colegios de Educación primaria de carácter público, en este caso porque demostraron mayor disponibilidad para la cumplimentación de los mismos.

Finalmente mencionamos algunos aspectos a tomar en cuenta en cuanto al manejo de la muestra de docentes recogida:

- La investigación implica un problema de comparación entre *dos grupos independientes* por un lado el grupo de docentes que perciben un clima de aula positivo y aquellos que lo aprecian negativamente, queremos saber si esta

apreciación negativa o positiva, influye en su autopercepción sobre el grado de habilidades que creen manifestar en relación a sus estilos de enseñanza.

- Se escoge una prueba no paramétrica debido a que el número de sujetos es bajo y la distribución de las puntuaciones no cumple el supuesto de distribución normal. Debido a esto se aplicará una prueba no paramétrica, la U de Whitney.
- Se tomará como criterio un nivel de significación de $p < .05$.

4.2.3 PROCEDIMIENTO

En investigación se utilizará como técnica de recogida de información el cuestionario. La técnica de cuestionario entre otras características permite al investigador realizar análisis exploratorios sobre temáticas poco conocidas, averiguar posibles relaciones entre diversos factores y variables de un fenómeno estudiado para comprenderlo mejor, en nuestro caso la relación del clima de aula y los estilos de enseñanza del profesor de nivel primario.

De esta manera la realización de la investigación nos dará pautas iniciales de lo que podría ser un estudio de mayor envergadura posteriormente, esto debido a la amplitud del objeto de estudio sobre el cual aún queda mucho por estudiar.

En relación al desarrollo de la investigación a través de la técnica de encuesta, Arnau (1995) detalla las fases de investigación a través de encuestas, las cuáles serían las siguientes:

Fase 1: Planteamiento de los objetivos y problema de investigación y preparación del instrumento de recogida de información.

Fase 2: Selección de la muestra y definición de las variables objeto de estudio.

Fase 3: Recogida de datos

Fase 4: Análisis e interpretación de los datos.

A continuación vamos a detallar los instrumentos utilizados para la realización de la investigación.

4.2.4 VARIABLES E INSTRUMENTOS

Para la recogida de información se aplicaron 2 instrumentos, a través de la técnica de encuesta, el primero el cuestionario CES y otro denominado ECAD-EP que pasamos a detallar a continuación.

4.2.4.1 Herramienta de Operativización de los estilos de enseñanza en la educación ECAD-EP

El ECAD-EP es un cuestionario tipo Likert que consta de 58 items, su objetivo está dirigido a diferenciar los estilos de enseñanza que se producen en la práctica docente (Carbonero, Martín-Anton & Valdivieso, 2013) para esto el cuestionario se configura en 3 dimensiones y sus respectivas variables, las mismas que detallamos a continuación:

A) Dimensión socioemocional: Que implica una serie de variables que implican el control y aplicabilidad de habilidades de relación interpersonal y de equilibrio intrapersonal, que incrementan la calidad del proceso interactivo de la enseñanza.

Las variables que intervienen en este factor son:

- Convivencia
- Mediación
- Dinamización Grupal
- Implicación Afectiva
- Adaptación comunicativo
- Sensibilidad comunicativa
- Empatía
- Autoeficacia

B) Dimensión Comunicativo-Relacional: Compuesto por variables vinculadas directamente con la gestión de la interacción y la dinamización comunicativa, que conlleva el uso de habilidades y capacidades cognitivas y metacognitivas, psicolingüísticas, socioculturales y psicopedagógicas, que mediatizan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las variables que corresponden a esta dimensión comprenden:

- Asertividad
- Liderazgo afectivo
- Liderazgo ejecutivo
- Resolución de conflictos
- Comunicación no verbal
- Comunicación Paraverbal

C) *Dimensión Instruccional*: constituido por variables intrínsecamente referidas a la promoción de habilidades formativas y de desarrollo de acciones metadocentes. Se vincula a procesos de gestión y dirección de la enseñanza para la consecución de ajustes psicopedagógicos entre el perfil del alumnado y las peculiaridades de los objetos curriculares.

Se encuentra determinada por las siguientes variables:

- Adaptación a nuevas situaciones
- Control instruccional
- Planificación

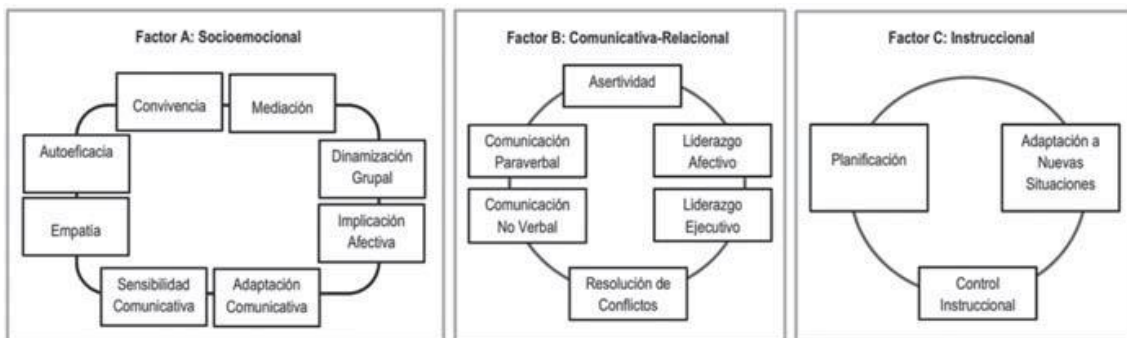


Figura. 2 Factores y variables del cuestionario ECAD-EP (Carbonero, Martín-Anton & Valdivieso 2013)

Este instrumento representa un medio de evaluación de los docentes a través de la definición de indicadores que permiten facilitar la definición de parámetros de eficacia docente, los mismos que se encuentran delimitados por competencias técnico-instructivos, socioemocionales y comunicativo relacionales de los profesores, intentando de esta forma abarcar de manera completa el accionar docente.

Cabe mencionar finalmente que este instrumento se encuentra validado a través del juicio de expertos y aplicación de pruebas piloto pre test re test con docentes tutores de educación primaria, razón por la cual se justifica su aplicación en la presente investigación.

4.2.4.1.1 Estructura del cuestionario

El cuestionario ECAD- EP se elaboró con un esquema de 3 bloques, el primero se relaciona con las variables relacionadas con los datos de clasificación de los participantes de la encuesta:

En el segundo bloque podemos apreciar las variables relacionadas con las competencias docentes a ser evaluadas de acuerdo a la percepción de los mismos:

Finalmente el tercer bloque se incluye un apartado de observaciones que el docente puede utilizar para expresar algún comentario sobre la prueba, sugerencias, o problemas que se presentaron al aplicar el cuestionario.

4.2.4.2 Escala de clima social escolar (CES)

La escala de Clima Social Escolar desarrollada inicialmente por Moos & Trickett (1979) evalúa el clima social en clases basado en la relación alumno-profesor y la estructura de organización de la clase.

El CES cuenta con cuatro dimensiones, las cuáles son:

A) *Relaciones*: Evalúa el grado de integración de los alumnos en la clase y el apoyo que se brindan entre ellos.

Las variables que integran esta dimensión son:

Implicación: Valora la profundidad en que los estudiantes manifiestan gusto por las actividades que se desarrollan en clases, participando de la misma y demostrando satisfacción por el ambiente incorporando tareas complementarias.

Afiliación: Se refiere al grado de amistad y colaboración entre pares en relación a las actividades realizadas, además del goce por el trabajo con otros.

Ayuda: Nivel de colaboración, confianza, preocupación y apertura al diálogo, por parte del profesor hacia los estudiantes.

B) Autorrealización: A través de la misma se evalúa la importancia que se asigna en la clase a la realización de tareas y contenidos de las asignaturas.

Que integra las siguientes variables:

Tareas: Importancia que se asigna a la culminación de las tareas programadas. Grado de importancia que le asigna el profesor a los contenidos de la asignatura.

Competitividad: Grado de importancia que se brinda al esfuerzo por alcanzar buenas calificaciones y estima, de igual manera la dificultad para obtenerla.

C) Estabilidad: Implica la evaluación de las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de clase, organización, claridad y coherencia en la misma.

Cuyas variables son:

Organización: Valoración que se da al orden, organización y buenas costumbres en la realización de las tareas escolares.

Claridad: Valoración que se da al establecimiento y seguimiento de normas claras y el conocimiento por parte de los alumnos ante el incumplimiento de las mismas. De igual manera implica el grado en que los profesores son coherentes con las normas y su cumplimiento.

Control: Nivel en que el docente demuestra una actitud estricta en los controles que realiza sobre el cumplimiento de las reglas y el castigo a los alumnos que no las cumplen.

D) Cambio: Valora el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

Que cuenta con la variable:

Innovación: Grado en que los alumnos participan en la planificación de actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

El CES de esta manera resalta la doble responsabilidad del profesor: mantener las condiciones que faciliten el aprendizaje los estudiantes además de proporcionar un apoyo efectivo para el aprendizaje.

4.3.2.1 Estructura del cuestionario

Este cuestionario cuenta con 2 bloques el primero con los datos de clasificación de los participantes. Un segundo bloque del cuestionario contempla con las variables relacionadas con el clima de aula y que el docente debe evaluar encerrando en un círculo la opción de falso (F) o verdadero (V) en las diferentes opciones de acuerdo a su percepción profesional del clima social en la clase.

4.2.5 ANALISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

El análisis de datos siguió el siguiente procedimiento:

Tratamiento de los valores globales, calculando inicialmente cada uno de los factores que corresponden tanto al cuestionario CES (implicación, ayuda, tareas, competitividad, organización e innovación), como al ECAD-EP (convivencia, empatía, adaptación comunicativa, sensibilidad comunicativa, mediación, implicación afectiva, dinámica grupal, comunicación no verbal, asertividad, liderazgo ejecutivo, resolución de conflictos, comunicación paraverbal, liderazgo afectivo, control instruccional, planificación y adaptación a nuevas situaciones) para esto se utilizará como apoyo el programa SPSS versión 19.

Posteriormente en función del cálculo anterior se realizó una ponderación de los factores generales o dimensiones de cada cuestionario en el caso del ECAD-EP por ejemplo se calculará las dimensiones Socio-emocional, Comunicativo relacional e Instruccional; de igual manera se realizará el mismo procedimiento con las dimensiones correspondientes al cuestionario CES.

Posteriormente se realizó un cálculo estadístico no paramétrico, con la aplicación de la prueba U de Whitney o también llamada Mann-Whitney-Wilcoxon, debido a que la misma es la que mejor se aplica de acuerdo a los objetivos de la investigación y los datos recogidos.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

En este capítulo se detallará los resultados de la aplicación de los cuestionarios CES y ECAD-EP que nos permitirá detallar posteriormente la comprobación de las hipótesis planteadas en función de los objetivos planteados en la investigación.

5.1 Resultados globales de la aplicación de los cuestionarios

A través de la descripción realizada en los capítulos anteriores se planteó como objetivo conocer la relación entre la autopercepción del clima de aula y el comportamiento de los docentes en función de sus estilos de enseñanza, para este cometido se realizó un emparejamiento de cada uno de los factores del cuestionario CES (Clima escolar social) con las dimensiones y factores correspondientes al cuestionario ECAD-EP (Escala de Evaluación de Competencia Auto-percibida Docente), cálculo que nos permite a continuación presentar los resultados siguientes:

5.1.1 Análisis de la variable Ayuda en función del ECAD-EP

Tabla 7

Análisis de diferencias inter-grupo de las dimensiones generales del ECAD-EP en función de la Ayuda.

<i>Variable</i>	<i>Ayuda</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
ECA-Socioemocional	Bajo	29	19.21	122.000***	.000
	Alto	31	41.06		
ECA Comunicativo relacional	Bajo	29	21.72	195.000***	.000
	Alto	31	38.71		
ECA Instruccional	Bajo	29	21.74	195.000***	.000
	Alto	31	38.69		

***p<.001

De acuerdo a los resultados, resumidos en la tabla 6, se puede apreciar que en las tres dimensiones generales de los estilos de enseñanza se presentan diferencias estadísticamente significativas relacionadas con la percepción del nivel de ayuda

proporcionada en el aula. De esta manera, se aprecia que aquellos que perciben una mayor intensidad de ayuda o colaboración en el aula, también presentan un mayor grado de percepción en los aspectos socioemocionales, comunicativo relacionales e instruccionales, comparado con aquellos que manifiestan una percepción negativa del clima de aula.

Tabla 8.

Análisis de diferencias inter-grupo de las variables comunicativo relacionales del ECADEP en función de la Ayuda.

<i>Variable</i>	<i>Ayuda</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Comunicación No verbal	Bajo	29	25.36	300.500*	.026
	Alto	31	35.31		
Asertividad	Bajo	29	26.67	338.500	.094
	Alto	31	34.08		
Liderazgo ejecutivo.	Bajo	29	24.34	271.000**	.007
	Alto	31	36.26		
Resolución conflictos	Bajo	29	21.95	201.500***	.000
	Alto	31	38.50		
Comunicación Paraverbal	Bajo	29	24.22	267.500**	.006
	Alto	31	36.37		
Liderazgo afectivo.	Bajo	29	21.14	160.500***	.000
	Alto	31	39.26		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Como se puede corroborar en la tabla 7, en la mayoría de las variables comunicativo relacionales del estilo de enseñanza se presentan diferencias estadísticamente significativas en relación de la percepción del nivel de ayuda que se brinda en el aula. De esta manera, aquellos que perciben que se produce con mayor intensidad la colaboración en el aula también manifiestan un mayor grado de percepción en los aspectos comunicativos relacionales frente a aquellos que perciben un peor clima de aula respecto a la ayuda. Como se mencionó en todos los casos se pueden comprobar diferencias significativas, menos en el ítem de asertividad quizás debido a que los docentes que perciben un adecuado clima de aula, deben trabajar con la habilidad de exteriorización de lo que piensan de manera franca y sincera con relación a la comunicación con sus estudiantes.

Tabla 9

Análisis de diferencias inter-grupo de las variables instruccionales del ECADEP en función de la Ayuda.

<i>Variable</i>	<i>Ayuda</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Control instruccional	Bajo	29	25.36	300.500*	.026
	Alto	31	35.31		
Planificación	Bajo	29	26.67	216.000***	.000
	Alto	31	34.08		
Adaptación a nuevas situaciones	Bajo	29	24.34	208.500***	.000
	Alto	31	36.26		

* $p < .05$, *** $p < .001$

En la tabla 8 de resultados se puede apreciar, que en las variables instruccionales del estilo de enseñanza, se producen diferencias significativas en función de la percepción del nivel de ayuda en el aula. De esta manera, se puede definir que aquellos docentes que perciben con mayor intensidad la ayuda en el aula también presentan un mayor grado de percepción en los aspectos relacionados con la instrucción, a diferencia de aquellos con una percepción de un peor clima de aula.

Tabla 10

Análisis de diferencias inter-grupo de las variables socioemocionales del ECADEP en función de la Ayuda.

Variable	Ayuda	N	RP	U	Sig.
Convivencia	Bajo	29	21.19	179.500***	.000
	Alto	31	39.21		
Empatía	Bajo	29	19.53	131.500***	.000
	Alto	31	40.76		
Adaptación Comunicativa	Bajo	29	19.47	129.500***	.000
	Alto	31	40.82		
Sensibilidad Comunicativa	Bajo	29	25.74	311.500*	.036
	Alto	31	34.95		
Mediación	Bajo	29	20.09	147.500***	.000
	Alto	31	40.24		
Implicación Afectiva	Bajo	29	21.14	178.000***	.000
	Alto	31	39.26		
Dinamización Grupal	Bajo	29	20.76	181.500***	.000
	Alto	31	39.61		
Autoeficacia	Bajo	29	20.76	167.000***	.000
	Alto	31	39.61		

*p<.05, ***p<.001

Como se puede comprobar en la tabla 9, en todas las variables socioemocionales del estilo de enseñanza se producen diferencias estadísticamente significativas en función de la percepción del nivel de ayuda que se proporciona en el aula. En este sentido, en todos los casos, aquellos que perciben que se produce con mayor intensidad la ayuda en el aula también presentan un mayor grado de percepción en los aspectos relacionales frente a aquellos con una percepción de peor clima de aula. En todos los casos se producen diferencias muy significativas, excepto en sensibilidad comunicativa, quizás debido a que es un aspecto no manifiesto, mucho más interiorizado y, en consecuencia, mucho más subjetivo, a diferencia de la adaptación comunicativa, que tiene un claro mecanismo de acción y ejecución frente a los demás, recibiendo retroalimentación inmediata y, en consecuencia, provocando un ajuste mayor de la percepción a la realidad.

5.1.2 Análisis de la variable Tareas en función del ECAD-EP

Tabla 11

Análisis de diferencias inter-grupo de las dimensiones generales del ECADEP en función de las Tareas.

<i>Variable</i>	<i>Tareas</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
ECA Socio-emocional	Bajo	22	23.98	274.500	.651
	Alto	27	25.83		
ECA Comunicativo relacional	Bajo	22	24.27	281.000	.748
	Alto	27	25.59		
ECA Instruccional	Bajo	22	23.55	265.000	.519
	Alto	27	26.19		

A través de los resultados obtenidos en la tabla 10, se puede comprobar que en ninguna de las dimensiones que integran el estilo de enseñanza, se producen diferencias estadísticamente significativas en función de la percepción del nivel de importancia que se le brinda a la realización de tareas programadas en el aula por los docentes, por lo tanto no se aprecia una relación entre ambas variables de manera estadística.

Tabla 12

Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión comunicativo relacional del ECADEP en función de las Tareas.

<i>Variable</i>	<i>Tareas</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Comunicación no verbal	Bajo	22	25.59	284.000	.792
	Alto	27	24.52		
Asertividad	Bajo	22	25.66	282.500	.766
	Alto	27	24.46		
Liderazgo ejecutivo.	Bajo	22	23.05	254.000	.376
	Alto	27	26.59		
Resolución conflictos	Bajo	22	24.07	276.500	.678
	Alto	27	25.76		
Comunicación Paraverbal	Bajo	22	22.98	252.500	.357
	Alto	27	26.65		
Liderazgo afectivo.	Bajo	22	24.34	282.500	.765
	Alto	27	25.34		

De acuerdo a los resultados de la tabla 11, se puede concluir que todas las variables comunicativo-relacionales, del estilo de enseñanza no se encuentran relacionadas con la percepción del nivel de importancia a la realización de tareas y ejecución del temario de la asignatura por parte del docente, en esta caso la percepción de un peor o mejor clima

de aula no es un factor que permita percibir a los docentes con mejores o peores habilidades relacionadas con la dimensión comunicativo relacional del estilo de enseñanza.

Tabla 13

Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión socioemocional del ECADEP en función de la Tareas.

<i>Variable</i>	<i>Tareas</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Convivencia	Bajo	22	24.16	278.500	.709
	Alto	27	25.69		
Empatía	Bajo	22	23.45	263.000	.465
	Alto	27	26.26		
Adaptación Comunicativa	Bajo	22	24.18	279.000	.715
	Alto	27	25.67		
Sensibilidad Comunicativa	Bajo	22	25.05	296.000	.983
	Alto	27	24.96		
Mediación	Bajo	22	24.57	287.500	.848
	Alto	27	25.35		
Implicación Afectiva	Bajo	22	21.91	229.000	.163
	Alto	27	27.52		
Dinamización Grupal	Bajo	22	24.30	281.500	.755
	Alto	27	25.57		
Autoeficacia	Bajo	22	24.23	280.000	.731
	Alto	27	25.63		

A partir de los datos expresados en la tabla se comprueba que en todas las variables socioemocionales del estilo de enseñanza, no se presentan diferencias estadísticas significativas en función de la percepción del nivel de importancia que el docente le asigna a la realización de tareas. De esta manera la percepción de los aspectos socioemocionales de los estilos de aula en función de la percepción de la variable Tareas en el clima de aula no presentan ninguna relación ni influencia entre variables.

Tabla 14

Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión instruccional del ECADEP en función de la Tareas.

Variable	Tareas	N	RP	U	Sig.
Control Instruccional	Bajo	22	23.82	271.000	.596
	Alto	27	25.96		
Planificación	Bajo	22	23.34	260.500	.458
	Alto	27	26.35		
Adaptación a nuevas situaciones	Bajo	22	25.93	276.500	.676
	Alto	27	24.24		

A partir del análisis de datos, se puede concluir que en todas las variables instruccionales del estilo de enseñanza no se comprueban diferencias estadísticas significativas en función de la percepción del nivel de importancia que se el docente le asigna a la realización de las tareas por parte del estudiante.

5.1.3 Análisis de la variable Competitividad en función del ECAD-EP

Tabla 15

Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensiones generales del ECADEP en función de la Competitividad.

Variable	Competitividad	N	RP	U	Sig.
ECA Socioemocional	Bajo	20	22.85	247.000	.294
	Alto	30	27.27		
ECA Comunicativo relacional	Bajo	20	22.13	232.500	.181
	Alto	30	27.75		
ECA Instruccional	Bajo	20	24.80	286.000	.781
	Alto	30	25.97		

Como se puede comprobar en la tabla, en todas las dimensiones del estilo de enseñanza no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función de la percepción del nivel de competitividad que se manifiesta en el aula. Por lo tanto no se presenta relación entre las variables percepción clima de aula y estilos de enseñanza por parte de los docentes en función de la percepción de que se da al esfuerzo por alcanzar buenas calificaciones determinadas en el indicador de competitividad.

Tabla 16

Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión comunicativo relacional del ECADEP en función de la Competitividad.

<i>Variable</i>	<i>Competitividad</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Comunicación no verbal	Bajo	20	25.33	296.500	.944
	Alto	30	25.62		
Asertividad	Bajo	20	19.83	186.500*	.022
	Alto	30	29.28		
Liderazgo ejecutivo.	Bajo	20	23.98	269.500	.533
	Alto	30	26.52		
Resolución de conflictos	Bajo	20	22.10	232.000	.174
	Alto	30	27.77		
Comunicación Paraverbal	Bajo	20	18.90	168.000**	.007
	Alto	30	29.90		
Liderazgo afectivo.	Bajo	20	23.00	250.000	.306
	Alto	30	27.17		

*p<.05, **p<.01

De acuerdo a los resultados de la tabla se puede apreciar que existen diferencias estadísticamente significativas en función de la percepción del nivel de competitividad que se presenta en el aula. De esta manera podemos apreciar que aquellos docentes con una percepción positiva del clima de aula, se perciben como más habilidosos en los factores de comunicación verbal y asertividad, que los docentes que perciben un peor clima de aula, debiendo trabajar los mismos en la mejora de este factor.

Tabla 17

Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión socioemocional del ECADEP en función de la Competitividad.

<i>Variable</i>	<i>Competitividad</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Convivencia	Bajo	20	21.36	222.500	.123
	Alto	30	28.08		
Empatía	Bajo	20	22.68	243.500	.220
	Alto	30	27.38		
Adaptación Comunicativa	Bajo	20	22.60	242.000	.245
	Alto	30	27.43		
Sensibilidad Comunicativa	Bajo	20	23.73	264.500	.468
	Alto	30	26.68		
Mediación	Bajo	20	22.70	244.000	.265
	Alto	30	27.37		
Implicación Afectiva	Bajo	20	21.13	212.500	.077
	Alto	30	28.42		
Dinamización Grupal	Bajo	20	24.83	286.500	.788
	Alto	30	25.95		
Autoeficacia	Bajo	20	22.20	234.000	.187
	Alto	30	27.70		

De acuerdo al análisis de los datos se puede comprobar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables socioemocionales en función del nivel de competitividad. Sin embargo se puede apreciar un tendencia a que los grupos sean diferentes en el factor de implicación afectiva, quizás porque los que perciben un mayor clima de aula manifiestan una implicación afectiva mayor que los docentes que perciben un clima de aula negativo.

Tabla 18

Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión instruccional del ECADEP en función de la Competitividad.

<i>Variable</i>	<i>Competitividad</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Control Instruccional	Bajo	20	25.30	296.000	.936
	Alto	30	25.63		
Planificación	Bajo	20	22.65	243.000	.252
	Alto	30	27.40		
Adaptación a nuevas situaciones	Bajo	20	25.78	294.500	.912
	Alto	30	25.32		

Como se puede comprobar en la tabla, en todas las dimensiones del factor instruccional del estilo de enseñanza no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función de la percepción del nivel de competitividad que se manifiesta en el aula.

5.1.4 Análisis de la variable Organización en función del ECAD-EP

Tabla 19

Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensiones generales del ECADEP en función de la Organización.

<i>Variable</i>	<i>Organización</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
ECA Socioemocional	Bajo	20	18.88	167.500	.383
	Alto	20	22.13		
ECA Comunicativo relacional	Bajo	20	18.73	164.500	.341
	Alto	20	22.28		
ECA Instruccional	Bajo	20	17.33	136.500	.086
	Alto	20	23.68		

De acuerdo al análisis de los datos se puede comprobar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones generales del estilo de enseñanza en función del nivel de importancia que se brinda a la organización de tareas en el aula por parte de los estudiantes. A pesar de que esto implica que no existe relación entre las variables, hay una tendencia a que los grupos sean diferentes en el indicador instruccional del estilo de enseñanza, de esta manera los docentes que aprecian un buen clima de aula demuestran una autopercepción mayor en sus habilidades formativas, de gestión y dirección de la enseñanza comparado con los docentes que demuestran una peor percepción del clima de aula.

Tabla 20

Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión comunicativo relacional del ECADEP en función de la Organización.

Variable	Organización	N	RP	U	Sig.
Comunicación no verbal	Bajo	20	20.63	197.500	.947
	Alto	20	20.38		
Asertividad	Bajo	20	20.48	199.500	.989
	Alto	20	20.53		
Liderazgo ejecutivo	Bajo	20	16.27	115.500*	.021
	Alto	20	24.73		
Resolución conflictos	Bajo	20	18.63	162.500	.314
	Alto	20	22.38		
Comunicación. Paraverbal	Bajo	20	17.95	149.000	.174
	Alto	20	23.05		
Liderazgo afectivo	Bajo	20	19.10	172.000	.461
	Alto	20	21.90		

*p<.05

A partir del análisis de los datos se puede comprobar que existen diferencias estadísticas significativas en función de la variable de organización de tareas escolares del estilo de enseñanza. De esta manera podemos asumir que los docentes que tienen una mejor percepción del clima de aula, presentan una percepción más eficaz de sus habilidades de liderazgo ejecutivo comparado con los que tienen una percepción negativa del clima, siendo este un factor en el que deben mejorar.

Tabla 21

Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión socio emocional del ECADEP en función de la Organización.

<i>Variable</i>	<i>Organización</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Convivencia	Bajo	20	19.02	170.500	.429
	Alto	20	21.98		
Empatía	Bajo	20	19.52	180.500	.602
	Alto	20	21.48		
Adaptación Comunicativa	Bajo	20	19.30	176.000	.529
	Alto	20	21.70		
Sensibilidad Comunicativa	Bajo	20	18.60	162.000	.314
	Alto	20	22.40		
Mediación	Bajo	20	19.95	189.000	.779
	Alto	20	21.05		
Implicación Afectiva	Bajo	20	19.45	179.000	.583
	Alto	20	21.55		
Dinamización Grupal	Bajo	20	20.10	192.000	.841
	Alto	20	20.90		
Autoeficacia	Bajo	20	17.43	138.500	.096
	Alto	20	23.58		

A través de los resultados obtenidos se puede comprobar que en todas las dimensiones socioemocionales que integran el estilo de enseñanza, no se producen diferencias estadísticamente significativas en función de la percepción del nivel de importancia que se le brinda a la organización de actividades en el aula. Sin embargo se puede apreciar una predisposición a que los grupos sean diferentes en la variable autoeficacia, de esta manera los docentes percibirían un mejor clima de aula acompañado de mejores valoraciones de autoeficacia en contradicción de los docentes que no perciben un buen clima de aula, siendo este un factor que deberían mejorar en relación a los docentes con percepción positiva.

Tabla 22

Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión instruccional del ECADEP en función de la Organización.

<i>Variable</i>	<i>Organización</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Control instruccional	Bajo	20	16.73	124.500*	.040
	Alto	20	24.28		
Planificación	Bajo	20	16.38	117.500*	.024
	Alto	20	24.63		
Adaptación a nuevas situaciones	Bajo	20	20.78	194.500	.883
	Alto	20	20.23		

*p<.05

A través de los resultados obtenidos se puede comprobar que en las variables instruccionales del estilo de enseñanza, se producen diferencias estadísticamente significativas en función de la percepción del nivel de importancia que se adjudica a la organización dentro de clase. De esta manera podemos asumir que aquellos docentes que tienen una peor percepción del clima de aula deben trabajar en la mejora de sus habilidades de planificación y control instruccional a diferencia de los que tiene una mejor percepción del clima.

5.1.3 Análisis de la variable Innovación en función del ECAD-EP

Tabla 23

Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensiones generales del ECADEP en función de la Innovación.

<i>Variable</i>	<i>Innovación</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
ECA Socioemocional	Bajo	18	18.88	71.000***	.000
	Alto	25	22.13		
ECA Comunicativo relacional	Bajo	18	18.73	114.000**	.006
	Alto	25	22.28		
ECA Instruccional	Bajo	18	17.33	82.000***	.000
	Alto	25	23.68		

p<.01, *p<.001p

De acuerdo a los resultados, resumidos en la tabla, se puede apreciar que en las tres dimensiones generales de los estilos de enseñanza se presentan diferencias estadísticamente significativas relacionadas con la percepción del nivel de innovación que se manifiesta en el aula. De esta manera, se aprecia que aquellos que perciben una mayor intensidad de implicación de los estudiantes en la planificación de actividades y el uso de nuevas técnicas por parte del maestro para estimular la creatividad en los alumnos, manifiestan también una autopercepción mayor de sus habilidades relacionadas con el estilo de enseñanza, en comparación con los docentes que aprecian un peor clima de aula.

Tabla 24

Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión comunicativo relacional del ECADEP en función de la Innovación.

<i>Variable</i>	<i>Innovación</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Comunicación no verbal	Bajo	18	22.94	208.000	.673
	Alto	25	21.32		
Asertividad	Bajo	18	19.19	174.500	.205
	Alto	25	24.02		
Liderazgo ejecutivo	Bajo	18	16.03	117.500**	.007
	Alto	25	26.30		
Resolución conflictos	Bajo	18	15.31	104.500**	.003
	Alto	25	26.82		
Comunicación Paraverbal	Bajo	18	17.75	148.500	.053
	Alto	25	25.06		
Liderazgo afectivo	Bajo	18	13.92	79.500***	.000
	Alto	25	27.82		

p<.01, *p<.001

De acuerdo a los resultados de la tabla, se puede apreciar que existen diferencias estadísticamente significativas en las variables comunicativo relacionales del estilo de enseñanza en función del nivel de percepción de la innovación docente en el aula. De esta manera podemos apreciar que aquellos docentes que perciben un mejor clima de aula presentan una mayor percepción de las habilidades relacionadas con el estilo de enseñanza entre ellas el liderazgo ejecutivo, la resolución de conflictos y el liderazgo afectivo, comparado con aquellos que aprecian un peor clima de aula. Finalmente también se aprecia una tendencia a que existan diferencias entre los docentes en la percepción de una mayor habilidad en la comunicación paraverbal por parte de los docentes que tienen una percepción positiva del clima de aula en comparación con los docentes que la aprecian de manera negativa.

Tabla 25

Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión socio emocional del ECADEP en función de la Innovación.

<i>Variable</i>	<i>Innovación</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Convivencia	Bajo	18	13.47	71.500***	.000
	Alto	25	28.14		
Empatía	Bajo	18	13.78	77.000***	.000
	Alto	25	27.92		
Adaptación Comunicativa	Bajo	18	14.56	91.000**	.001
	Alto	25	27.36		
Sensibilidad Comunicativa	Bajo	18	15.22	103.000**	.002
	Alto	25	26.88		
Mediación	Bajo	18	14.28	86.000**	.001
	Alto	25	27.56		
Implicación Afectiva	Bajo	18	16.44	125.000*	.012
	Alto	25	26.00		
Dinamización Grupal	Bajo	18	13.86	78.500***	.000
	Alto	25	27.86		
Autoeficacia	Bajo	18	16.36	123.500*	.012
	Alto	25	26.06		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

De acuerdo a los resultados, resumidos en la tabla, se puede apreciar que en todas las variables de la dimensión socioemocional del estilo de enseñanza se presentan diferencias estadísticamente significativas relacionadas con la percepción del nivel de Innovación manifestada por el docente en el aula. De esta manera, se aprecia que aquellos docentes que perciben un mejor clima de aula, también presentan un mayor grado de percepción en las habilidades relacionadas con el factor socioemocional en el aula en contraposición con aquellos con peor percepción de clima de aula.

Tabla 26

Análisis de diferencias inter-grupo de la dimensión instruccional del ECADEP en función de la Innovación.

<i>Variable</i>	<i>Innovación</i>	<i>N</i>	<i>RP</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Control instruccional	Bajo	18	15.03	99.500**	.002
	Alto	25	27.02		
Planificación	Bajo	18	14.92	97.500**	.002
	Alto	25	27.10		
Adaptación a nuevas situaciones	Bajo	18	15.19	102.500**	.002
	Alto	25	26.90		

**p<.01

En la tabla de resultados se puede apreciar, que en todas las variables instruccionales del estilo de enseñanza, se producen diferencias estadísticamente significativas en función de la percepción del nivel de innovación docente en el aula. En este caso, aquellos que perciben que se manifiestan con mayor intensidad las habilidades innovadoras por parte del docente en el aula, también presentan un mayor grado de percepción de los aspectos instruccionales en comparación a aquellos con una peor percepción de clima de aula.

CAPÍTULO 6 DISCUSIÓN, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROPUESTAS DE FUTURO.

En este último capítulo realizaremos las valoraciones finales, derivadas de los resultados de la investigación con el objetivo de conocer si existe relación entre las variables percepción del clima de aula y estilo de enseñanza del profesorado.

6.1. Conclusiones del estudio

Una vez obtenidos los datos el siguiente paso implica la definición de conclusiones sobre el estudio y en particular sobre las hipótesis planteadas:

En relación a la primera hipótesis:

Los docentes que perciben de diferente manera el clima de aula, manifiestan también una percepción de diferencia en cuanto a sus habilidades y comportamientos relacionados con sus estilos de enseñanza. De esta manera podemos concluir:

Las operaciones realizadas determinaron que se producen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de docentes que perciben un peor y mejor clima de aula, aquellos con mejor percepción de clima manifiestan mejores habilidades y comportamientos relacionados con los estilos de enseñanza tanto en sus dimensiones socio emocional, comunicativo relacional e instruccional. En este sentido es necesario mencionar que la percepción del nivel de *ayuda* a los estudiantes y la *innovación* del docente, son los factores del clima de aula, que más influyen en la autopercepción de eficacia de los docentes en relación a sus habilidades del estilo de enseñanza como se manifiestan en las tablas presentadas en el análisis de datos. Tejeda (2009), López R., Avilés I. (2012)

En relación a la segunda hipótesis:

Existe relación entre el grado de percepción que se le asigna a la variable Ayuda del clima de aula y las variables socioemocional, comunicativo-relacional e Instruccional de los estilos de enseñanza del docente. Concluimos que:

Se pudo apreciar una relación estadísticamente significativa entre la percepción del docente en cuanto al nivel de ayuda del aula, expresado en la preocupación y

amistad que brinda del docente a sus estudiantes, confianza en los mismos e interés por sus ideas y pensamientos en la realización de actividades del aula, y una percepción elevada en cuanto al desarrollo de sus habilidades socioemocionales, comunicativo relacionales e instruccionales de los estilos de enseñanza que manifiesta en su práctica escolar. Greenberg et al. (2003), Frenzel (2007).

Centrándonos en la tercera hipótesis:

Existe relación entre el grado de percepción que se le asigna a la variable Tareas del clima de aula y las variables socioemocional, comunicativo-relacional e Instruccionales de los estilos de enseñanza del docente.

Cabe mencionar que no se pudo apreciar una relación estadísticamente significativa entre la percepción del grado de importancia que brinda el docente a la realización de tareas, además del interés del docente por los contenidos de la asignatura y las dimensiones que socio-emocionales, comunicativo relacionales e instruccionales de los estilos de enseñanza. Copa (2006)

En función de la cuarta hipótesis:

Existe relación entre el grado de percepción que se le asigna a la variable Competitividad del clima de aula y las variables socioemocional, comunicativo-relacional e Instruccionales de los estilos de enseñanza del docente.

Debemos mencionar que no se pudo apreciar una relación estadísticamente significativa entre la percepción del grado de importancia que brinda el docente a la competitividad manifiesta en el aula y las dimensiones socio-emocionales, comunicativo relacionales e instruccionales de los estilos de enseñanza.

La quinta hipótesis:

Existe relación entre el grado de percepción que se le asigna a la variable Organización del clima de aula y las variables socioemocional, comunicativo-relacional e Instruccional de los estilos de enseñanza del docente.

Debemos mencionar que no se pudo apreciar una relación estadísticamente significativa entre la percepción del grado de importancia que brinda el docente a la organización del aula y las dimensiones socio-emocionales y comunicativo relacionales de los estilos de enseñanza, sin embargo se pudo apreciar que en cuanto a las habilidades instruccionales se percibe una tendencia a que exista diferencias entre los docentes con una peor y mejor percepción del clima de aula, de esta forma los docentes con una mejor percepción del clima de aula perciben mejores habilidades formativas, gestión y dirección de la enseñanza comparado con los docentes que demuestran una peor percepción del clima de aula.

Finalmente en relación a la última hipótesis:

Existe relación entre el grado de percepción que se le asigna a la variable Innovación del clima de aula y las variables socioemocional, comunicativo-relacional e Instruccional de los estilos de enseñanza del docente.

Se pudo apreciar una relación estadísticamente significativa entre la percepción del docente en cuanto al nivel de innovación del aula, expresado en la posibilidad de permitir a los estudiantes la planificación conjunta de actividades y las innovaciones del profesor con el objetivo de estimular la creatividad del estudiante, y una percepción elevada en cuanto al desarrollo de sus habilidades socioemocionales, comunicativo relacionales e instruccionales de los estilos de enseñanza que manifiesta en su práctica escolar. Bigss (1989), Santrock (2001).

De esta manera y haciendo un análisis general de los resultados podemos asumir que las habilidades relacionadas con la Ayuda que brinda el docente a sus estudiantes, los procesos innovadores para estimular la creatividad de los alumnos y la organización

para una adecuada realización de las tareas escolares por parte de los alumnos, representan factores que deben ser tomados en cuenta en la formación de los futuros docentes, esto debido a que representan dimensiones del clima del aula que al ser desarrolladas permiten una percepción positiva de los estilos de enseñanza que desarrolla tanto en sus dimensiones socioemocionales, comunicativo relacionales e instruccionales, lo que implica una aproximación a la eficacia que se espera de los profesores en la actualidad.

6.2 Limitaciones del estudio

A pesar de los datos extraídos y el análisis realizado, consideramos que aún es necesario profundizar estas reflexiones con el criterio de otros actores de la comunidad educativa, como alumnos, personal directivo entre otros, razón por la cual la complementariedad con las estimaciones en el campo de la investigación cualitativa, a través de observaciones de aula, entrevista a directivos y estudiantes, permitiría dar mayores luces y considerar aspectos que quizás no fueron tomados en cuenta desde la perspectiva que se asumió en la presente investigación.

Los cuestionarios aplicados, implican la percepción de los docentes sobre las características del clima de aula en que se desenvuelven y las habilidades autopercibidas relacionadas con el estilo de enseñanza, esto no garantiza que aquello que manifestaron, al responder a los cuestionarios de la investigación se apliquen objetivamente en su accionar en la escuela, razón por lo cual se hace necesario aumentar la muestra, realizar una triangulación con otros actores que participan del proceso educativo y finalmente realizar la réplica de la investigación para corroborar muchas de las conclusiones del estudio.

A través de la revisión de la literatura se pudo comprobar que no existen estudios empíricos sobre la relación entre la autopercepción del clima de aula y los estilos de enseñanza del docente, si se encuentra estudios de estos factores como “criterios de eficacia” pero de manera aislada no estableciendo una relación entre las mismas.

Se hace necesario un proceso más detallado de explicación de los diversos factores y preguntas de los cuestionarios para evitar que los docentes no respondan a los incisos por la poca comprensión de las mismas en algunos casos o la interpretación errónea de los enunciados de la misma.

6.3 Posibles líneas de investigación

Entre las líneas de investigación a seguir se encuentran estudios de indagación de la relación e influencia de otros factores que se encuentran implicadas en el proceso educativo por ejemplo el liderazgo educativo y el clima de aula o por ejemplo la relación de la implicación de la comunidad educativa en el liderazgo educativo de la administración de las escuelas como favorecedores del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado también se puede trabajar con la implementación de programas de mejora de clima escolar en la escuela, replicando esta investigación en otros niveles educativos por ejemplo infantil y educación secundaria.

La investigación sobre la relación de estas variables constituye un estudio novedoso ya que no existen investigaciones sobre la relación de los factores estudiados en la presente investigación, al mejorar el estudio con mayor tiempo y una muestra más grande se podría llegar a resultados que confirmen de mejor manera las conclusiones a las que se arribó en la presente investigación.

REFERENCIAS

Aguado T. *et al.* (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Colección ESTUDIOS CREADE. Ministerio de Educación. Madrid.

Alonso, C. (2011). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Buenas prácticas en educación obligatoria*. Tesis leída en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Anderson C.S. (1985). The investigation of School Climate, en G.R. Austin y H. Garber (eds.): *Research on Exemplary Schools*, 6, 97-126. Orlando Academic Press.

Arnau, J. (1989). *Metodología de la investigación y diseños*. Alhambra: Madrid.

Bono, Adriana. (2010). “Creencias motivacionales en el aula”. *Revista Aprendizaje Hoy*. Nº 59. Año XXIV. Bs. As. pp.:47-57. Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3273Bono.pdf>

Biggs, J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8 (1), 7-25.

Brookover, W.B. (1979). *School social systems and student achievement*. New York: Praeger.

Cotton, K. (1995). *Effective Schooling practices. A research Synthesis*. Portland OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Edmods, R. (1979). *Effective schools for the urban poor. Educational Leadership* 37(1), 15-24

Fernandez, M.J., Asensio, I. (1993). Evaluación del clima de centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 69-83.

Fernandez, A., Sarramona J. (1987) *Diccionario de Ciencias de la Educación. Didáctica y Tecnología Educativa*. Madrid

Freiberg, H.J. (1999). *School Climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Gran Bretaña, Falmer Press.

Freiberg, H. J. & Stein, T.A. (1999). *Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Gran Bretaña, Falmer Press, en H.J. Freiberg (ed), *School Climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Gran Bretaña, Falmer Press.

Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T. (2007). Girls and mathematics – a “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 497–514. Recuperado de:

https://kops.ub.uni-konstanz.de/xmlui/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-76744/Frenzel_et_al_EJPE_2007.pdf?sequence=1

Frenzel, Anne C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., Sutton, R.E. (2009). *Journal of Educational Psychology*, Vol 101(3), 705-716. Recuperado de:

<http://psycnet.apa.org/journals/edu/101/3/705/>

Gallego, D., Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

Gellerman, S.W. (1968). *Management by motivation*. Hardcover: American Management Assn.

Gonzalez, G. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos, Modelos de evaluación y relaciones causales*, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Gutierrez, E. (2004). *Factores de eficacia Docente*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Hernández, R., Martínez C., y Murillo J.F. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (9). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.htm>

Levine, D.U. y Lezotte, L.W. (1990) *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.

Lloyd S.R. (1993) *Desenvolvimento em Assertividade. Técnicas práticas para o sucesso Pessoal*, Monitor, Lisboa

Romero, G. (2005). *Hacia una Pedagogía del contexto*. Alcalá, Universidad de Alcalá.

Martinez, P. (2007). *Aprender y enseñar*. Universidad de Deusto. Bilbao: Mensajero.

Mata, P. (2007) *La Mejora de la Eficacia Escolar*. Documento de trabajo del proyecto de investigación "Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria", Teresa Aguado (dir.), 2006-2009.

Mclean, Alan. (2003). *The motivated school*. Great Britain. Ed. P. Chapman.

Mortimor, P. (1993). School affectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and school Improvement*, 4(4), 290-310.

Muñoz –Repiso, M., Cerdán, J., Murillo, F.J., Calzón, J., Castro, M., Egido, I., García, R. y Lucio-Villegas, M. (1995). *Calidad de la Educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.

Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M^a J., Hernández, L. y Pérez-Albo, M^a J. (2000). *La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.

Muñoz-Repiso, m. (2002). «¿Y ahora qué? Una mirada de conjunto para seguir avanzando en la mejora de la escuela», en F. J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (coords.). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro, 165-187

Murillo y Muñoz-Repiso (2002) *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Ediciones Octaedro

Murillo, F. J. (2003). «Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 1 (1). Recuperado de:
<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf>

Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, pp. 319-359

Murillo, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. OCTAEDRO España.

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), pp. 6-27. Recuperado de:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.htm>

Pinelo, F. T. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol.5, No.13, P.17-24. P.17-24.

Recuperado de:

http://pepsic.bvspsi.org.br/SciELO.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S166575272008000100005&Lng=Pt&Nrm=Iso%3E

Purkey, S.C. y Smith M.S. (1983) *Effective Schools: a review. Elementary School Journal*, 4, 427-452.

Rallis, S. y Phelgar, J. (1990). Contextual variables for program success: measuring impact vs. goal achievement. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Nueva York.

Reynolds, D (2001). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

Romero, G. (2005). *Hacia una pedagogía del contexto. El proyecto filosofía para niños en el clima social de aula*. Alcalá de Henares.

Sanchez, S. et al (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana

Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristic of effective schools: a review of school effectiveness research*. Londres: OFSTEDS.

Sammons, P., Mortimore, P. y Hillman, J. (1996) Key characteristics of effective schools: a response to peddling feel-good fictions. *Forum*, 38(3), 88-90.

Silva, M. (1992). Hacia una definición comprehensiva del Clima Organizacional, *Revista de Psicología General y aplicada*, 443-451.

Santrock, J. W. (2001). *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw Hill.

Scheerens, J., Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Tagiuri, R. (1968). *Organizational climate: explorations of a concept*. Harvard Business school.

Valdivieso, J., Carbonero.M.A., Martín, L.J.(2013). La competencia docente autopercibida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista Psicodidáctica*. Recuperado de:

<http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/5622>

Watkins, D. y Regmi, M. (1992). Investigating student learning in nepal: an emic approach. *Fourth Asian Regional Congress of Cross-Cultural Psychology*. Kathmandu.