



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE
LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DE
LIDERAZGO DOCENTE, INTELIGENCIA
EMOCIONAL Y CLIMA DE AULA EN LA
ENSEÑANZA REGLADA PENINSULAR
Y EXTRAPENINSULAR**

**PRESENTADA POR:
FEDERICO BÁEZ MIRÓN**

**DIRIGIDA POR:
DRA. D.^a MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ
DR. D. FELIX ZURITA ORTEGA
DRA. D.^a ASUNCIÓN MARTÍNEZ MARTÍNEZ**

JAÉN, 16 DE JULIO DE 2018

ISBN 978-84-9159-203-7

JAÉN, 23 DE ABRIL DE 2018

ISBN



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

MARIA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ, profesora del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y corporal de la Universidad de Jaén, como directora de la Tesis Doctoral: “**ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DE LIDERAZGO DOCENTE, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CLIMA DE AULA EN LA ENSEÑANZA REGLADA PENINSULAR Y EXTRAPENINSULAR**”, de la que es autor **D. Federico Báez Mirón**

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 23 de abril de 2018

Fdo.: MARIA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ



Universidad de Jaén

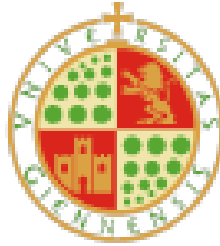
INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

FELIX ZURITA ORTEGA, profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y corporal de la Universidad de Granada, como director de la Tesis Doctoral: **“ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DE LIDERAZGO DOCENTE, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CLIMA DE AULA EN LA ENSEÑANZA REGLADA PENINSULAR Y EXTRAPENINSULAR”**, de la que es autor **D. Federico Báez Mirón**

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 23 de Abril de 2018

Fdo.: FELIX ZURITA ORTEGA



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

ASUNCIÓN MARTINEZ MARTINEZ, profesora del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, como directora de la Tesis Doctoral: “**ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DE LIDERAZGO DOCENTE, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CLIMA DE AULA EN LA ENSEÑANZA REGLADA PENINSULAR Y EXTRAPENINSULAR**”, de la que es autor **D. Federico Báez Mirón**

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 23 de abril de 2018

Fdo.: ASUNCIÓN MARTINEZ MARTINEZ

*A mis Padres,
y hermanos*

AGRADECIMIENTOS

Cuando nos insertamos en un proyecto de tal envergadura como es la realización de una tesis doctoral, el nacimiento, desarrollo y final de la misma se hace posible gracias a la ayuda de personas que van haciendo realidad tú estudio y con las que necesariamente te encuentras en deuda con cada una de las aportaciones prestadas.

Me gustaría comenzar agradeciendo este trabajo especialmente a mi familia, sobre todo padres y hermanos por ser el pilar esencial en el día a día, por la extraordinaria fuerza que me transmiten, por su tesón y ahínco haciendo realidad los momentos más complicados de esta trayectoria. Sin su ayuda nunca hubiese llegado este momento, gracias.

A mis padres, hermanos, tíos y familia política, por su constante interés, porque cada uno de ellos me aporta la energía necesaria para saber de dónde vengo, donde estoy y a donde voy, porque su sonrisa llena mi corazón, todas ellas personas que me ha inculcado lo que soy además de su escucha, sus palabras de aliento, interés y preocupación a lo largo de toda la trayectoria de la tesis

A mis directores de Tesis, María Luisa Zagalaz Sánchez, Félix Zurita Ortega y Asunción Martínez Martínez, por su capacidad de diálogo, por su aportación científica, apoyo y confianza en mi trabajo, por su insaciable persistencia en el día a día y saber hacer, por darme la posibilidad de aprender muchas cosas caminando a su lado, por los buenos y otros difíciles momentos en este empeño, y porqué sin él no hubiese podido culminar este proyecto.

Mi más profundo agradecimiento a la profesora María Luisa Zagalaz Sánchez, coordinadora del Programa de Doctorado y persona responsable de que este trabajo surgiese y se haya convertido en una realidad; solucionando cada trámite, para la consecución y final de la tesis, gracias por todo.

Al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén y Granada, por su exquisita atención y hospitalidad, y a todos los estamentos que han sido partícipes de este trabajo, a los compañeros y compañeras que he ido gratamente conociendo en todo este tiempo y que me abrieron sus puertas y me aconsejaron para la realización y culminación de esta Tesis.

A mis padres, hermanos y familia política,

A mi padre y madre, Agustín y Lourdes, hermanos Rodolfo y Pablo, por estar siempre ahí escuchándome en los momentos más críticos, sus consejos, por vuestra confianza en mi persona, por todo lo que hemos pasado y nos queda por pasar juntos, gracias.

A mi familia política que siempre están en mi pensamiento, y me apoyan en todo momento, y a Raquel y familia, por aguantar estoicamente todas las horas de ayuda que me han dedicado y por los muy buenos momentos que hemos pasado y pasaremos.

A toda esa gente y amigos que de manera indirecta han colaborado en mi trabajo, porque alguna vez se interesaron en el mismo y han contribuido a su desarrollo.

| | |
|---|------------|
| RESUMEN | 27 |
| I INTRODUCCIÓN | 33 |
| II MARCO TEÓRICO | 39 |
| II. 1. LA EDUCACIÓN COMO UN PROCESO DE RELACIONES EN SOCIEDAD. | 39 |
| II.1.1. LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA COMO ECOSISTEMA SOCIAL. | 40 |
| II.1.2. LA ECOLOGÍA HUMANA | 46 |
| II.1.3. EL ECOSISTEMA Y SUS ELEMENTOS | 51 |
| II.1.4. EL PARADIGMA ECOLÓGICO | 54 |
| II.1.5. LA ESCUELA COMO ECOSISTEMA SOCIAL Y HUMANO | 57 |
| II.1.6. LA POBLACIÓN DEL ECOSISTEMA “ESCUELA” | 58 |
| II.1.7. LA ORGANIZACIÓN DE LAS RELACIONES. | 60 |
| II.1.8. EL AMBIENTE Y LA TECNOLOGÍA. | 61 |
| II.1.9. LOS CONTENIDOS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA ECOLÓGICA | 63 |
| II.2. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMO CLIMA DE ORGANIZACIÓN. | 67 |
| II.3. EL CONTEXTO INTERPERSONAL EN LA ACTIVIDAD DOCENTE. | 68 |
| II.4. EL AULA COMO EL CONTEXTO DE INTERACCIONES SOCIALES. | 72 |
| II.5. CARACTERÍSTICAS DE LAS INTERACCIONES SOCIO-AFECTIVAS EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA. | 76 |
| II.6. HACIA UNA CLASIFICACIÓN GENERAL DE LA TIPOLOGÍA DEL ENSEÑANTE O EDUCADOR. PERFIL EDUCATIVO Y COMPETENCIAS BÁSICAS. | 91 |
| II.6.1. ESTRUCTURA ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. | 92 |
| II.6.2. ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA. | 92 |
| II.6.3. LA LOMCE | 94 |
| II.6.4. MAESTRO-A DE INFANTIL | 97 |
| II.6.5. MAESTRO-A DE PRIMARIA | 98 |
| II.6.6. PROFESOR-A DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLER. | 100 |
| II.6.7. PROFESOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL: MÓDULOS PROFESIONALES Y PCPI. | 102 |
| II.6.8. PROFESOR DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL: ARTÍSTICAS, IDIOMAS Y DEPORTIVAS. | 104 |
| II.6.9. PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL. | 109 |
| II.6.10. PROFESOR DE EDUCACIÓN DE ADULTOS. | 110 |
| II.6.11. PROFESOR UNIVERSITARIO. | 111 |
| II.6.12. PROFESOR DE RELIGIÓN EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA. | 113 |
| II. 6.13. PEDAGÓGO, PSICOPEDAGÓGO, ORIENTADOR. | 115 |
| II. 6.14. OTROS | 116 |
| II.6.14.1. El Educador Social | 116 |
| II.6.14.2. Profesor de Autoescuela | 116 |
| II.6.14.3. Profesores e Intérpretes de Lengua de Signos | 118 |
| II.6.14.4. Profesor de centros de formación privados. | 120 |
| II.7. EL LIDERAZGO DOCENTE, PEDAGÓGICO, DIRECTIVO Y DISTRIBUIDO | 121 |
| II.7.1. CONCEPTO DE LIDERAZGO DOCENTE EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS. | 121 |
| II.7.1.1. El Liderazgo docente. Tipologías y características. | 125 |
| II.7.2. LIDERAZGO INSTRUCCIONAL, DISTRIBUIDO Y PEDAGÓGICO. | 131 |
| II.7.3. LIDERAZGO Y CARACTERÍSTICAS QUE CONFIGURAN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO. | 133 |
| II.7.4. EL LIDERAZGO DIRECTIVO EN LA GESTIÓN ESCOLAR DESDE EL ENFOQUE POLÍTICO DE LA ESCUELA. | 135 |

| | |
|--|-----|
| II.7.4.1. La dirección de centros en España: de la gestión al liderazgo. | 138 |
| II.7.5. DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL AL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. | 144 |
| II.7.5.1. Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido. | 150 |
| II.7.6. LOS EQUIPOS DE TRABAJO EN EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL. | 159 |
| II.7.7. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN. | 164 |
| II.8. CLIMA DE ALULA | 193 |
| II.8.1. CONCEPTO DE CLIMA DE AULA. | 194 |
| II.8.1.1. Factores determinantes del clima de aula. | 196 |
| II.8.2. ELEMENTOS QUE INTERVIENEN | 202 |
| II.8.2.1. El Aula: Funcionamiento y estructura | 203 |
| II.8.2.2. La Metodología Docente | 212 |
| II.8.2.3. El Alumnado: | 218 |
| II.8.2.3.1. La diversidad en el aula: procedencia sociocultural | 218 |
| II.8.2.3.2. Las Familias | 220 |
| II.8.2.3.3. Planteamientos del aprendizaje: hacia una educación inclusiva | 225 |
| II.8.2.3.4. Intereses y Motivaciones | 227 |
| II.8.2.3.5. Influjo de las TICS | 229 |
| II.8.3. EL PROFESOR COMO DINAMIZADOR DEL AULA | 232 |
| II.8.3.1. Gestión frente a conductas disruptivas | 232 |
| II.8.3.2. Rol motivacional: las primeras clases | 235 |
| II.8.3.3. Apoyo y coordinación del equipo educativo | 237 |
| II.8.3.4. El tacto pedagógico y la enseñanza. | 238 |
| II.8.4. ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA GESTIÓN DEL CLIMA DE AULA | 245 |
| II.8.5. DOMINIO DE HABILIDADES SOCIALES | 250 |
| II.8.6. PREVENIR PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA | 257 |
| II.8.7. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN. | 261 |
| II.9. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL | 281 |
| II.9.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL | 282 |
| II.9.2. MODELO DE SALOVEY Y MAYER (1997) | 284 |
| II.9.3. IMPLICACIONES PARA EL PROFESORADO | 286 |
| II.9.4. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN | 287 |
| III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 291 |
| III.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. | 291 |
| III. 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 294 |
| III. 3. SUPUESTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN. | 295 |
| IV. METODOLOGIA | 299 |
| IV.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | 299 |
| IV.2. MUESTRA | 300 |
| IV.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN | 301 |
| IV.2.1.1. Contexto Geográfico | 301 |
| IV.2.1.2. Contexto político, económico y social | 309 |
| IV.2.2. LA MUESTRA | 320 |
| IV.2.2.1. Descripción del Universo | 320 |
| IV.2.2.2. Selección de los participantes: Descripción de la muestra | 321 |
| IV.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS | 322 |

| | | |
|---|--|-----|
| | IV.3.1. VARIABLES | 324 |
| | IV.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN | 328 |
| | IV.3.2.1. Cuestionario sociodemográfico y de autoregistro | 330 |
| | IV.3.2.2. Cuestionario de Inteligencia Emocional. TMMS-24. Trait Meta-Mood Scale | 330 |
| | IV.3.2.3. Cuestionario de liderazgo docente. Multifactor Leadership Questionnaire. MLQ-5X | 331 |
| | IV.3.2.4. Cuestionario de Clima de Aula. CES - Climate Environment Scale | 332 |
| | IV.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN | 333 |
| | IV.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS | 336 |
| V. RESULTADOS | | 341 |
| | V.1. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO Y SEMICONFIRMATORIO | 341 |
| | V.1.1. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO Y SEMICONFIRMATORIO DEL TMSS-24 | 341 |
| | V.1.2. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO Y SEMICONFIRMATORIO DEL LIDERAZGO | 345 |
| | V.2. DESCRIPTIVOS | 349 |
| | V.2.1. SOCIODEMOGRÁFICOS | 349 |
| | V.2.2. ACADÉMICAS | 356 |
| | V.2.3. VARIABLES PSICOSOCIALES: INTELIGENCIA EMOCIONAL | 368 |
| | V.2.4. VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS: CLIMA DE AULA | 368 |
| | V.2.5. VARIABLE LIDERAZGO | 369 |
| | V.3. RELACIONAL | 371 |
| | V.3.1. VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA EN FUNCION DE LAS VARIABLES ACADÉMICAS | 371 |
| | V.3.2. VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA EN FUNCION DE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES | 391 |
| | V.3.3. VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA EN FUNCION DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS | 393 |
| | V.3.4. VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA EN FUNCION DE LAS VARIABLES DE LIDERAZGO | 397 |
| | V.3.5. VARIABLE ACADÉMICAS EN FUNCION DE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES | 403 |
| | V.3.6. VARIABLE ACADÉMICAS EN FUNCION DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS | 405 |
| | V.3.7. VARIABLE ACADÉMICAS EN FUNCION DE LAS VARIABLES DE LIDERAZGO | 411 |
| | V.4. ECUACIONES ESTRUCTURALES | 418 |
| VI. DISCUSIÓN | | 427 |
| VII. CONCLUSIONES | | 449 |
| VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO | | 453 |
| IX. PERSPECTIVAS FUTIRAS DE INVESTIGACIÓN | | 457 |
| X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | | 461 |
| XI. ANEXOS | | 531 |

TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla II.1 Visión ecológica de la O.E. | 64 |
| Tabla II.2. Objetivos a favorecer para el Aula y Espacio Escolar. | 74 |
| Tabla II.3. Objetivos a favorecer para el Aula y Espacio Escolar. | 75 |
| Tabla II. 4. Estudios sobre Bullying en la Comunidad Autónoma de Andalucía. | 88 |
| Tabla II.5. Estudios sobre Bullying realizados en España por comunidades autónomas y provincias. | 89 |
| Tabla II.6. Etapas del sistema educativo español hasta la Constitución de 1978. | 93 |
| Tabla II.7. Legislación Educativa desde los años 70. | 93 |
| Tabla II.8. Calendario de implantación de la LOMCE. Extraído de sociedad.elpais.com | 95 |
| Tabla II.9. Competencias específicas para el Maestro de Educación Infantil | 98 |
| Tabla II.10. Competencias profesionales para el profesorado de Música. | 105 |
| Tabla II.11. Competencias clave del profesorado de Lenguas Extranjeras. | 108 |
| Tabla II.12. Funciones y Competencias del Educador de Adultos. | 111 |
| Tabla II.13. Competencias del docente universitario. | 112 |
| Tabla II.14. Competencias y capacidades del Profesorado de Religión en las Enseñanzas Obligatorias. | 114 |
| Tabla II.15. Cuadro Comparativo de competencias profesionales. | 115 |
| Tabla II.16. Categorías de competencias disciplinares. | 119 |
| Tabla II. 17. Categorías de competencias en habilidades y destrezas. | 119 |
| Tabla II.18. Categorías de competencias en actitudes e intereses personales. | 119 |
| Tabla II. 19. Resumen de las principales características de los estilos de liderazgo. | 137 |
| Tabla II.20. Síntesis del ejercicio del liderazgo transformacional. | 145 |
| Tabla II. 21. Dimensiones del liderazgo persuasivo. | 147 |
| Tabla II.22. Principales características de las conceptualizaciones sobre el liderazgo distribuido. | 154 |
| Tabla II.23. Estudios estadísticos con datos empíricos. | 155 |
| Tabla II.24. Tipologías principales de estudios interculturales asociados al liderazgo distribuido. | 156 |
| Tabla II.25. Estudios de liderazgo distribuido que emergen de iniciativas o influencias dispersas. | 157 |
| Tabla II.26. Estudios que tratan conceptos de liderazgo relacionados con el liderazgo distribuido, y que tienen implicaciones para su comprensión, pero que no se refieren explícitamente al liderazgo distribuido | 158 |
| Tabla II. 27. Gestión y Liderazgo pedagógico. | 166 |
| Tabla II. 28. Competencias del liderazgo pedagógico. | 175 |
| Tabla II.29. Competencias que determinan al Director ideal. | 190 |
| Tabla II.30. El impacto de las cinco dimensiones de liderazgo en los resultados de los estudiantes. | 193 |
| Tabla II.31. Estrategias del profesorado ante situaciones de indisciplina producidas en clase. | 211 |
| Tabla II.32. Ventajas del trabajo en pequeño grupo. | 259 |
| Tabla II.33. Actitudes que favorecen las entrevistas con las familias. | 260 |
| Tabla II.34. Análisis de los estudios recientes sobre Clima de aula. | 261 |
| Tabla II.35. Análisis de los estudios recientes sobre Clima de aula. | 262 |
| Tabla II.36. Análisis de los estudios recientes sobre Clima de aula. | 263 |
| Tabla II.37. Análisis de los estudios recientes sobre Clima de aula. | 264 |
| Tabla II.38. Análisis de los estudios recientes sobre Clima de aula. | 265 |
| Tabla II. 39. Análisis de los estudios recientes sobre Clima de aula. | 266 |
| Tabla II.40. Análisis de los estudios recientes sobre Clima de aula. | 267 |
| Tabla II.41. Esquema de los estudios recientes sobre IE y profesorado. | 250 |
| Tabla IV.1. Fases de elaboración del trabajo de investigación | 300 |

| | |
|--|-----|
| Tabla IV.2. Datos geográficos de España. Extraído de: Central Intelligence Agency's World Factbook. CIA-WFP Map.pgn | 302 |
| Tabla IV.3. Distribución de la población por edad en España (en %). Elaboración Euridyce-España-Redie (CNII, MECD) a partir de datos del INE (Instituto Nacional de Estadística) | 317 |
| Tabla IV.4. Población extranjera empadronada por nacionalidad en España (región de origen). Elaboración Euridyce España-REDIE (CNIIE, MECD) del Instituto Nacional de Estadística (INE). | 317 |
| Tabla IV.5. Población emigrante con destino al extranjero. Año 2014 ¹ (región de destino). Elaboración Euridyce España-REDIE (CNIIE, MECD) Instituto Nacional de Estadística (INE) | 318 |
| Tabla IV.6. Tasas de empleo y paro ¹ en España. Elaboración Euridyce España-REDIE (CNIIE, MECD) a partir de la EPA del Instituto Nacional de Estadística (INE). | 318 |
| Tabla IV.7. Crecimiento del PIB español (% anual) desde 2008 hasta 2014. Elaboración Euridyce España-REDIE (CNIIE, MECD) a partir de la Contabilidad Nacional de España (INE). | 320 |
| Tabla IV.8. Gasto Público en Educación. Elaboración Euridyce España-REDIE (CNIIE, MECD) y Estadística del Gasto Público en Educación de la Oficina de Estadística y del Informe Datos y Cifras del curso escolar 2014-2015, ambos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). | 320 |
| Tabla IV.9. Nivel de formación de la población adulta (25-64 años) en porcentaje. Elaboración Euridyce España-REDIE (CNIIE, MECD) a partir de datos de Eurostat. | 320 |
| Tabla IV.10. Datos de la distribución muestral del profesorado | 322 |
| Tabla IV.11. Estructura factorial del MLQ-5X | 326 |
| Tabla IV.12. Dimensiones y Áreas del CES (Moos y Trickett, 1985) | 328 |
| Tabla IV.13. Evaluación y puntuaciones del TMMS-24 | 331 |
| Tabla IV.14. Identificación de variables, siglas e ítems del MLQ-5x | 332 |
| Tabla IV.15. Dimensiones y Áreas del CES | 333 |
| Tabla V.1. Descriptivos de los ítems del TMSS-24 | 342 |
| Tabla V. 2. Matriz Factorial Rotada | 343 |
| Tabla V.3. Carga factorial de las dimensiones del TMSS-24 | 344 |
| Tabla V.4. Correlación de las dimensiones del TMSS-24 | 344 |
| Tabla V.5. Descriptivos de los ítems del MLQ-5X | 345 |
| Tabla V. 6. Matriz Factorial Rotada del MLQ-5X | 347 |
| Tabla V.7. Carga factorial de las dimensiones del MLQ-5X | 348 |
| Tabla V.8. Correlación de las dimensiones del MLQ-5X | 349 |
| Tabla V.9. Descriptivos de las variables sociodemográficas | 350 |
| Tabla V.10. Comparativa del tramo de edad según el género | 352 |
| Tabla V.11. Comparativa de la zona según el género | 353 |
| Tabla V.12. Comparativa del contexto según el género | 353 |
| Tabla V.13. Comparativa de la titularidad del centro según el género | 353 |
| Tabla.V.14. Distribución de la zona según el tramo de edad | 354 |
| Tabla.V.15 Distribución del contexto según el tramo de edad | 355 |
| Tabla.V.16. Distribución de la titularidad según el tramo de edad | 355 |
| Tabla.V.17. Distribución del contexto según la zona | 355 |
| Tabla.V.18. Distribución de la titularidad según la zona | 356 |
| Tabla.V.19. Distribución de la titularidad según el contexto | 356 |
| Tabla V.20. Descriptivos de las variables académicas | 357 |
| Tabla.V.21. Distribución del cargo docente según el tipo de enseñanza | 360 |
| Tabla.V.22. Distribución de los años de experiencia según el tipo de enseñanza | 361 |
| Tabla.V.23. Distribución de la formación del profesorado según el tipo de enseñanza | 362 |
| Tabla.V.24. Distribución de la acreditación B2 de Idiomas según el tipo de enseñanza | 363 |
| Tabla V.25. Distribución los años de experiencia según el cargo docente | 364 |
| Tabla V.26. Distribución de la formación del profesorado según el cargo docente | 365 |

| | |
|---|-----|
| Tabla V.27. Distribución de la acreditación B2 de Idioma según el cargo docentes | 366 |
| Tabla V.28. Distribución de la formación según los años de experiencia docente | 366 |
| Tabla V.29. Distribución de la acreditación B2 de Idiomas según los años de experiencia docente | 367 |
| Tabla V.30. Distribución la acreditación B2 de Idiomas según la formación | 367 |
| Tabla V.31. Media y Desviación Típica según las dimensiones de la Inteligencia emocional | 368 |
| Tabla V.32. Media y desviación Típica según las dimensiones de Clima de Aula (CES) | 369 |
| Tabla V.33. Media y desviación Típica según las dimensiones de Liderazgo | 370 |
| Tabla.V.34. Distribución del tipo de enseñanza según el sexo | 372 |
| Tabla.V.35. Distribución del cargo docente según el sexo | 373 |
| Tabla.V.36. Distribución de los años de experiencia según el sexo | 374 |
| Tabla.V.37. Distribución de la formación del profesorado según el sexo | 375 |
| Tabla.V.38. Distribución de la acreditación B2 de Idiomas en el profesorado según el sexo | 375 |
| Tabla.V.39. Distribución del tipo de enseñanza según la edad del profesorado | 376 |
| Tabla.V.40. Distribución del cargo docente según la edad del profesorado | 377 |
| Tabla.V.41. Distribución de los años de experiencia docente según la edad del profesorado | 378 |
| Tabla.V.42. Distribución de los años de la formación según la edad del profesorado | 379 |
| Tabla.V.43. Distribución de la acreditación B2 de Idiomas según la edad del profesorado | 380 |
| Tabla.V.44. Distribución del tipo de enseñanza según la zona | 381 |
| Tabla.V.45. Distribución del cargo docente según la zona | 382 |
| Tabla.V.46. Distribución de los años de experiencia docente según la zona | 383 |
| Tabla.V.47. Distribución de la formación según la zona | 383 |
| Tabla.V.48. Distribución de la acreditación del B2 de Idiomas según la zona | 384 |
| Tabla.V.49. Distribución del tipo de enseñanza según el contexto | 385 |
| Tabla.V.50. Distribución del cargo docente según el contexto | 386 |
| Tabla.V.51. Distribución de los años de experiencia según el contexto | 387 |
| Tabla.V.52. Distribución de la formación según el contexto | 388 |
| Tabla.V.53. Distribución de la acreditación del B2 de Idiomas según el contexto | 388 |
| Tabla.V.54. Distribución del tipo de enseñanza según la titularidad del centro | 389 |
| Tabla.V.55. Distribución del cargo docente según la titularidad del centro | 390 |
| Tabla.V.56. Distribución de los años de experiencia según la titularidad del centro | 390 |
| Tabla.V.57. Distribución de la formación según la titularidad del centro | 391 |
| Tabla.V.58. Distribución de la acreditación del B2 de Idiomas según la titularidad del centro | 391 |
| Tabla V.59. Distribución de la Inteligencia Emocional según el sexo | 392 |
| Tabla V.60. Distribución de la Inteligencia Emocional según la edad | 392 |
| Tabla V.61. Distribución de la Inteligencia Emocional según la zona | 393 |
| Tabla V.62. Distribución de la Inteligencia Emocional según el contexto | 393 |
| Tabla V.63. Distribución de la Inteligencia Emocional según la titularidad | 393 |
| Tabla V.64. Distribución del Clima de Aula según el sexo | 394 |
| Tabla V.65. Distribución del Clima de Aula según la edad | 395 |
| Tabla V.66. Distribución del Clima de Aula según la zona | 396 |
| Tabla V.67. Distribución del Clima de Aula según el contexto | 396 |
| Tabla V.68. Distribución del Clima de Aula según la titularidad | 397 |
| Tabla V.69. Distribución del Liderazgo según el sexo | 398 |
| Tabla V.70. Distribución del Liderazgo según la edad | 399 |
| Tabla V.71. Distribución del Liderazgo según la zona | 400 |

| | |
|--|-----|
| Tabla V.72. Distribución del Liderazgo según el contexto | 401 |
| Tabla V.73. Distribución del Liderazgo según la titularidad | 402 |
| Tabla V.74. Distribución del tipo de enseñanza según la Inteligencia Emocional | 403 |
| Tabla V.75. Distribución del cargo docente según la Inteligencia Emocional | 404 |
| Tabla V.76. Distribución de los años según la Inteligencia Emocional | 404 |
| Tabla V.77. Distribución de la formación según la Inteligencia Emocional | 405 |
| Tabla V.78. Distribución del B2 según la Inteligencia Emocional | 405 |
| Tabla V.79. Distribución del tipo de enseñanza según el Clima de Aula | 406 |
| Tabla V.80. Distribución del cargo docente según el Clima de Aula | 407 |
| Tabla V.81. Distribución de los años según el Clima de Aula | 408 |
| Tabla V.82. Distribución de la formación según el Clima de Aula | 409 |
| Tabla V.83. Distribución del B2 según el Clima de Aula | 410 |
| Tabla V.84. Distribución del tipo de enseñanza según el liderazgo | 412 |
| Tabla V.85. Distribución del cargo docente según el Liderazgo | 414 |
| Tabla V.86. Distribución de los años de experiencia según el Liderazgo | 415 |
| Tabla V.87. Distribución de la formación según el Liderazgo | 416 |
| Tabla V.88. Distribución del B2 según el Liderazgo | 417 |
| Tabla V.89. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión | 421 |
| Tabla V.90. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión para los no residentes en península | 424 |

FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura II.1. Integración didáctica de la noción de ecosistema. | 50 |
| Figura II.2. Ecosistema educativo. Tomado de Choque (2009) | 53 |
| Figura II.3. Características del Paradigma ecológico. Tomado de Martín (2000) | 55 |
| Figura II.4. Análisis de los ecosistemas sociales. El Medio Ambiente. | 65 |
| Figura II.5. Análisis de los ecosistemas sociales. La Población. | 65 |
| Figura II.6. Análisis de los ecosistemas sociales. La Tecnología. | 66 |
| Figura II.7. Análisis de los ecosistemas sociales. La Organización de las relaciones. | 66 |
| Figura II.8. Estructura de la LOMCE. Extraído de orientagades.wordpress.com | 96 |
| Figura II. 9. Esquema de las Enseñanzas de Régimen General en España. | 104 |
| Figura II.10. Categorías de competencias. Extraído de Esteban, Aroca, Rodríguez y Sánchez (2015) | 118 |
| Figura II.11. Características del profesor orientador según Martínez- Salanova (2002) | 131 |
| Figura II.12. La Representación del Liderazgo (Medina y Gómez, 2012) | 175 |
| Figura II.13. Modelos conceptuales de los efectos del liderazgo. Tomado de Hallinger y Heck (2010a) | 178 |
| Figura II.14. Factores relacionados con el clima en la eficacia de la escuela. Extraído de: Hernández y Sancho (2004) | 198 |
| Figura II.15. Elementos del ambiente de aula. Fuente: Extraído de Marchena (2005) | 200 |
| Figura II.16. Determinantes del clima de aula. Extraído de Gairín (1986) | 201 |
| Figura II.17. Elaboración propia. “Aula de E.F”. “CEIP Las Mesas” | 204 |
| Figura II.18. Elaboración propia. “Aula de Primaria”. “CEIP Benito Méndez Tarajano” | 204 |
| Figura II.19. Aspectos de la gestión del aula. Tomado de Fernández (coord.) et al (2001) | 233 |
| Figura II.20. Objetivos para la Gestión del aula. Extraído de Evertson y Emer (1982) | 236 |
| Figura II.21. El tacto en la experiencia pedagógica. Extraído de Van Manen (1998) | 239 |
| Figura II.22. ¿Cómo se manifiesta el tacto pedagógico? Extraído de Van Manen (1998) | 240 |
| Figura II.23. ¿Qué se consigue con el tacto pedagógico? Extraído de Van Manen (1998) | 242 |
| Figura II.24. ¿Cómo consigue el tacto pedagógico lo que consigue? Extraído de Van Manen (1998) | 243 |
| Figura II.25. Modelo de inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997) | 286 |
| Figura III.1. Modelo teórico: liderazgo e inteligencia emocional | 296 |
| Figura IV.1. El relieve de España peninsular e insular. Extraído de https://www.blinklearning.com | 302 |
| Figura IV.2. Mapa de dominios climáticos en España | 303 |
| Figura IV.3. La vegetación en España. Extraído de https://sites.google.com/site/lasingularidad1/ | 303 |
| Figura IV.4. Mapa de las Islas Baleares. Extraído de www.gifex.com | 304 |
| Figura IV.5. El Puig Major de la Sierra de Tramontana de Mallorca, la montaña más alta de la isla | 305 |
| Figura IV.6. Valle de El Golfo. Isla de El Hierro | 306 |
| Figura IV.7. Mapa de las islas Canarias. Extraído de www.gifex.com | 306 |
| Figura IV.8. Vista aérea de Ceuta y la bahía del Norte desde el monte Hacho | 307 |
| Figura IV.9. Mapa de la ciudad autónoma de Melilla | 308 |
| Figura IV.10. Mapa político de España peninsular y extrapeninsular: Comunidades Autónomas y Provincias | 314 |
| Figura IV.11. Fórmula para el cálculo del error muestral. | 321 |
| Figura V.1. Gráfico de número de factores del TMSS-24 | 342 |
| Figura V.2. Gráfico del número de factores del MLQ-5X | 346 |
| Figura V.3. Distribución de la muestra por sexos | 350 |
| Figura V.4. Distribución geográfica de la muestra | 351 |

| | |
|--|-----|
| Figura V.5. Distribución geográfica del Contexto | 351 |
| Figura V.6. Representación del tramo de edad del profesorado | 351 |
| Figura V.7. Representación de la titularidad del centro | 352 |
| Figura V.8. Distribución gráfica de la zona según el tramo de edad del profesorado | 354 |
| Figura V.9. Representación del tipo de enseñanza impartida | 358 |
| Figura V.10. Representación del cargo docente | 358 |
| Figura V.11. Distribución de los años de experiencia del profesorado | 358 |
| Figura V.12. Distribución gráfica de la formación universitaria del profesorado | 359 |
| Figura V.13. Distribución gráfica de acreditación B2 de Idiomas | 359 |
| Figura V. 14. Distribución gráfica de los años de experiencia según el cargo docente | 364 |
| Figura V. 15. Distribución gráfica de la formación del profesorado según el cargo docente | 365 |
| Figura V.16. Distribución gráfica de la acreditación B2 de Idiomas según los años de experiencia docente | 367 |
| Figura V.17. Distribución gráfica de las dimensiones de la Inteligencia Emocional | 368 |
| Figura V.18. Distribución gráfica de las dimensiones del Clima de aula (CES) | 369 |
| Figura V.19. Distribución gráfica de las dimensiones del test de Liderazgo MLQ-5X | 370 |
| Figura V.20. Distribución gráfica del tipo de enseñanza según el sexo | 371 |
| Figura V.21. Distribución gráfica de los años de experiencia docente según el sexo. | 374 |
| Figura V.22. Distribución gráfica de la acreditación B2 de Idiomas según el sexo | 375 |
| Figura V.23. Distribución gráfica del tipo de enseñanza según la edad del profesorado | 377 |
| Figura V.24. Distribución gráfica del cargo docente según la edad del profesorado | 378 |
| Figura V.25. Distribución gráfica de los años de experiencia docente según la edad del profesorado | 379 |
| Figura V.26. Distribución gráfica de la acreditación B2 de Idiomas según la edad del profesorado | 380 |
| Figura V.27. Distribución gráfica del tipo de enseñanza según la zona | 382 |
| Figura V.28. Distribución gráfica de la formación según la zona | 384 |
| Figura V.29. Distribución del tipo de enseñanza según el contexto | 386 |
| Figura V.30. Distribución del cargo docente según el contexto | 387 |
| Figura V.31. Distribución gráfica de la formación según el contexto | 387 |
| Figura V.32. Distribución gráfica de la acreditación B2 de Idiomas según el contexto | 388 |
| Figura V.33. Distribución del Clima de Aula según el sexo | 394 |
| Figura V.34. Modelo teórico de inteligencia emocional y liderazgo | 418 |
| Figura V.35. Modelo de ecuaciones estructurales | 420 |
| Figura V.36. Modelo de ecuaciones estructurales para los no residentes en península | 423 |

RESUMEN

En términos generales, son numerosos los estudios que señalan que el liderazgo pedagógico enfatiza en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional. Por tanto, el liderazgo pedagógico es, en efecto, un liderazgo para el aprendizaje.

El objetivo de la presente investigación es analizar una serie de elementos relacionados con las buenas prácticas docentes, que inciden de forma importante en la configuración del clima de aula. Se parte de las percepciones de profesores contrastadas a partir de tres instrumentos y cuestionarios ya validados por la comunidad científica. Por lo tanto, un importante factor de buenas prácticas en las escuelas es la existencia de un liderazgo pedagógico y clima de aula, así como la experiencia en formación y convivencia y resolución de conflictos por parte de los centros educativos.

Igualmente, la Inteligencia Emocional es algo fundamental en el profesorado; es una cualidad que todo docente debe poseer, pues la educación es un proceso fundamentalmente humano en el que se necesitan una serie de habilidades específicas que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si la inteligencia emocional es útil en algunos planos de la vida, lo más coherente es incluir su tratamiento en las aulas. Si el profesional manifiesta signos de pérdida de la estima o falta de reconocimiento social se produce una reducción de los vínculos entre los miembros de la profesión y su sentido de pertenencia a la misma. En este sentido, cuando los objetivos de la actividad del docente se vean alterados, repercutirá en sus señas de identidad como profesional educativo y en las relaciones que mantenga con sus colegas y alumnos.

Los objetivos de este trabajo fueron describir y determinar las relaciones entre variables sociodemográficas, académicas, psicosociales (Inteligencia emocional), psicopedagógicas (Clima de aula) y de liderazgo del profesorado de la enseñanza reglada en España y comprobar si los parámetros y escalas pueden determinar un perfil psicosocial, de satisfacción, liderazgo y académico en el profesorado.

La participación de un total de 160 profesores, permitió el registro y evaluación de las variables sociodemográficas y académicas (hoja de autoregistro), inteligencia emocional (TMMS-24), liderazgo (MLQ-5X) y clima de aula (CES). El análisis realizado mediante los programas SPSS 20.0 y AMOS 18 determinó que en un total de 160 docentes de toda España, con predominio de mujeres sobre hombres y profesorado de entre 30 a 39 años y entre 40 y 49 años, y solamente un pequeño porcentaje son docentes de más de 50 años, procedentes de 137 centros educativos de diversa tipología de enseñanza. Estos centros pertenecían a un contexto urbano la mayoría de ellos, e igualmente en su conjunto eran de titularidad pública.

Se trata de un profesorado con tendencia al liderazgo transformacional, lo que indica el compromiso docente en la organización educativa, docentes que poseen la habilidad de regular de forma consciente sus emociones lo cual permite lograr un crecimiento intelectual siempre en simbiosis con la percepción del entorno evaluando y expresando de forma correcta los estados afectivos para finalmente comprender como se desarrollan y evolucionan. En el clima de aula son docentes que apuestan por la transformación de la realidad dentro de las aulas potenciando el cambio e innovación en la metodología docente.

PALABRAS CLAVE

Liderazgo; clima de aula; emociones; transformación; convivencia; regulación; satisfacción; profesorado.

ABSTRACTS

In general terms, there are numerous studies that indicate that pedagogical leadership emphasizes a type of school leadership that has educational purposes such as establishing educational objectives, planning the curriculum, evaluating teachers and teaching and promoting professional development. Therefore, pedagogical leadership is, in effect, a leadership for learning.

The objective of this research is to analyze a series of elements related to good teaching practices, which have an important impact on the classroom climate. It is based on the perceptions of contrasted professors based on three instruments and questionnaires already validated by the scientific community. Therefore, an important factor of good practices in schools is the existence of a pedagogical leadership and classroom climate, as well as experience in training and coexistence and conflict resolution on the part of educational centers.

Likewise, Emotional Intelligence is something fundamental in the teaching staff; It is a quality that every teacher must possess, because education is a fundamentally human process in which a series of specific skills that optimize the teaching-learning process are needed. If emotional intelligence is useful in some areas of life, it is most consistent to include its treatment in the classroom. If the professional shows signs of loss of esteem or lack of social recognition there is a reduction in the links between the members of the profession and their sense of belonging to it. In this sense, when the objectives of the teacher's activity are altered, it will have an impact on their identity as an educational professional and on the relationships they maintain with their colleagues and students.

The objectives of this work were to describe and determine the relationships between sociodemographic, academic, psychosocial (Emotional Intelligence), psychopedagogical (classroom climate) and teacher leadership of regulated education in Spain and check whether the parameters and scales can determine a psychosocial, satisfaction, leadership and academic profile in the teaching staff.

The participation of a total of 160 teachers allowed the registration and evaluation of sociodemographic and academic variables (self-registration sheet), emotional intelligence (TMMS-24), leadership (MLQ-5X) and classroom climate (CES). The analysis carried out through the SPSS 20.0 and AMOS 18 programs determined that in a total of 160 teachers from all over Spain, with a predominance of women over men and teaching staff between 30 and 39 years old and between 40 and 49 years old and only a small percentage are teachers over 50 years old, from 137 educational centers of different types of education. These centers belonged to an urban context most of them, and equally as a whole were of public ownership.

It is a teaching staff with a tendency to transformational leadership, which indicates the teaching commitment in the educational organization, teachers who possess the ability to consciously regulate their emotions which allows achieving an intellectual growth always in symbiosis with the perception of the environment evaluating and expressing correctly the affective states to finally understand how they develop and evolve. In the classroom climate are teachers who are committed to the transformation of reality within the classroom, promoting change and innovation in teaching methodology.

KEY WORDS

Leadership; classroom climate; emotions; transformation; coexistence; regulation; satisfaction; teachers.

INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCION

El estudio del clima del aula tiene suma importancia para la consecución de un correcto proceso de enseñanza – aprendizaje y uno de los temas que más se están debatiendo y analizando desde diferentes autores. Se justifica la importancia del papel del profesor como líder en la gestión del clima en las aulas por lo que es necesario que los profesionales de la educación, sea cual sea el nivel sean conscientes y conozcan los factores implicados en la formación del ambiente que se genera en nuestras aulas.

La situación planteada evidencia la necesidad de desarrollar en las personas las competencias individuales y sociales, necesarias para afrontar las demandas propias de una realidad sometida a un permanente cambio. No obstante, como apuntan Álvarez-González y Bisquerra-Alzina (1998) cuando afirman que no es el currículo explícito o formal, el que determina el desarrollo personal y social del educando, esto depende más del sistema de relaciones profesor alumno y alumno-alumno que conforman la educación informal o “*currículum oculto*”, a través del cual el profesor actúa como agente de socialización y como formador de sus alumnos de manera no explícita, relacionada con la metodología, los estilos educativos y el clima socio-emocional que se genera en el aula.

De Luca (1998) igualmente señala que los docentes tienen enormes dificultades para regular los conflictos entre los alumnos y Covarrubias (2000) agrega que entre las preocupaciones del maestro se encuentra: la disrupción, la falta de respeto y de disciplina, el maltrato entre alumnos y el aislamiento.

También Sánchez (2001) agrega que la actuación de los docentes en las aulas está marcada por la inseguridad y el alto riesgo de tomar decisiones equivocadas, lo cual trae como consecuencia un clima de relación poco favorable a la motivación de los agentes implicados en el proceso: alumnos y docentes.

Molina y Pérez (2006) sostienen que: frente a esta variedad de exigencias que se hacen al docente, derivadas de los desafíos educativos son muchas las críticas que se han formulado como son: la falta de motivación o de sensibilidad de los docentes ante los requerimientos de la sociedad.

Para profundizar en estas ideas y dar soporte teórico al estudio que se presenta en este trabajo de investigación, se exponen a continuación factores relativos al clima organizacional, liderazgo e inteligencia emocional en el profesorado, especialmente lo

que tiene que ver con las relaciones interpersonales, así como analizar el clima del aula analizando los puntos de vista de diferentes autores actuales. El docente ha de ser un gestor del clima, y para ello recientes enfoques resaltan la idoneidad de ejercer un liderazgo educativo socioemocional y transformacional que dé respuesta a la realidad y necesidades del alumnado en los centros de hoy.

Por todo ello y considerando los factores intrínsecos y extrínsecos que nos determinarán al docente como gestor de un clima favorable exento de conflictos es necesario tener en cuenta las perspectivas del alumnado, experiencias, conocimientos previos, ya que son los verdaderos protagonistas del proceso lo que supone un buen clima de clase ajeno de conflictos de convivencia y factores que afectan y que servirán a los docentes para conocer y valorar aquellos aspectos de su trabajo diario que mejoren el clima motivacional en las aulas.

La presente tesis doctoral se ha realizado dentro de un contexto educativo y tiene como propósito de estudio el análisis de las interacciones sociales existentes entre los elementos personales que se ubican en un centro educativo y más concretamente en un aula donde se imparte enseñanza. La motivación que ha hecho emprender dicho trabajo viene originada por el hecho de que tras revisar la bibliografía existente acerca del clima de aula, interacciones sociales y liderazgo docente se ha podido comprobar, que en investigaciones recientes está patente entre la comunidad educativa la preocupación por la presencia en las aulas de hechos como conductas disruptivas, falta de disciplina, bullying, actos de vandalismo, daños materiales y agresiones físicas al profesorado.

Pero sin duda uno de los principales retos del profesorado es poner en relación su formación académica y su práctica docente para constituirse como un profesional de la educación, porque si no es así no tiene sentido la formación inicial en las Escuelas de Magisterio, de acceso y permanente del profesorado. Sin ánimo de cuestionar la conveniencia o no de modificar algunos elementos de los planes de estudio de los maestros y pedagogos nadie se atrevería a decir que a un docente le basta con su sentido común y algún conocimiento de las temáticas que deberá impartir para ser docente, y menos aún para ser un profesional de la educación (Stenhouse, 1984, 1987; Elliott, 1990, 1993a, 1993b, 2010; Carr, 1993, 1996, 2007).

El profesor, su liderazgo e inteligencia emocional ocupa el lugar central en la relación entre la teoría y la práctica en la enseñanza y en este estudio constituye el eje sobre el que se organiza toda la investigación. La mente del profesor se ocupa de organizar su pensamiento, sus conocimientos académicos y sus acciones. En toda la tradición de

investigación sobre la formación del profesorado se destaca una y otra vez su fundamental papel en la mejora de la educación (Marcelo, 1987; Stenhouse, 1987; Huberman y Levinson, 1988; Shavelson y Stern, 1989; Elliott, 1990, 2010; Britzman, 1991; Schön, 1993; Zeichner, 1993, 2010; Villar-Angulo y Vicente Rodríguez, 1994; Clandinin, 1995; Pérez-Gómez, Angulo-Rasco y Barquín-Ruiz, 1999; Porlán y Rivero, 1999; Biddle, Good y Goodson, 2000; Vicente-Rodríguez, 2002; Aguilar-Mejía y Viniegra-Velázquez; 2003; Perrenoud, 2007; Torres, 2006; Day, 2005; Carr, 1993, 1996, 2007; García-Pérez, 2007; Imbernón, 1994, 2007; Korthagen y Kesells, 1999, Korthagen, 2001, 2007; Rozada-Martínez, 1986, 2007, 2008; Whitehead, 2009a, 2009b).

El presente trabajo de investigación se encuentra estructurado en diez capítulos, donde se desarrollan los aspectos necesarios para la realización de un estudio de estas características enumerando los siguientes aspectos:

- El presente capítulo corresponde al primero del trabajo, denominado “**Introducción**”, donde se realiza una aproximación general al tema a desarrollar y se explica la estructura de esta investigación.
- En el segundo capítulo se analizan los principales “**Fundamentos Teóricos**”, con base en la revisión bibliográfica realizada, donde se abordan los términos básicos de este trabajo, tales como el liderazgo, clima de aula e inteligencia emocional.
- El tercer capítulo de ellos abarca la “**Justificación y los Objetivos**” del trabajo, presentando además el planteamiento del problema de investigación y las hipótesis formuladas a partir de éste.
- El cuarto capítulo trata acerca de “**Material y Métodos**” de la investigación, mencionando aspectos metodológicos relevantes como las variables de estudio, el diseño de la investigación, la muestra, el contexto, las técnicas estadísticas utilizadas para satisfacer los objetivos propuestos anteriormente.
- El quinto capítulo, trata del “**Análisis de los Resultados**”, presentándolos en primer lugar de forma descriptiva de acuerdo a las variables estudiadas y

estableciendo las respectivas correlaciones o asociaciones entre las diferentes variables del estudio que permitan responder a la pregunta de investigación y los objetivos planteados. Posteriormente se realiza un análisis de tipo comparativo y se llega finalmente a un modelo de ecuaciones estructurales.

- En el sexto capítulo se realiza la “*Discusión*”, en donde se comentan y discuten los resultados del capítulo anterior desde la perspectiva de diferentes autores y se presenta la interpretación del doctorando a éste respecto.
- En el séptimo capítulo, se presentan las “*Conclusiones*” del trabajo, donde se revisa si se cumplen los objetivos planteados en el inicio de la investigación.
- En el octavo capítulo se plantean las “*Limitaciones del Estudio*”.
- En el noveno capítulo se mencionan las “*Perspectivas Futuras de la investigación*”, con base en la información obtenida y en la experiencia adquirida.
- Finalizando el documento se presenta el décimo capítulo, acerca de las “*Fuentes Bibliográficas*” utilizadas y los “*Anexos*”.

MARCO TEÓRICO

II. MARCO TEÓRICO

En este apartado de la tesis doctoral se realiza la fundamentación teórica de los principales aspectos de la misma, en primer lugar la sociedad y la educación como ejes de la institución escolar, en segundo lugar la actividad docente, el aula y las características del alumnado de la enseñanza básica así como una tipología del educador, y en tercer lugar los aspectos más destacados del liderazgo docente y directivo en los centros de enseñanza, clima de aula y elementos que lo determinan, se finaliza este apartado con una visión actual del estado de la cuestión.

II. 1. LA EDUCACIÓN COMO UN PROCESO DE RELACIONES EN SOCIEDAD

Una educación que promueva la transformación social y que logre una sociedad con valores cercanos a la equidad, la solidaridad, el respeto y la justicia social tiene que ser una educación culturalmente sensible, continua y procesual, ética, del desarrollo integral, con especial énfasis en el autoconcepto, interdisciplinariedad, crítica y reflexiva, democrática y que promueva la participación social (Murillo e Hidalgo, 2015, p.5).

En primer lugar, para lograr una verdadera valoración y reconocimiento de todas las personas sin exclusión, es necesario que los docentes promuevan una educación sensible a las diferencias culturales de sus estudiantes. Ello implica, por una parte, que las estrategias de la escuela actual se adapten a las diferencias culturales de cada estudiante, pero también que los docentes sean conscientes de los valores, cultura e ideologías imperantes en el currículum oculto y eviten que se conviertan en sesgos que discriminan e infravaloran al discente que se ubican en los márgenes de una supuesta "normalidad" estadística.

Otro elemento esencial para que la educación ayude a construir una sociedad mejor es que contribuya a formar ciudadanos críticos y reflexivos. Para ello, no puede ser

únicamente memorística o centrada en conocimientos teóricos, sino que debe incluir espacios con preguntas referidas a la realidad social, injusticias o dilemas morales que promuevan una reflexión de los estudiantes y la construcción de argumentos. De esta manera se ayuda al alumnado a elaborar un discurso, ser crítico con aquello que le rodea y reflexionar sobre problemáticas y situaciones próximas a él, además de favorecer la capacidad crítica, desarrollar la capacidad empática así como su sensibilidad y proactividad social (Murillo e Hidalgo, 2015, p.6).

II.1.1. LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA COMO ECOSISTEMA SOCIAL

Desde el comienzo de la humanidad el hombre ha necesitado un orden social (el cual se produjo gracias a la interacción entre individuos) para su persistencia o continuidad en el tiempo, este orden le ha proporcionado diferentes canales para el intercambio de información y diversas vías para el canje de prestaciones, bienes, etc. Este proceso de intercambio ha ido evolucionando a lo largo de los tiempos hacia una forma de estructura más compleja, de ahí la aparición de las redes sociales con el resultado principal: la continuidad de los grupos humanos.

Recordando la obra de Ernest Hemingway “*Por quién doblan las campanas*”, aparece un poema de John Donne, que dice así: “*Nadie es una isla, completo en sí mismo; cada hombre es un pedazo de continente, una parte de la tierra.; si el mar se lleva una porción de tierra, toda Europa queda disminuida, como si fuera un promontorio, o la casa de uno de tus amigos, o la tuya propia. La muerte de cualquier hombre me disminuye porque estoy ligado a la humanidad; por consiguiente nunca hagas preguntas por quién doblan las campanas: doblan por ti*” (Hemingway, 1991, p.13).

Para Gallego (2011, pp. 114-115) naturalmente, el individuo se encuentra ligado a la humanidad es algo indiscutible, además de ser una de la características principales del ser humano, ya que no podemos vivir en aislamiento, necesitamos de los demás para cimentarnos y completarnos. Gracias a esta unión o vinculación en colectivos, grupos o redes hemos sobrevivido a lo largo del tiempo superando todo tipo de advenimientos,

desde catástrofes naturales, hasta las guerras más duras. Las redes nos han ayudado a reconstruir, lo que otras redes permitieron destruir.

Los seres humanos se sienten influenciados y afectados por los hechos y las acciones ya sean de carácter individual, o colectivo del grupo de personas más cercano a ellos, es decir, el grupo primario sin quitarle valor a la influencia del grupo secundario, y por supuesto teniendo en cuenta el entorno. Esta situación a la que se enfrenta todo individuo desde su origen, ha restringido, limitado y condicionado el comportamiento.

Los individuos tenemos la tendencia, por así decirlo, de imitar o copiar la conducta de aquellos con los que estamos en contacto directo. Sin duda son muchas cosas la que comunicamos y transmitimos de una persona a otra, desde tristeza, generosidad, rabia, empatía, etc. De ahí que podamos deducir que las redes sociales, donde nos movemos, son las encargadas de determinar nuestros resultados dentro y fuera de ellas.

Otro de los factores que influye directamente en el comportamiento del ser humano es la manera en que se organiza y estructura la red. Los individuos, que componen determinadas redes o grupos donde conectan con personas que ya conocían, no son nada creativos ni obtienen los beneficios esperados, pasa lo mismo con los grupos formados por personas que se desconocen totalmente. En cambio en redes o grupos, donde algunas personas ya se conocían o existía algún tipo de contacto, y además se amplían con nuevos individuos, normalmente son muy creativos y obtienen beneficios.

Ahora bien, siendo conscientes de cómo afectan las redes sociales a los individuos, debemos esforzarnos en cambiar nuestro pensamiento hacia lo grupal y universal. Debemos de entender el mundo como un cosmos en red y nuestras reflexiones han de tender hacia un razonamiento en red. Es necesario dejar espacio y abrir nuestras mentes ya que la actitud de una sola persona no sólo afecta a su círculo más cercano como puede ser la familia, los amigos, sus vecinos, actualmente puede llegar y de hecho ya se ha producido, a toda la red social humana.

Podemos definir los grupos sociales “como una pluralidad de individuos que se hallan en contacto los unos con los otros, que tienen en cuenta la existencia los unos de los otros y que tienen conciencia de cierto elemento común de importancia. Los grupos por tanto son un nivel de agregación superior a la interacción, ya que implican una mayor

pertenencia en el tiempo y una mayor densidad de las relaciones sociales implicadas. [...] La densidad de las relaciones sociales es variable pero suele ser mayor que la de una simple interacción” (Uña y Martín, 2009, p.122).

Una clave inestimable para aproximarse con una cierta seguridad al tema de las distintas formas de la sociabilidad humana “*es la clásica distinción del alemán Ferdinand Tönnies entre comunidad (Gemeinschaft) y asociación (Gesellschaft). Esta distinción la aplica Tönnies a las relaciones sociales, a los grupos y a las sociedades, y ha influido profusamente en la tradición sociológica, desde Durkheim (sociedad de la solidaridad mecánica frente a sociedad de solidaridad orgánica) a Park (lo popular frente a los secular y Cooley (grupos primarios frente secundarios)*” (González-Anleo, 1991, p.133).

Siguiendo la línea de Charles H. Cooley (1909) que elabora una clasificación de los grupos sociales, respecto al concepto de grupos primarios y secundarios, él define el “*grupo primario como un pequeño grupo social cuyos miembros comparten relaciones personales y duraderas. Unidos por relaciones primarias, por lo general, los individuos que pertenecen a un mismo grupo primario pasan juntos gran parte de su tiempo, ocupados en un conjunto amplio de actividades comunes y sienten que se conocen entre sí bastante bien [...] A diferencia del grupo primario, el grupo secundario es un grupo social grande e impersonal cuyos miembros persiguen un interés o actividad específica*” (Macionis y Plummer, 2011, p. 149).

Definitivamente a lo largo del tiempo ha sido necesario generar una clasificación del grupo primario, secundario, comunidades, asociaciones, etc. El discernimiento seguido por los diferentes autores para diferenciar ambos grupos se localiza en el nivel de importancia particular que tiene el componente emocional de los miembros del grupo.

Para Gallego (2011, p. 115-116), nacemos dentro del seno de un grupo primario, su desaparición o destrucción puede afectarnos de una manera muy negativa a lo largo de nuestra vida, ya que en este tipo de grupos primarios se fragua gran parte de nuestra identidad y evolución a nivel individual y grupal/social.

Las interacciones que se producen entre los miembros del grupo primario de alguna manera nos marcan para toda la vida, ya que son relaciones que involucran una gran carga emocional y afectiva, ello implica a su vez contacto físico directo, continuado en

el tiempo, vivencias y experiencias compartidas de su existencia privada, empatía, interés desde la perspectiva de la preocupación por el estado del otro y si la situación lo requiere se presta ayuda económica y emocional de una manera incondicional, sentimiento de libertad, es decir, poder mostrar lo peor y lo mejor de sí mismo sin miedo al juicio y a las críticas.

Se da una entrega personal de uno mismo al grupo, ya que el individuo no siente condicionamiento alguno por parte del grupo. Cada miembro del grupo primario percibe y siente que ocupa un lugar determinado que nadie más puede ocupar, de alguna manera siente que es imprescindible y vital en su grupo. Como es lógico para que se den este tipo de relaciones tan vitales para el ser humano el grupo primario nunca será muy extenso. Es difícil ingresar en grupos pequeños muy configurados, existen muchas restricciones como por ejemplo ideológicas. Todas estas características de los grupos primarios generan fuertes vínculos entre sus miembros que suelen durar toda la vida.

El ser humano no nace dentro de un grupo secundario, normalmente lo elige él o le eligen para que forme parte de dicho grupo. Las interacciones que se producen dentro del grupo secundario son de carácter contractual y funcional, por así decirlo, son relaciones poco profundas, frías y con un objetivo o meta determinado. Las emociones y los sentimientos se encuentran en un segundo plano, aunque en algunas ocasiones, con el tiempo y ante determinadas circunstancias, se puede establecer un acercamiento entre los individuos del grupo más emocional y vinculante.

Son grupos más extensos y numerosos, de ahí que los vínculos que se generan no sean fuertes y estables, lo cual en parte dificulta que el acceso de nuevos miembros al grupo sea más frecuente y viable, los grupos secundarios son más abiertos, cambiantes, versátiles y volubles que los primarios. Los individuos que forman parte de los grupos secundarios no se muestran tal y como son, es decir, no muestran o intentan esconder sus carencias, defectos y debilidades, ellos mismo limitan y condicionan sus comportamientos frente al resto del grupo, ya que en este tipo de grupos existen juicios y críticas, además de normas y controles. Ambos grupos, primarios y secundarios, son utilizados por los individuos como referentes para orientar y valorar (triumfos o fracasos), en definitiva, su propio comportamiento.

Para Martín (2000, p. 42) *“la educación, como práctica social, se promueve como compleja y diversa, gracias a las demandas del contexto socio cultural y a las interpretaciones de la creciente y deslumbrante producción pedagógica que se ha venido desarrollando en los últimos tiempos”*. Con la pretensión de cambiar la escuela y el proceso de enseñanza- aprendizaje, y de reconstruir todas las prácticas pedagógicas, se dibujan de manera tenue, pero con energía, varias corrientes contemporáneas pedagógicas. Estas son consideradas por Contreras, Hernández, Puig, Rué, Trilla y Carbonell (1996, p. 10) como *"Los campos, corrientes, discursos... que expresan, a nuestro entender, líneas de fuerza en el pensamiento y/o en la práctica educativa"*.

También se entiende por *"corrientes pedagógicas contemporáneas"* los movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida sobre la cual se realizan aportes permanentemente, y que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen. Estas "corrientes" describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que crean y recrean los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y/o las líneas de discurso o de la práctica en que se definen diversas pedagogías como respuesta a los desequilibrios actuales, gracias a la proliferación y diversidad de la investigación en el campo pedagógico, educativo, y de la escuela como espacio para la formación del hombre. Estas corrientes constituyen los discursos actuales sobre el problema de la formación del hombre, objeto central de la acción pedagógica (Martín, 2000 p. 42).

La formación, en palabras de Flórez (1994, 1999), *"es el proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual aquí y ahora, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario"* (p. 108).

Choque (2009, pp. 1-2) nos aporta que el sistema educativo y la escuela está constituido por una serie de elementos, desde lo micro hasta lo macro, que tienen que funcionar de manera interrelacionada y que tienen que ser necesariamente tomados en cuenta a fin de lograr los objetivos educativos. El resultado de la educación no solo depende de la institución educativa, sino de los diferentes agentes sociales que se

involucran: estudiantes, familias, profesores, comunidad, vecindario, medios de comunicación, políticas de estado y de la sociedad con sus diferentes organizaciones.

La definición de lo que se entiende por educación ha evolucionado como parte del desarrollo de la sociedad. Tomando en cuenta esto, nos referimos en primer lugar a su definición etimológica. Ésta proviene del vocablo “*educere*”, que significa extraer, sacar a la luz, desde dentro hacia fuera, y de la voz *educare* que significa criar, nutrir o alimentar. Un doble sentido está implícito: cuidado, conducción desde fuera, pero también autoconducción, conducción desde dentro. La educación necesita de ayuda pero la decisión interna del discente es decisiva. (Choque y Ramos, 2007).

La educación es un derecho humano fundamental y un bien público, porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y como especie y contribuimos al desarrollo de la sociedad. El ser humano es un ser inconcluso que necesita permanentemente de la educación para desarrollarse en plenitud, por lo que la finalidad de la educación es cultivar la humanidad. Por eso la buena educación es fabricación de humanidad. Fabricar más humanidad en sus ciudadanos, más relación humana, porque la humanidad no es una mera disposición genética. (Savater, 2007).

La educación tiene como finalidad intrínseca contribuir al pleno desarrollo de la persona y a su dignidad. La educación será relevante si promueve el aprendizaje de las competencias y capacidades necesarias para participar plenamente en las diferentes esferas de la vida humana, afrontar las exigencias y desafíos de la sociedad, acceder a un empleo digno, y desarrollar un proyecto de vida en relación con los otros. (UNESCO, 2007).

La educación es un proceso exclusivamente humano, intencional e intercomunicativo, busca el desarrollo y la perfección del ser humano a través de la formación, las cuales se realizan con mayor plenitud mediante la instrucción, la personalización y la socialización del hombre.

Las personas, como miembros de una sociedad, aprenden no sólo en la escuela sino en un cúmulo de espacios, procesos, instituciones, relaciones personales, recibiendo mensajes y propuestas, elaborando códigos, e interpretando normas sociales, las cuales

abarcan no sólo los conocimientos como tales, sino creencias, valores, saberes, habilidades, aptitudes, competencias y sentimientos.

Ahora los medios de comunicación tiene un potencial educativo, porque los seres humanos estamos en mayor interacción con las nuevas tecnologías como la computadora y el Internet, lo que implica también que aprendemos con estos medios. Vista así, la educación es un proceso sumamente importante para el desarrollo de la persona y el desarrollo de la sociedad, sin embargo necesita, para el cumplimiento de sus objetivos, la intervención de una serie de personas, instituciones y organizaciones que conforman el ecosistema educativo (Choque, 2009, p. 2).

II.1.2. LA ECOLOGÍA HUMANA

El paradigma ecológico nace ligado al desarrollo de la Ecología y a los principios que ésta ha ido generando en un proceso de expansión desde las Ciencias Naturales, más concretamente la Biología hasta su actual influjo en las Ciencias Humanas.

Los autores coinciden en atribuir la paternidad de la Ecología al biólogo alemán Haeckel, en 1868 (Margalef, 1982, Odum, 1972, Jiménez-Herrero, 1985). Por su parte la Ecología Humana nace en los años 20 con los trabajos de Park y Burgess (1921), que dan lugar a lo que se ha llamado la “corriente clásica”, marcándose con claridad, desde sus propios inicios, que el estudio de las comunidades humanas constituye un objeto o campo de análisis. Para ellos, estas comunidades se organizan en dos niveles, el biótico o subsocial, basado en la competitividad, y el cultural o superestructural, caracterizado por la comunicación y la convergencia.

Desde la visión naturalista de la definición del primer ecólogo, Haeckel (1868), hasta la más generalizada actualmente, que puede ser representada por la de Margalef (1982), el concepto va enriqueciéndose y clarificándose de forma progresiva. Algunas definiciones son:

“ El conjunto de referentes a la economía de la naturaleza, la investigación de todas las relaciones del animal, tanto con su medio inorgánico como orgánico, incluyendo, sobre todo, su relación amistosa y hostil con aquellos animales y plantas con los que se relaciona directa o indirectamente” (Haeckel, 1868, en Fernández-Pérez, 1984, p. 27).

Una visión también naturalista, pero que inserta las perspectivas fenomenológicas, holística y etnográfica:

“La ciencia ecológica, se ocuparía, pues, de los organismos vivos tal y como se encuentran en condiciones naturales en sus hogares” (Miracle, 1985, p.5).

El hombre entra de pleno derecho en el dominio de la ecología:

“El estudio y función de la naturaleza en el bien entendido término del que el hombre forma para de ésta” (Odum, 1972, p. 2)

Otras definiciones interesantes desde el punto de vista de la Organización Escolar, sirviendo de fundamento:

“El estudio de la forma y el desenvolvimiento de la organización en las poblaciones de seres vivientes” (Hawley, 1982, p. 78)

La concepción más generalizada puede venir representada por la siguiente definición de Margalef (1982):

“Ecología es la biología de los ecosistemas”

Esta última definición va a recoger el concepto de ecosistema aceptado hasta hoy como “noción central” de la Ecología (Sosa, 1995, Duncan, 1959). Por esta razón, resulta necesario su estudio como base para la justificación de la perspectiva ecológica en Organización Escolar.

En nuestra cultura, cuando se habla de ecología, se utilizan dos significados del término: como movimiento social- ecologismo- o como disciplina biológica – la ecología ciencia-. Encontramos un tercer significado, que integra los dos anteriores y los amplía: la ecología como sistema de pensamiento, como cosmovisión, planteamiento más adecuado cuando nos referimos a contenidos educativos.

El interés por lo ambiental ha sido una constante en toda la historia de la humanidad, de forma que desde siempre ha existido en las culturas humanas el “*saber ecológico*” (Acot, 1990). Este autor distingue así, entre la ecología como conocimiento científico, y el “*saber ecológico*” social como el conocimiento ecológico presente en el conocimiento cotidiano y en las prácticas sociales. En la actualidad el saber ecológico se configura

como un conocimiento social originado entre la ciencia ecológica y la cultura de nuestra sociedad, más amplio que el conocimiento práctico cotidiano, pues integra aspectos científicos, tecnológicos, filosóficos e ideológicos. Esta distinción es importante en la medida en que no están bien delimitadas las fronteras entre la ecología – ciencia y la ecología como un conocimiento social más general, como una cosmovisión.

De hecho, la ecología se ha identificado en numerosas ocasiones más como un “modo de pensar” o como una cierta manera de enfrentar los problemas ambientales, que como una disciplina científica. El mismo Acot (1990), plantea que la historia de la ecología no se puede separar de la historia de las ideologías referidas a la relación entre la humanidad y el medio, ni de una reflexión más general sobre la naturaleza del ser humano.

En el caso de la ecología es especialmente evidente la relación ciencia-tecnología-sociedad. Los fuertes cambios ambientales y sociales producidos en los siglos XIX y XX han influido decisivamente en la aparición de la teoría ecológica, dada la necesidad de encontrar un orden y una regularidad en el aparente caos de la naturaleza diferente al determinismo mítico-religioso hasta entonces predominante. Pero a su vez, la teoría ecológica ha influido fuertemente en la visión social de la naturaleza, sobre todo a partir del desencadenamiento de la crisis ambiental. No resulta posible, pues entender la historia de la ecología si solo se tiene en cuenta la dinámica propia de las ideas de esta ciencia, pues han intervenido influencias sociales y culturales muy amplias. Tampoco la historia de la gestión ambiental, del ambientalismo y del ecologismo sin la aportación de la ecología-ciencia. (García, 2003, p. 87).

La evolución del pensamiento ecológico no es ajena al hecho de que los fenómenos sociales y económicos están hoy en día interconectados a escala planetaria. Es decir, responden a unas nuevas demandas sociales, que requieren enfoques científico-tecnológicos globales para resolver problemas ambientales que también son globales. Es evidente que hablamos de globalización, pero ésta más amplia y compleja que la mera internacionalización de los principios del neoliberalismo, de la economía del mercado actual, y de la cultura de la superficialidad (García, 2002) a ellos asociada.

García (2003) en su artículo “*Investigando el Ecosistema*” argumenta que la cosmovisión ecológica supone, en relación con la formulación de contenidos, dar entrada al conocimiento metadisciplinar y a la perspectiva ideológica crítica. Se plantea, pues una ecología global, referida a entidades ambientales complejas, - el planeta sería un eco-socio-sistema-, que vinculan naturaleza y cultura. Vínculo que comporta una interacción: la influencia de la organización social en la naturaleza, por un aparte, y de la organización natural en la social por otra. También implica una toma de conciencia global sobre el lugar del hombre en la naturaleza y sobre el papel a desempeñar por los individuos y los grupos sociales en las relaciones con el entorno y con los propios seres humanos, así como una nueva manera y un nuevo marco epistemológico en el que situar la investigación científica y la intervención tecnológica.

En concreto, la ecología global nos aporta: (García, 2003, pp. 87-88)

- La visión sistémica: La comprensión de la organización ecológica exige ir más allá de la tradicional actividad escolar de enumerar largas listas de elementos y relaciones. Es decir, hay que comprender la relación ecológica como una interacción que configura el ecosistema integrando a sus elementos. Adoptar, pues un enfoque sistémico en el que el mundo no se vea como una suma de componentes, sino como una totalidad en la que todo depende de todo.
- Una múltiple perspectiva: El conocimiento de la realidad se vuelve más relativo y complejo. Un hecho es a la vez, local y global, pues todo está en interacción en el sistema planetario. Todo ocurre simultáneamente en el meso, micro y macrocosmos, de forma que un mismo fenómeno lo podemos interpretar en clave de interacciones físico-químicas, biológicas o sociales.
- Una concepción de los problemas del mundo como problemas ambientales. Frente al tratamiento parcial de los problemas sociales y ambientales se supone un tratamiento de los problemas con toda su complejidad, considerando las múltiples interacciones presentes y sabiendo que no hay soluciones únicas a dichos problemas y que se trata, en todo caso, de generar cambios a largo plazo.
- La consideración de los cambios que ocurren en nuestro planeta como cambios evolutivos. Evolución en la que una parte no determina a otra, sino que se determinan mutuamente.

- La vinculación de lo personal como lo planetario. El tratamiento de los problemas del mundo es indisoluble del propio desarrollo personal. La relación persona- planeta es esencial a la hora de promover cambios en la relación con el medio: no se puede promover una conciencia planetaria ni cambios sociales profundos sin que haya el correspondiente desarrollo de las potencialidades del individuo.

Esta breve revisión del papel que desempeña el pensamiento ecológico humano- la integración de la ecología disciplina con el saber ecológico social- en la formulación del conocimiento escolar posibilita la elaboración de tramas de contenidos que definen el conocimiento escolar deseable, es decir, el nivel de formulación de los contenidos ecológicos de referencia para la actividad educativa, tramas que funcionan como un “mapa general” en el que se pueden establecer diferentes itinerarios didácticos. En la figura siguiente podemos resumir lo expuesto con anterioridad.



*Figura II. 1. Integración didáctica de la noción de ecosistema
Tomado de García (2003)*

II.1.3. EL ECOSISTEMA Y SUS ELEMENTOS

El ecosistema educativo se fundamenta en el paradigma ecológico integrado por un medio de vida que implica a organismos vivos y objetos que se influyen entre ellos y en el que existe un carácter dinámico en donde cada elemento es a la vez origen y objeto de influencia por vía de reciprocidad (Tessier, 1994). En el enfoque ecológico sustentado por Bronfenbrenner (1987), se intenta comprender el comportamiento definiéndolo como la resultante de un intercambio mutuo y recíproco entre el organismo y el medio.

En el desarrollo humano se busca la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos.

Según esta teoría las personas tienen un rol, desarrollan actividades y tienen interacciones. Una característica importante del nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo es que influye más sobre los participantes cuantos más lazos afectivos haya entre ellos. Por ejemplo, en una escuela, colegio o institución educativa hay una interacción constante entre los estudiantes y los profesores (Choque, 2009, p.2). Esta perspectiva concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, donde cada uno de esos niveles contiene al otro, a este respecto Bronfenbrenner (1987) denomina a esos niveles el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

- El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo.
- El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente.
- el exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo.

- Finalmente, al macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad.

Bajo estas premisas el ecosistema educativo es el conjunto de personas y organizaciones constituyentes del microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema, que de manera interrelacionada interactúan con la finalidad de lograr los objetivos educativos en un determinado contexto social.

Dentro del contexto educativo tenemos:

- a) El **microsistema**, se refiere al entorno inmediato de cada individuo y se lo considera como la interrelación de dos contextos simples. Es un escenario concreto que comprende un entorno físico, emocional y de interrelaciones que se dan entre las personas. En el campo educativo está conformado por la escuela, en la cual interactúan los estudiantes, los profesores, los materiales educativos, el espacio físico y social donde se realizan las actividades educativas, los espacios deportivos y de recreación de la escuela. Asimismo, lo conforman los servicios básicos que debería de tener la escuela, las normas, reglas, etc. En este marco, de acuerdo a IPE-UNESCO (2007), la escuela es un entramado de relaciones en un medio o hábitat concreto. Las conexiones con el contexto que rodea al centro son determinantes para su desarrollo. Incorpora una concepción ética como referencia que integra cuatro elementos de todo ecosistema: población, medio ambiente, tecnología y relaciones organizadas.
- b) El **mesosistema**, en el ecosistema educativo, amplía las interrelaciones de contextos admitiendo más de dos entornos interrelacionados en los que la persona vive y participa. Está conformado por los otros entornos inmediatos donde la persona interactúa. En el caso educativo están la familia, el servicio de salud, el municipio, los clubes deportivos, las asociaciones estudiantiles, los clubes artísticos, los ciber-café, los clubes de mujeres, las asociaciones de jóvenes, etc, espacios donde interactúan permanentemente las personas.
- c) El **exosistema** en el ecosistema educativo, se refiere a los diferentes entornos que influyen sobre la escuela y en los que el estudiante no participa directamente pero de los que recibe su influencia. Aquí encontramos a la política educativa local, al trabajo en el cual su familia participa activamente, la influencia de los medios de comunicación local, la organización de la

comunidad, etc. El tema de los medios de comunicación es sumamente importante puesto que, según Barbero (2003), el saber no solo circula en la escuela sino también en los medios de comunicación, teniendo un enorme potencial educativo.

- d) El **macrosistema**, en el ecosistema educativo, está conformado por los factores tecnológicos y de comunicación, filosóficos, religiosos y éticos, factores psicológicos, sociales y familiares, culturales y de estilos de vida, factores políticos, administrativos y legales, factores económicos y laborales y factores biológicos y de salud. Todos estos elementos actúan a nivel macro, a nivel país. En el macrosistema se encuentra constituido el sistema educativo.

Por lo que el ecosistema educativo es integral, multifactorial, con muchos actores, por lo cual es necesario tomarlos en cuenta dentro de la gestión educativa. Evidentemente el éxito o fracaso de la labor educativa no sólo depende del microsistema, como históricamente se ha señalado, sino también de la acción educativa que depende del microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema (Choque, 2009, p.4).

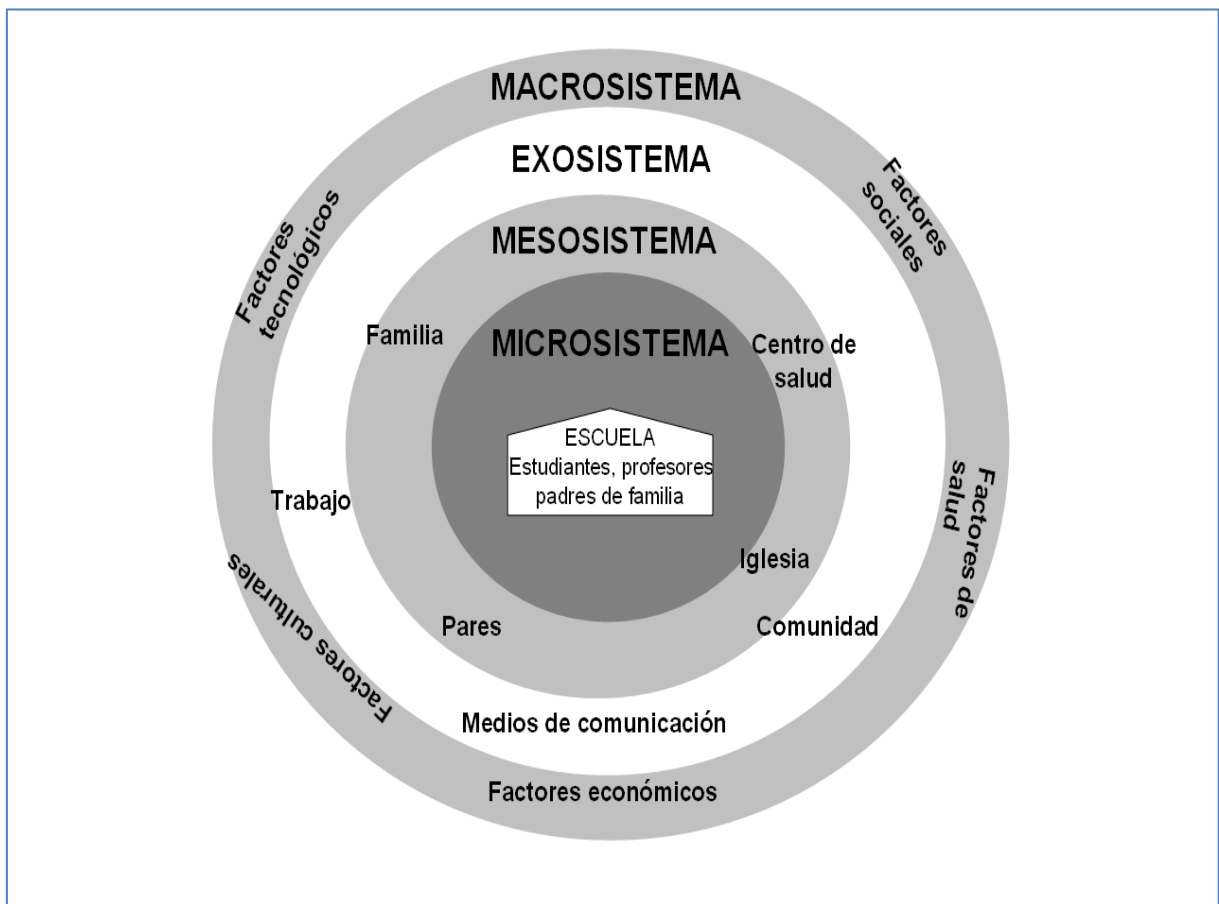


Figura II. 2. Ecosistema educativo. Tomado de Choque (2009)

II.1.4. EL PARADIGMA ECOLÓGICO

El Paradigma Ecológico, también denominado "*Emergente*" en el campo pedagógico, viene a ser una forma específica de explicar los fenómenos y situaciones educativas o formativas de la realidad según los principios de la ecología. Ésta se deriva de la tesis del biólogo alemán Haeckel en 1868, quien estudió las formas y desarrollos de la organización de los seres vivos (ecosistemas). La escuela es interpretada desde el paradigma ecológico como un ecosistema social humano, ya que expresa en la realidad un complejo entramado de elementos (población, ambiente, interrelaciones y tecnología) y de relaciones organizativas que la configuran y determinan como tal. Bronfenbrenner (1987) establece que un ecosistema es una realidad permanente, dinámica, con una red de significaciones, un sistema de comunicación y tipos de encuentro entre sus miembros y el ambiente.

Entre los propulsores de este paradigma en el ámbito educativo tenemos a: Doyle (1977), quien promueve la idea de paradigma ecológico como un espacio favorecedor para el desarrollo e intercambio de significados críticos en el alumno; Bernstein (1971), quien estudia las relaciones de saber y poder que se producen en las instituciones escolares, y Tikunoff (1979), quién propone un modelo explicativo de construcción de cultura experiencial en la escuela como espacio ecológico (Pérez-Gómez, 1998). Este paradigma es un modelo integrador en torno a lo educativo. Ayuda a comprender los hechos pedagógicos y educativos partiendo del estudio de la realidad cultural, las demandas del entorno y las respuestas de los elementos de ella, así como las maneras múltiples de adaptación de los individuos al contexto.

Se ha convertido en un modelo de acción pedagógica que abarca la teoría, la praxis y la práctica educativa; por tanto, orienta la teoría, la acción y la investigación en el aula (Díez y Pérez, 1990), como vemos en el siguiente gráfico más abajo.

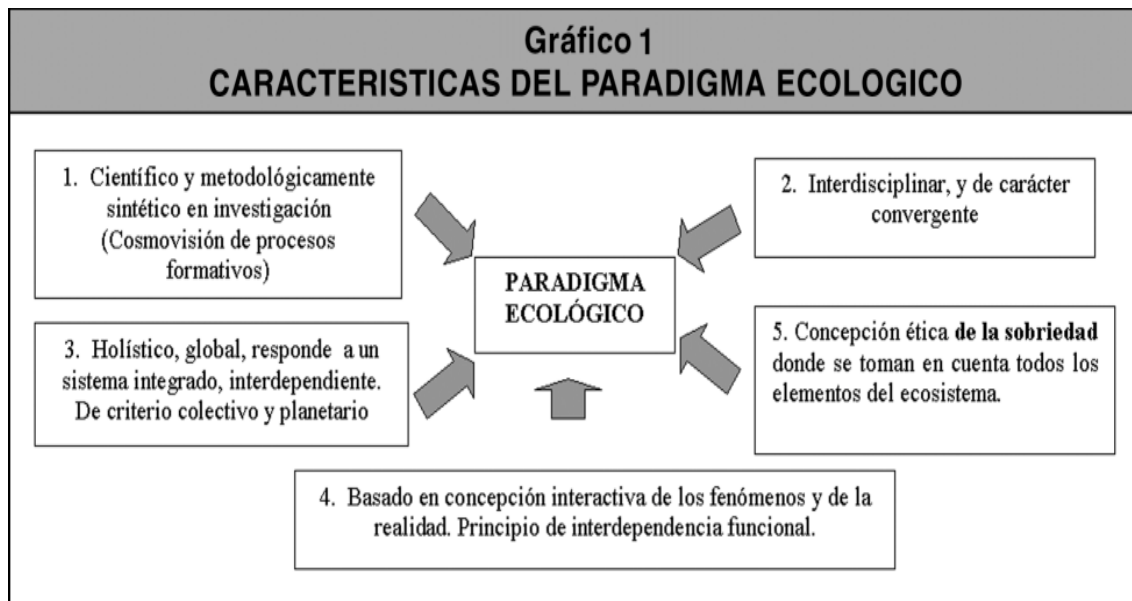


Figura II.3. Características del Paradigma ecológico. Tomado de Martín (2000)

En relación al paradigma ecológico y sus implicaciones de la escuela como ecosistema Martín (2000, p. 43) sostiene que las características de este constituyen, según Paniker (1984), un marco general -paradigma de la complejidad organizada- que da sentido a la mayoría de fenómenos conocidos, entre ellos la escuela, de tal manera que puede ser vista como la consecuencia de procesos históricos complejos y nunca neutrales; siempre benefician a unos y marginan a otros. Una construcción social pensada y constituida por grupos sociales en un momento determinado y no algo connatural e innato a la vida en sociedad. Además, es un espacio que cumple funciones patentes o explícitas (educar, socializar, enseñar, orientar, culturizar) y otras ocultas (reproducción de clases, dominación y domesticación).

Lo anteriormente expresado demuestra, entre otras cosas, la complejidad de la escuela como espacio de formación, lo que da validez al paradigma ecológico para un acercamiento al estudio de la organización escolar, dada las implicaciones epistemológicas, metodológicas y de investigación del paradigma (Lorenzo y Sáenz, 1993). La escuela se puede considerar como un mesosistema de desarrollo humano que envuelve al microsistema "aula", contexto inmediato de la enseñanza y socialización, que es cubierto y condicionado a su vez por ecosistemas como son la familia y macrosistemas como el sistema escolar implantado por el Estado. Esto lleva a pensar a la escuela como un ecosistema, por lo que puede ser abordada por el paradigma de la complejidad (Colom y Sureda, 1981).

Los elementos que se indican a continuación dan sentido orgánico y totalizador a la escuela como un ecosistema:

- *Población*: alumnos, profesores, padres y comunidad local
- *Organización de relaciones*: estructura holística de la institución educativa, donde se suceden el conflicto, el cambio educativo y la formación del docente
- *El ambiente*: toca lo físico (espacio y tiempo), la cultura institucional y el ambiente externo
- *La tecnología*: conformada por los proyectos educativos y pedagógicos, la vida económica y administrativa de la institución y la evaluación.

Todos los elementos citados se interrelacionan a través del currículum que es el medio o correa enlazante de cultura, objeto de asimilación pedagógica por los alumnos dada la mediación de docentes y padres. Este representa la razón que define las relaciones en la escuela, constituye el generador de tecnología mediante el cual se configura de forma concreta la escuela como un ecosistema. Finalmente, es el dinamismo de innovación, enriquecimiento, cambio y transformación escolar.

Al hilo de todo esto Martín (2000, p. 44-45) aporta una visión global y holística de la escuela y los procesos que se llevan a cabo en ella. Permite concebir la complejidad del cambio y transformación de los procesos formativos de manera cualitativa, dando como resultado concebir la escuela como una unidad compleja de cambio e innovación educativa, donde se deben formar los docentes de manera colaborativa. Reconoce la diferencias, diversidades y complejidades de las representaciones orgánicas que se suceden en la escuela donde se producen y recontextualizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por último defienden la existencia de la tecnología (instrumentos y herramientas) desde la dinámica energética del currículo como engranaje decisivo y fundamental para el desarrollo de la cultura. En el ámbito escolar, este paradigma estudia las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula y las maneras como responden a ellas los individuos; es decir, utiliza como metáfora básica el escenario de las actitudes y comportamientos del individuo y sus relaciones con el contexto.

El modelo de profesor es de tipo técnico-crítico y se convierte en un gestor que potencia interacciones, crea expectativas y genera un clima de confianza para desarrollar

aprendizajes significativos, contextualizados y centrados en la vida del individuo, cuyo modelo de currículo es abierto y flexible, la evaluación es cualitativa y formativa y se preocupa por investigar las interrelaciones persona- grupo-ambiente (Durán, 1994, p, 36). Esta corriente abre las posibilidades a una escuela en directa relación con la comunidad, sus necesidades e intereses cotidianos, bajo una visión de trascendencia social. Según Pérez-Gómez (1998, p. 267), se deben ver "*las posibilidades de la escuela como centro de vivencia y recreación de la cultura utilizando la cultura crítica para provocar la reconstrucción personal de la cultura experiencial de los estudiantes*".

II.1.5. LA ESCUELA COMO ECOSISTEMA SOCIAL Y HUMANO

En este apartado, destacamos los estudios de Lorenzo-Delgado (1995) apostando por una concepción escolar en función de un ecosistema, lo cual se corresponde con el paradigma ecológico de la Organización escolar. Así pues, la escuela como ecosistema: (Santamaría y Navarro, 2012)

- Es una comunidad humana.
- Posee un nivel biótico y otro cultural.
- Sus componentes y elementos son interdependientes.
- La organización del ecosistema es núcleo fundamental en la escuela.
- Analiza la escuela como perspectiva global y holística.
- Posee los cuatro elementos exigibles a todo ecosistema, una tecnología y un nivel de relaciones organizadas.

Por lo tanto, debemos de partir de la premisa de que la escuela es la confluencia de un espacio físico y cultural donde se institucionaliza la educación. A este respecto, Lorenzo-Delgado (2011c) desde el prisma de lo social y humano considera que la escuela está integrada por una población de profesores, alumnos, padres, representantes municipales, etc., que establecen una estructura relacional que posibilita la reconstrucción de la cultura y el conocimiento alcanzado por la sociedad (currículo), poniéndose en comunicación e intercambio permanente con el medio, a través de su condensación o adaptación pedagógica mediante ciertas herramientas o tecnologías (proyecto educativo, concreción del currículo...).

La importancia del contexto se manifiesta en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A este respecto Cantón-Mayo (2004) señala que dicho proceso se produce en un espacio físico-social limitado por una serie de condicionantes que afectan al proceso instructivo, tanto en su dimensión relacional como tecnológica. De ello se deduce la influencia que puede llegar a tener en el entorno el éxito o fracaso de la práctica docente.

La escuela es el espacio donde se desarrolla el proceso educativo y donde se realiza el currículo. Asimismo el centro educativo donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene lugar la práctica pedagógica. De este modo, tanto la organización institucional como curricular se interrelacionan. Pero no hay que olvidar que en la escuela se transmiten o enseñan una serie de conocimientos y destrezas, que forman parte de ese currículo explícito u oficial que es asumido por toda la comunidad educativa y fácilmente evaluable. Paralelamente, a través del currículo oculto se transmiten una serie de actitudes y valores, difíciles de controlar y evaluar. (Santamaría y Navarro, 2012, p. 63). Y tal y como señala Gairín-Sallán (1996, p.208) *“hablar de curriculum supone realizar consideraciones didácticas y organizativas, en la medida en que, además de recoger supuestos teóricos, contenidos procesos instructivos, contempla de manera coherente y relaciona el marco organizativo considerado como necesario para lograr determinadas intencionalidades educativas”*.

II.1.6. LA POBLACIÓN DEL ECOSISTEMA “ESCUELA”

No es posible comprender e intervenir en la organización de un centro escolar sin considerar el marco que lo rodea. Se analiza aquí el componente llamado *“población”*, es decir, el agregado de seres humanos delimitado por los límites culturales y espaciales que constituyen la escuela.

Esta es una población más amplia y compleja que la que estudia otras ciencias pedagógicas, como son la Didáctica, ya que está constituida por alumnos, profesores, padres y por la comunidad local en general, o al menos, por sus representantes más cualificados. Todos ellos son elementos activos que al interactuar enriquecen o empobrecen el ambiente tanto escolar como exterior, crean estructuras en sus relaciones más o menos posibilitadoras de la tarea formativa y generan un

determinado grado de calidad en las “*herramientas*” o tecnologías educativas puestas en juego (plan de centro, plan de gestión, revisión y evaluación de la actividad, serían más concretamente el Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Memoria Anual,...).

Hawley (1982) enumera ciertos axiomas que son aplicables a la población escolar globalmente considerada, como:

- El tamaño de la población puede aumentar hasta que sea posible el cumplimiento de las funciones del ecosistema. De ahí que se pueda hablar de un nivel óptimo de número de alumnos o profesores en cada centro escolar, más allá del cual se cae en la masificación despersonalizadora y por debajo del cual, tratándose por ejemplo de profesores, no se llega a la cobertura de funciones.
- El tamaño varía según el grado de especialización de la función.
- Cuanto más compleja e intensa sea la especialización, menor sería la población requerida para cubrirla dentro del ecosistema. Razón por la cual las personas que ocupan cargos de responsabilidad son mínimas en cualquiera de los grupos que integran la población escolar, hasta llegar a la cúspide de la responsabilidad con el Director-a, el Presidente de la Asociación de Padres y Madres, el Delegado de los alumnos o los representantes del Profesorado en el Consejo Escolar.
- La población varía en función del espacio y el tiempo: no puede haber más profesores que espacios disponibles, el ambiente y las elaciones varían de un curso a otro.

Pero más importante que el análisis de las características de la población es el de los procesos en los que se implica, por ejemplo son fundamentales las que Bronfenbrenner (1987) llama “*transiciones ecológicas*” o los sucesivos cambios de rol o ed entorno que hace el individuo y que comportan un cambio de expectativas que los demás tienen sobre su conducta. La entrada en la escuela es una transición que implica cambios importantes en el rol y el entorno del niño, del cual se esperan nuevos comportamientos acordes con la nueva situación. De ahí que este aspecto, como la clasificación, el agrupamiento y la promoción de los alumnos caigan de lleno en estos temas de estudio de la Organización Escolar.

Sobre estos procesos la ecología aporta algunas hipótesis esclarecedoras. Por ejemplo:

- La entrada de un nuevo entorno es más fácil si la persona no la realiza sola.
- El impacto de un nuevo entorno es mayor cuanto más pequeño es el sujeto hasta ser contraproducente en los mayores, pues estos se enriquecen y maduran entrando en entornos que no tienen vínculos con los que ya conocen (Bronfenbrenner, 1987).

Otro tanto, ocurre con los padres o los miembros de la comunidad para los cuales la escuela a la que van sus hijos se convierte en un mesosistema, es decir, en un entorno en el que participar activamente a la vez que lo hacen en otros como la familia. También Bronfenbrenner (1987, p.236) deriva hipótesis útiles al respecto:

- El desarrollo en varios ecosistemas es más fácil si las demandas de roles de cada uno son compatibles, si estimulan la confianza mutua, tienen una orientación positiva si existe consenso y metas.
- El valor formativo se ve incrementado si las mismas personas con las que se tienen vínculos afectivos primarios en un entorno participan en la actividad del otro entorno.
- La eficacia variará en función de la facilidad y alcance de la comunicación recíproca y de que tal comunicación sea personal.
- Asimismo, se incrementa en la medida en que se le hagan llegar informaciones, consejos y experiencia sobre el nuevo entorno.

II.1.7. LA ORGANIZACIÓN DE LAS RELACIONES.

Dentro del análisis de los ecosistemas sociales también tenemos la “*Organización de las relaciones*”, es un aspecto inherente a toda comunidad biótica, pues tal término “*se aplica a la organización de las relaciones entre los organismos que ocupan un área concreta en un tiempo concreto*” como indica Hawley (1982). Sin esa organización en las relaciones no hay, pues, posibilidad de existencia de un ecosistema.

El engarce del conjunto de relaciones para que el ecosistema pueda cumplir sus funciones constituye su estructura. Recordemos que existe un análisis orientado al estudio de la estructura general de los centros escolares, ahondando en el análisis de sus unidades funcionales más importantes, tanto de carácter unipersonal (Director,

Secretario,...), como colegiado (Consejo Escolar, Claustro de Profesores, Comisión de Convivencia, ...) Pero resulta evidente que a la indagación ecológica no sólo le interesa el análisis formal de la estructura que tienen las relaciones en el ecosistema, sino otros aspectos relativos a su dinámica y especialmente a las secuencias específicas de cambio que tienen lugar para su desarrollo cualitativo. En otras palabras, es posible realizar un doble acercamiento al estudio de la organización de las relaciones y eso se recoge en los contenidos que se proponen para la Organización Escolar (Lorenzo-Delgado y Sáenz, 1993, p.84)

- Un análisis estático de las unidades que integran la organización y de cómo se entrelazan unas con otras para cumplir sus funciones.
- Un análisis dinámico, pues el sistema y cada una de sus unidades funcionales están en permanente proceso de adaptación o cambio, de equilibrio o desequilibrio, pues no hay que olvidar que en todo ecosistema las relaciones no son solamente simbióticas, o de colaboración, sino también comensalísticas o de competencia, especialmente cuando se trata de luchar por las posiciones dominantes y de poder en la vida del complejo ecológico.

En éste contexto, el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) o Reglamento de Régimen Interior (RRI) de los centros se concibe como el instrumento básico que la población del ecosistema se dota a sí misma para la solución de la mayoría de sus conflictos y, que por otra parte, se integra la idea de que la solución de la mayoría de sus conflictos y también se integra la idea de que la escuela, como comunidad compleja, es la más adecuada “*unidad de innovación y cambio*” del sistema educativo, especialmente por medio de la formación colaborativa de su propio profesorado.

II.1.8. EL AMBIENTE Y LA TECNOLOGÍA

Lorenzo-Delgado y Sáenz (1993, p.85) aglutinan el concepto de escenario relacionado con el “*Ambiente*” superando la visión tradicional de físico en el que tienen lugar las actividades humanas. Por tanto, el ambiente escolar es:

- El escenario en que ocurren las acciones formativas institucionalizadas.
- Un conjunto de significados que cada sujeto miembro de la población escolar percibe e intercambia con otros sujetos y grupos. Como dice Fernández

Ballesteros (1987, p. 25), el ambiente también implica: *“la percepción que el sujeto tiene de él”*. No solo es un activador de conductas sino de cogniciones.

- Significados que son culturales, académicos, disciplinarios, ideológicos, éticos, etc.
- Un espacio en el que topológicamente se pueden encontrar niveles diferenciados, siendo quizás lo más importantes, como señalan Colom y Sureda (1980, p.25) entre otros, el aula, el centro y la comunidad local. Se trata de una serie de estructuras en la que, en gran medida, cada una está contenida en la siguiente.
- Constituido tanto por una dimensión física o material (espacio escolar, edificio,...), como por otra cultural, hasta poder hablar de la existencia de una cultura escolar y una cultura de cada escuela, integrada por los valores, creencias, actitudes y significados compartidos por sus miembros.
- Un elemento del ecosistema escuela que interactúa con su población *“mediando”* en la formación y no sólo limitándola, lo que lo convierte en un componente más de dicha formación (Medina, 1988, pp. 18-19) hasta ser una auténtica *“variable determinante”* (Levy-Laboyer, 1985, p.17) de las conductas escolares.
- No es, por tanto, solamente un continente de la acción educativa y curricular sino un contenido de la formación. No es sólo medio, sino también mensaje. En consecuencia, no conviene olvidar la recomendación del Cole en el Prefacio que hace a la obra de Brofenbrenner (1987, p.14) *“Si queremos cambiar de conducta, debemos cambiar de ambientes”*. Aspecto que es de sumo interés para la Organización Escolar.
- Un elemento, en definitiva, definible, construible y mejorable en gran medida por los miembros de cada comunidad escolar.

Duncan (1959) conceptualiza el término como: *“El concepto de tecnología en ecología humana se refiere no sólo a un complejo de arte y artefactos cuyas pautas son inventadas, difundidas y acumuladas..., sino a un conjunto de técnicas empleadas por una población para ganar el sustento de su medio ambiente y para facilitar la organización de la actividad productora del sustento”* (Duncan, 1959, p.682).

De la misma manera, los procesos de educación institucional que tienen lugar en la escuela constituyen una actividad orientada a transformar los recursos disponibles en el sistema cultural de manera que puedan ser absorbidos y utilizados por la población escolar para satisfacer sus necesidades de realización personal y social.

Por otra parte, es inherente a la ecología tener una visión cíclica de todos estos procesos. Conceptos como “*evolución*”, “*cambio*”, “*equilibrio*”, “*secuencia*”, “*mutación*” “*sucesión*”,... le son “consustanciales” (Novo, 1985, p. 79). La escuela también trabaja en ciclos como los demás ecosistemas. De ahí que se hayan seleccionado y organizado aquellos instrumentos más destacados, como son:

- El Plan Educativo del Centro o Proyecto Educativo que sigue el criterio ecológico de “*optimización ambiental*”, el cual asume que una población “*tiende a lograr ambientes óptimos, aquellos que maximizan la satisfacción de sus necesidades y el cumplimiento de sus planes y metas*” (Escarti y Musitu, 1982, p.37).
- La gestión de la actividad, insistiendo en la perspectiva administrativa y económica.
- La Memoria Anual como evaluación reflexiva de la actividad ya desarrollada, en la fase final del curso académico. (Domingo, 1991, p.17) habla de un principio de “*autorregulación ecológica*” que puede servir de pauta en este sentido por estar sustentado en una fase de reflexión y colaboración entre las distintas unidades de la población, para buscar una salida a dos principios en conflicto:
 - a) El principio ecológico de la estabilidad que busca el sostenimiento y preservación del ecosistema.
 - b) El principio del crecimiento, orientado al desarrollo, innovación y la mejora cualitativa.

II.1.9. LOS CONTENIDOS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA ECOLÓGICA

Si la escuela es un ecosistema, tiene sentido hablar, por tanto, de una perspectiva ecológica en la Organización Escolar. Como afirman Colom y Sureda (1980, p. 37): “*la*

consideración de la escuela en tanto espacio (ambiente socio-cultural) facilitador del desarrollo humano (ambiente psicológico), constituye una de nuestras tradiciones psicológicas”. El centro escolar es una unidad ecológica específica cuyo estudio es responsabilidad de la Organización Escolar (Medina, 1988, p.21). En este sentido se ha hablado de una “Organización Escolar Ambiental” y de una “Ecología Escolar” como disciplinas pedagógicas (Colom y Sureda, 1981, pp. 67-72).

En el cuadro y figuras siguientes podemos ver la perspectiva ecológica de los principales contenidos referidos a la Organización Escolar y lo que proporciona su organicidad es un enfoque totalizador en el que cada elemento es contemplado como un órgano funcionalmente dependiente de los demás.

Tabla II.1. Visión ecológica de la O.E. Tomado de: Lorenzo y Sáenz (1993)

| VISIÓN ECOLÓGICA DE LOS CONTENIDOS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR | |
|---|--|
| Perspectiva Ecológica de la Organización Escolar | a) Perspectivas actuales de la O.E. b) El sistema escolar como ecosistema envolvente de la Escuela. c) La organización de la escuela como ecosistema humano. |
| La Población del ecosistema Escuela | d) El Alumnado. e) Profesorado: departamentos y equipos docentes. f) Asociación de Padres y Madres y participación comunitaria. |
| Organización de la relaciones | g) La estructura general de un centro educativo. h) Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica. i) Órganos colegiados de gobierno y su dinámica. |
| El conflicto en la organización | j) El conflicto en las relaciones escolares. k) Reglamento de Régimen Interno. |
| El cambio en la organización | l) Innovación centrada en la escuela. m) Formación centrada en la escuela. |
| El Ambiente | n) El tiempo y el espacio escolar. o) La cultura escolar. p) El ambiente externo: la apertura a la Comunidad. |
| La Tecnología en la organización del ecosistema | q) El “Plan de Centro” como diseño de la actividad del ecosistema. r) La vida administrativa y económica de la escuela. s) La evaluación del Centro Escolar, La Memoria Anual. |

ANÁLISIS DE LOS ECOSISTEMAS SOCIALES (DUNCAN, 1959)

EL MEDIO AMBIENTE

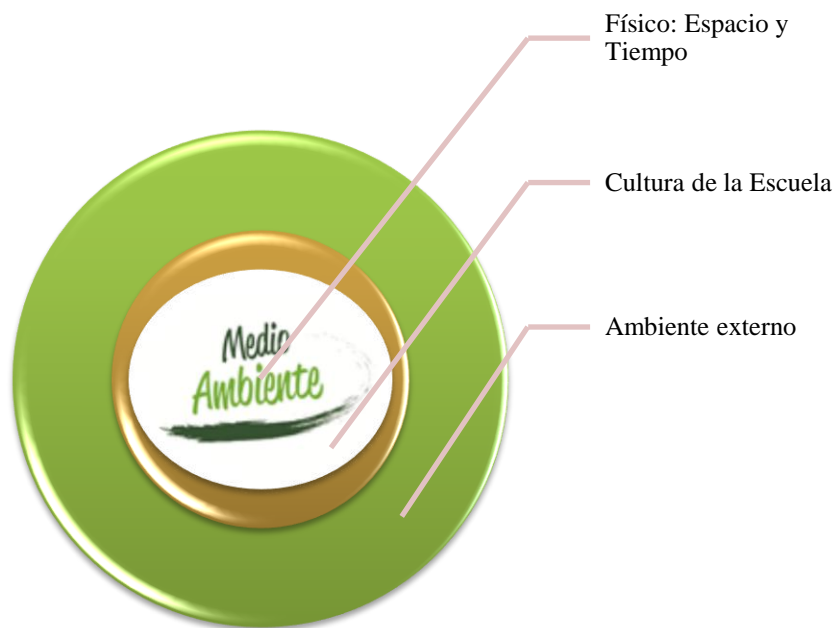


Figura II.4. Análisis de los ecosistemas sociales. El Medio Ambiente.

LA POBLACIÓN

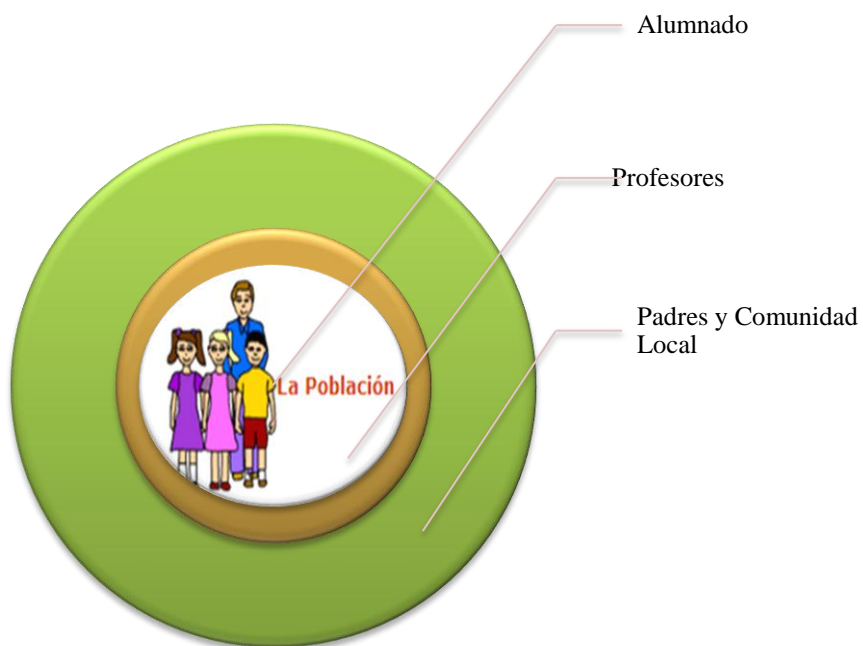


Figura II.5. Análisis de los ecosistemas sociales. La Población.

LA TECNOLOGÍA

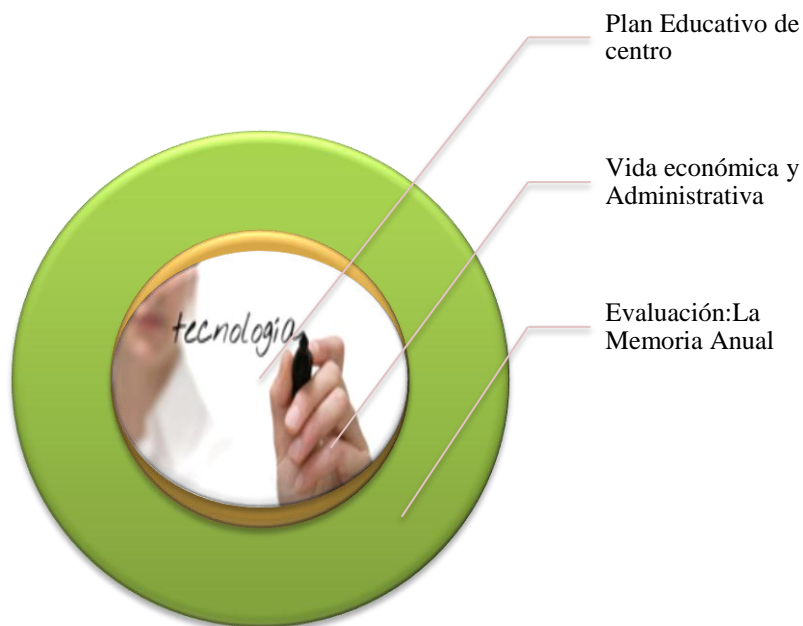


Figura II.6. Análisis de los ecosistemas sociales. La Tecnología.

LA ORGANIZACIÓN DE LAS RELACIONES



Figura II.7. Análisis de los ecosistemas sociales. La Organización de las relaciones.

II.2. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMO CLIMA DE ORGANIZACIÓN.

Las instituciones educativas pueden considerarse organizaciones sociales, puesto que, como lo señala Gairín-Sallan (1996) están conformadas por un grupo de personas que ejercen determinadas funciones ordenadas por fines, objetivos y propósitos, dirigidos hacia la búsqueda de la eficiencia y la racionalidad (Santamaría y Navarro, 2012; Lorenzo-Delgado, 2012).

Al hablar de las organizaciones como sistemas sociales, cada vez adquiere una mayor relevancia el tema de la cultura organizacional, ya que como señala Toro-Álvarez (2001, p.10): *“toda organización es texto y red de significaciones, lugar de expresión y circulación de sentidos y ámbito de contraste generacional, regional y profesional”*.

También existe una vinculación con la cultura de las organizaciones, mediante el concepto de *clima* que Oliva (1997) expresa como la realidad fenomenológica de una organización, es decir, los hechos que en ella ocurren y la percepción colectiva de esa realidad; a su vez indica, que esto tiene una importancia trascendental por su repercusión en los procesos cognitivos de los miembros de la organización, en sus actitudes y en sus comportamientos.

Igualmente se encuentran relacionados relacionados con el clima organizacional, la *calidad de vida laboral y calidad de vida de relación*. El primero, alude a la existencia y vigencia de valores colectivos que facilitan la armonía social de las personas en la organización y es una función de dos indicadores: la satisfacción laboral y el clima organizacional, y el segundo es una función de dos variables: las relaciones interpersonales y los valores colectivos. La primera, se refiere a la percepción que tienen las personas respecto al grado en que se ayudan y apoyan mutuamente y en que sus relaciones son respetuosas y consideradas; la segunda, es definida por el grado de cooperación, responsabilidad y respeto (Molina y Pérez, 2006, pp.195-6).

En todo caso, el estudio clima organizacional de las instituciones educativas y en especial del aula de clases, resulta interesante por cuanto diversas investigaciones (Carrasco, Alarcón y Trianes, 2015; López y Oriol, 2016; López, Amutio, Oriol y

Bisquerra, 2016) realizadas en diferentes contextos y con distintos instrumentos han demostrado que existe una relación directa y positiva entre éste y variables académicas como el rendimiento, la adquisición de habilidades cognitivas y el aprendizaje afectivo (Villa y Villar, 1992) aspectos por lo demás relevantes para la formación de la personalidad integral del individuo y para desarrollar las potencialidades que le permitirán desenvolverse y convivir adecuadamente en el aula, en la escuela y, en la sociedad.

II.3. EL CONTEXTO INTERPERSONAL EN LA ACTIVIDAD DOCENTE.

Las relaciones humanas se refieren al trato o la comunicación que se establece entre dos o más personas; son muy importantes en las instituciones escolares, puesto que durante la actividad educativa se produce un proceso recíproco mediante el cual las personas que se ponen en contacto valoran los comportamientos de los otros y se forman opiniones acerca de ellos, todo lo cual suscita sentimientos que influyen en el tipo de relaciones que se establecen. (Texeido y Capell, 2002), y se agrega que éstas se refieren, a las actitudes y a la red de interacciones que mantienen los agentes personales. Pueden presentarse actitudes positivas como: cooperación, acogida, autonomía, participación, satisfacción; pero también se puede observar actitudes de reserva, competitividad, absentismo, intolerancia y frustración, que producen una corriente interna, explícita o no, de deseos, aspiraciones e intereses corporativos y personales (García-Requena, 1997).

Se debe partir de un eje central y es que las personas son el centro de las relaciones, los comportamientos que éstas adopten en situaciones particulares de interacción pueden, en algunos casos, obstaculizar las relaciones interpersonales y en otros, favorecerlas.

Sin embargo, como lo plantea Medina-Rivilla (1989), el entramado de relaciones que se presentan en el aula, resulta complejo e imprevisible, por lo cual es necesario seleccionar algunas categorías conceptualmente opuestas, que pueden situarse a lo largo de un continuo dicotómico, para caracterizar las actuaciones relacionales de los

docentes y alumnos. En este sentido menciona las siguientes: cooperación-competitividad, empatía-rechazo, autonomía-dependencia, actividad-pasividad, igualdad-desigualdad. Además enfatiza el mismo autor que el análisis conjunto de estas relaciones, constituye una fase previa para la identificación del clima social que se configura en el aula.

Significa entonces que los procesos interpersonales al interior de los centros educativos y su interrelación con los resultados deseados son muy importantes para el estudio del ambiente o clima social escolar, puesto que, si el entramado de relaciones que se produce como consecuencia de la tarea educativa en común está cargado de interacciones socio-afectivas armoniosas, el clima de la clase será gratificante y contribuirá a crear condiciones favorables para el aprendizaje; por el contrario, si ese entramado está caracterizado por la competencia, agresividad, envidia e intriga, el clima será poco gratificante y por consiguiente las condiciones para el proceso de aprendizaje serán poco favorables.

Como se ha citado anteriormente las relaciones en el aula son múltiples y entre ellas debe mencionarse: las que se establecen entre el colectivo docente, entre los profesores y las familias de los estudiantes, entre docentes y estudiantes, y finalmente entre los propios estudiantes.

Respecto a las relaciones del profesor con sus alumnos se puede señalar que tradicionalmente los maestros son el factor crucial de la educación en el aula; pues a través de su práctica pedagógica pueden generar una atmósfera tranquila, ordenada y orientada al aprendizaje. En relación con ello Voli (2004, p.78) refiere que:

“La labor de enseñanza y el modelo de persona que el profesor proporciona a sus alumnos, contribuye (...) a la formación de la personalidad de los que serán, a su vez, los protagonistas del futuro. (...). Para ser eficaz como educador, el profesor puede y debe darse cuenta de lo que hace y de lo que puede hacer en su aula para crear un ambiente favorecedor de una buena autoestima de sus alumnos y de una convivencia que facilite esta labor”.

Gil-Pérez (2001, p.4) argumentó, que el mejor docente no es el que todo lo tolera por no desagradar, sino, aquel que:

“es capaz de crear un clima de relación espontánea, de libertad responsable, de cordialidad, de estímulo permanente (...), de acogida, de seguridad, de optimismo, de alegría, de serenidad, de paciencia ante las contradicciones y, sobre todo, el que tiene la habilidad de favorecer el encuentro entre su persona y la de los alumnos”.

Y nuevamente Texeido y Capell (2002), señalan la existencia de un conjunto de factores personales, emocionales y de contacto interpersonal que el profesor debe tener en cuenta para la gestión adecuada del aula, entre los que menciona: la atención individualizada, el refuerzo positivo, la vinculación personal, el contacto emocional, la equidad en el trato, la justicia para administrar premios y castigos, la transparencia, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, el afrontamiento directo de los problemas y conflictos en el aula.

También resulta importante señalar que al enseñar, el profesor, no solamente comunica conocimientos, sino que también muestra su personalidad y en atención a ello, hay que destacar la importancia de la conducta no verbal del docente en la configuración del clima de relaciones sociales en el aula y por consiguiente en la formación de actitudes en los alumnos. Es así como, Bonhome (2004, p.1) expresa:

“Las relaciones que el profesor crea con sus alumnos se basan no sólo en contenidos manifestados verbalmente, sino que existen muchísimos otros mecanismos, llenos de significados, (...) la postura, el tono de voz, la mirada, un gesto e incluso el silencio mismo, todos son portadores de gran información, que siempre está a nuestra disposición, para ser descodificada y darle la interpretación apropiada”.

En resumen, el docente juega un importante papel para la creación de un clima idóneo de interacciones interpersonales en el aula, lo cual a su vez influirá en las situaciones de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, Medina-Gallego (1991, p.34) afirma que:

“Las relaciones en la escuela son tensas, la autoridad atraviesa todos los espacios, la norma rompe la armonía de la convivencia y genera el roce permanente entre los actores de la trama educativa... El resentimiento va llenando la relación maestro-alumno, el primero subestima al segundo, lo enmudece (...), lo aniquila espiritual y físicamente (...), la autoridad del maestro, las notas y las sanciones, la expulsión de clase y la ofensa verbal (...) genera conductas retaliatorias en el joven”.

Sobre este mismo aspecto, Medina Gallego (1991, p. 36) señala: *“Cuando el maestro violenta al alumno, física o verbalmente, no tiene autoridad para reclamarle respeto. Las relaciones de tipo vertical que se establecen entre los estamentos sociales de la escuela, limitan las posibilidades de convivencia armónica”*, lo cual podría indicar que la mayoría de los docentes requieren actualización para el manejo de las habilidades sociales, que les permitan gestionar asertivamente las relaciones interpersonales en el aula, de modo que puedan responder adecuadamente a los requerimientos sociales planteados en las actuales reformas curriculares (Molina y Pérez, 2006, p. 7).

La trascendencia de las relaciones interpersonales debe ser concebida simultáneamente, como un proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos formalizados y como un proceso de socialización de la personalidad en vías de desarrollo. Por ello se plantea la necesidad de potenciar la calidad de las relaciones alumno-alumno dentro del aula.

Pese a esto, Acosta (2002) refiere, que es notorio que los sistemas educativos actuales en todo el mundo, se han adaptado a trabajar mediante el recurso de la motivación por competencia y el alumnado se queja, a veces, de las relaciones hostiles y humillantes que se observan entre los propios compañeros (Inglés, Martínez y García, 2013; Navarro y Gordillo, 2014; Villena-Martínez, Justicia y Fernández, 2016).

En relación con esto, Covarrubias (2000, p.6), señaló que la relación más importante en el aula es aquella que se establece con el profesor y por lo tanto interesa prestarle atención. Tal vez, como efecto de ello, las amenazas, agresiones entre estudiantes continúan despertando la inquietud de la opinión pública; como señalan Ugalde, España, Scotto, Castillo, Hernández, Luengo, Bisbal, y Ponce, 1993, p.49; Cerezo y Méndez, 2013; Estévez, Inglés y Martínez, 2013): *“la violencia nos arroja en el aula; pero los comportamientos violentos no son más que los mismos que el niño ha aprendido a lo largo de su formación, los mismos que actúan en sus otros espacios de relación social, un submundo de violencia que se recrea en la escuela y en el que participan todos los miembros de la comunidad educativa, en mayor o menor grado”*.

De lo cual resulta que las relaciones tanto en el centro escolar como en el grupo aula, pueden promover un buen clima social-relacional o por el contrario pueden causar

malestar, desconfianza y agresividad y en consecuencia promover un clima social negativo que puede inhibir el éxito académico.

Lo anterior justifica la necesidad de que la vida social y las relaciones informales que los estudiantes establecen en el aula, se conviertan en temas de interés y formen parte del proceso formativo de los mismos. Por lo tanto, la escuela y específicamente los docentes, deben asumir la responsabilidad de orientar las claves relacionales entre los estudiantes como una vía para prevenir e intervenir el maltrato entre iguales, favorecer unas relaciones personales saludables y equilibradas entre ellos y así, mejorar el clima de convivencia escolar (Molina y Pérez, 2006, p.8).

II.4. EL AULA COMO EL CONTEXTO DE INTERACCIONES SOCIALES

Algunos docentes señalan la importancia de conocer y profundizar en el conocimiento del aula como espacio social y físico (Ruiz, 1994, p. 99). El modelo que necesitamos considerar es el ecológico abierto, en el que sus componentes superan las limitaciones de la privacidad y el aislamiento, así el aula es una referencia innovadora desde la cual hemos de encontrar: valores, actitudes, comportamientos y procesos instructivos, que definen un estilo diferenciado y superador de acciones reduccionistas para la planificación humana.

Es un espacio investido, vivido diferencialmente por cada uno de sus protagonistas, pero también es el concepto relacional más amplio donde se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, con gran generación en muchas aulas. Éste viene delimitado por unos condicionantes espacio - temporales específicos, donde se lleva a cabo la acción educativa. Como concepto ecosistémico va más allá del angosto espacio tradicional, donde la labor educativa queda encajada a un espacio muy concreto, para ampliarse a los espacios abiertos propios del mundo tecnológico, con un estilo cada vez más abierto. Por lo tanto, podemos considerarla como:

- El espacio característico de los centros del sistema formal.
- El espacio abierto de gran multiuso por ciclos, departamentos y dependiendo de las actividades que acometemos.

- Los espacios abiertos y caracterizados de los modelos de enseñanza presencial o no.
- Los espacios semiabiertos bien, en centros asociados o en otros departamentos, y los espacios concretos para el desarrollo de tareas instructivas y educativas.

El clima social es el proceso y producto construido por un grupo humano como fruto de la acción vital de la tarea educativa desarrollada por él. El clima es un componente natural e inseparable de un grupo humano, identificar el clima es conocer el sustrato relacional de un conjunto de personas. Por tanto, el espacio escolar ha de adaptarse a las distintas etapas educativas de los alumnos, a las agrupaciones que por éste motivo se realicen, a los objetivos específicos que en cada una de ellas se pretendan conseguir con el alumnado y la interrelación entre éstos. Por ellos es necesario reclamar un espacio global y específico que favorezca la consecución, de entre otros, los siguientes objetivos (Ruiz, 1994):

- Una escuela para todos y cada uno, que admita y acepte la diversidad de madurez y no discrimine ni segregue por razón de sexo, capacidad o clase social.
- Un escuela comunicativa, dentro de sí y con el entorno escolar, y que por tanto proveerá los accesos y servicios especiales para alumnos y adultos con necesidades físicas y de acceso especiales.
- Una escuela donde se combine el trabajo individual con el trabajo en grupo, donde se fomente más la cooperación que la individualidad y competitividad.
- Una escuela que educará lo corporal tanto en su conocimiento como en su desarrollo psico-social.
- Una escuela donde se valorarán los aprendizajes técnicos instrumentales al mismo tiempo que a todo tipo de manifestaciones en el campo de la expresión y creatividad: dramática, musical, plástica.
- Una escuela finalmente que se adapte al momento, en espacio y tiempo, y que por tanto utilice los medios técnicos y tecnológicos actuales para ayudar a los alumnos a prepararse para el futuro y los conecte con la sociedad que les rodea.

Para cubrir estas aspiraciones u objetivos, el aula y espacio escolar habrá de favorecer al menos los siguientes aspectos: (Ruiz, 1994, pp. 102-103)

Tabla II.2. *Objetivos a favorecer para el Aula y Espacio Escolar. Tomado de Ruiz (1994)*

| CRECIMIENTO Y SALUD FÍSICA | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las instalaciones han de estar construidas a la medida y alcance de quienes las han de utilizar. Habrá que pensar que la limpieza, tanto personal como de espacios puede hacerse como una actividad del ámbito educativo: | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ El mobiliario debe ser sólido, racional, que evite posibles accidentes y que esté en función y adaptado a la etapa educativa en edad y crecimiento. | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ La iluminación, tanto natural como artificial, deberá ser correcta y suficiente para facilitar el trabajo. | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sería necesario contar con espacios abiertos suficientemente grandes y amplios que faciliten el recreo, el encuentro y el contacto con la naturaleza. En el diseño de estos espacios se tendrá en cuenta la relación armónica con el medio ambiente. | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los espacios de trabajo deben de ser los suficientemente grandes para que no se produzcan molestias en las aglomeraciones. | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ La educación físico-deportiva habrá de concebirse, no como actividad optativa, y por tanto marginal, sino como el elemento que integra la formación de todos los elementos en la educación integral de la persona. | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es necesario prever instalaciones sanitarias, lavabos y duchas suficientes para conseguir el grado de higiene personal adecuado. | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es importante conseguir un equilibrio en el nivel de ruido de los diferentes espacios para que facilite el clima de trabajo pretendido. | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ La calefacción y el grado de humedad ha de ser coherente en aportando seguridad y suficiencia en el aula, centro y el resto de las instalaciones (local y general). | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es imprescindible dotar al aula y al centro de accesos adecuados que faciliten la circulación del alumnado con necesidades educativas especiales, físicas y sensoriales. | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Todas las instalaciones, seguras y en funcionamiento habrían de estar pensadas para facilitar la evacuación en caso de incendio u otros siniestros, así como la inmediata utilización de extintores y agua a presión, en caso necesario. | |

Si la escuela y el aula, deben de ser como se ha expuesto anteriormente, es evidente que el espacio escolar ha de corresponder. La construcción arquitectónica dentro de su rigidez ha de posibilitar una cierta versatilidad de uso, y por otro lado, aunque parezca contradictorio, ha de delimitar claramente las funciones destinadas a cada espacio. Los alumnos han de poder estar agrupados en una clase para determinados momentos y por otro han de poder realizar una tarea más individualizada. Para todos los casos será imprescindible que el alumnado se sienta cómodo con la labor que realice.

Para ayudar a conseguir el orden interior es evidente que la escuela debe tener previsto un lugar donde se guarden los materiales y enseres individuales y colectivos de una forma fácil y que no devalúe ni estética, ni económicamente tales materiales. Si la escuela hade dar salida al a expresión y creatividad con las técnicas adecuadas, ésta ha de pensar en lugares adecuados, especiales y estables para realizar este tipo de actividades, además de lugares comunes para preparar las muestras y los resultados de los trabajos del alumnado.

Si la ésta quiere potenciar, para atender el equilibrio personal en el desarrollo de los alumnos, en las actividades manuales y de creación se tendrán que habilitar lugares

específicos para este tipo de trabajos. Igualmente si la escuela utiliza herramientas digitales (pizarras, Tablets, ordenadores, etc) así como reproductores de sonido e imagen, laboratorios de idiomas, de ciencias experimentales, habrá que tener previsto esos lugares específicos en el centro para su utilización y después almacenamiento, conservación y custodia para usos posteriores. Las siguientes aportaciones, muy relacionadas con las anteriores van a relacionar aspectos comunicativos con los espacios como opción psicopedagógica que habrá que considerar:

Tabla II.3. Objetivos a favorecer para el Aula y Espacio Escolar. Tomado de Ruiz (1994)

| APRENDIZAJE INTELECTUAL, MANUAL Y PRÁCTICO |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ La escuela no es un conjunto de aulas. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ La escuela, es un TODO, es un ambiente educativo global, es un organismo vital y por tanto entre sus partes tiene que haber una comunicación ordenada para los receptores de cualquier tipo de mensaje. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ A nivel de clase para favorecer la interrelación y por tanto la educación del individuo en grupo. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ A nivel de ciclo o etapa para establecer y valorar resultados que provoquen estímulos adecuados y para resolver cuestiones de grupo sobre la idoneidad de su aplicación en el plano organizativo. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los espacios entre clases no han de ser solo lugares de paso, sino que han de poder tener entidad propia y por tanto utilización propias. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los espacios cerrados o inutilizados lo han de ser por justificaciones específicas. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ También se favorecerá a nivel más técnico la comunicación entre adultos, colectivos, profesorado, coordinadores, secretaria de una manera racional y con la existencia de los medios humanos y técnicos adecuados. |

El ámbito donde tiene lugar el acto educativo debe ser un contexto donde se propicien de manera continua diferentes relaciones sociales entre los elementos personales que están desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, *“las escuelas son contextos de interacción interpersonal tanto entre profesores y alumnos como de alumnos entre sí.* (Jackson 1991, p. 46).

De manera que las escuelas (Santrock, 2001) son escenarios donde ocurre gran parte del proceso de socialización. Dentro de la escuela, el lugar en el que se producen las situaciones de enseñanza y aprendizaje y se dan las interacciones sociales entre docentes y discentes, es el aula, entendida como *“...el espacio en el que profesores y alumnos, pasan gran parte de su tiempo y es en este contexto donde interactúan.”* (Vieira, 2007). Por ello, citando a Gairín (1996, p.23), podemos decir que un aula *“es el espacio, situación, ámbito humano específico, social y temporalmente configurado, que proporciona un conjunto de experiencias, condiciones y estímulos que, interactuando con los sujetos participantes, condicionan y en cierta medida determinan los comportamientos de los que comparten este complejo escenario”*.

De manera entendemos al aula no como un entorno físico relativamente estable, sino como un contexto social dinámico y cambiante donde *“un grupo de estudiantes organiza su experiencia y el profesor trata de provocar procesos de aprendizaje y de experiencias significativas”*. (Santos, 1999, p.27).

Cid (2001, p. 185) determina que la investigación reciente ha considerado el aula como un *lugar de interacción* y como un *ambiente complejo de comunicación*, en el que a través de complejas interacciones se transmite, muestra o evita el conocimiento. De forma que en el aula interaccionan estudiantes y profesores, y se formulan multitud de mensajes que son interpretados simultáneamente. Por lo que el aula *“es un contexto en el que coinciden todos los elementos propios de una situación comunicativa, y el mensaje o mensajes que en ella se producen, corresponden a lo que, según la lingüística podemos definir como discurso.”* (Sanz, 2005, p. 29).

Siguiendo esta conceptualización, Cros (2003) entiende el aula como el espacio comunicativo donde la interacción social y los factores afectivos adquieren un valor predominante, y así, entendemos que un aula es el espacio que puede y debe ser considerado como un sistema social, ya que en ellas se producen las interacciones sociales entre los elementos personales que la componen. Algunos autores (Cava y Musitu, 2002 y Mariñoso, 2005), indican que cada aula tiene unas características específicas, unas dinámicas particulares y unas normas explícitas, de manera que sus integrantes (profesores y alumnos) van creando un tipo de funcionamiento propio y particular, existiendo un contexto social concreto, determinado por el estilo de comunicación que exista entre sus miembros y por la forma de funcionamiento de la clase.

II.5. CARACTERÍSTICAS DE LAS INTERACCIONES SOCIO-AFECTIVAS EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Las características aportadas por Marti (2001) sobre los niños de 6 y 12 años señalan que es una etapa relativamente tranquila en la vida del niño, puesto que ha pasado de los conflictos originados por la socialización primera y por el aprendizaje de los hábitos

básicos de la vida social (interiorizar normas de convivencia, control de esfínteres, etc). Entre los elementos que lo caracterizaban se encontraban sentimientos que eran muy inestables, y pasaban rápidamente de la simpatía a la antipatía, de la alegría al llanto. Las características según el desarrollo afectivo en el niño Educación Primaria son las siguientes:

- El niño va siendo menos egocentrista; va pasando de este estado al altruismo.
- Cambia del subjetivismo al objetivismo.
- Consolida su identidad y adquiere conciencia de sus capacidades y limitaciones físicas y de otra índole.
- Comienza a percibir su situación real en el mundo y en la sociedad que le rodea, aceptando esa situación y también acepta las normas que le imponen.
- El niño desea agradar a los adultos y a los compañeros.

Se debe considerar desde el punto de vista evolutivo y afectivo, que es una época sin especiales problemas, constituyendo las principales dificultades las derivadas de su adaptación a la escuela, como nuevo espacio social que se añade y complementa con la familia que va dejando de tener la predominancia que aparecía en la etapa infantil. El profesor va a ocupar un lugar destacado, siendo espejo donde mirarse y modelo de conducta a seguir. Entre los rasgos evolutivos tenemos los aportados por Fuentes, Ortíz y López (2001):

a) Desarrollo del autoconcepto:

A esta edad va modificándose y adquiriendo un contenido de carácter psicológico y social, y es a partir de los 6-8 años cuando comienzan a describirse como personas con pensamientos, deseos y sentimientos distintos a los demás. A esta edad, 8 años, el niño ya describe su yo en términos internos y psicológicos y se basa menos en atributos externos y físicos. Conforme se avanza la etapa, el niño va elaborando la dimensión social de su yo, y al acercarse a la adolescencia comienza a conceptualizar su yo en términos de sentimientos interpersonales, y cuando hace una autodescripción la realiza cada vez con más frecuencia en términos más abstractos que concretos.

La adquisición del pensamiento lógico a los 6-7 años, produce cambios cualitativos en el autoconcepto que el niño tiene. El poder clasificar jerárquicamente y organizar de forma lógica, hechos, objetos y personal, ayudan al niño a definir los atributos que

conforman su yo. Además el niño puede ya imaginar qué piensan los otros de él, ya que tiene capacidad de adoptar perspectivas.

La salida del egocentrismo permite la convivencia en grupo y la creación de lazos de amistad, contribuyendo al establecimiento de un clima positivo e idóneo para el desarrollo personal y afectivo del alumno.

b) La autoestima:

Esta característica hace referencia a la valoración o enjuiciamiento que de sí mismos tienen los niños, apareciendo cierta estabilidad en la autoestima durante esta etapa de Primaria.

Es a la edad de 12-13 años, cuando coincide el comienzo de la pubertad y el tránsito de Primaria a Secundaria, y se genera un claro descenso de la autoestima. Pasada esta crisis, a lo largo de la adolescencia parece observarse, en general, un gradual incremento de este atributo.

Los **factores** que van influyen en la autoestima son:

- La práctica educativa de los padres (favorecen una mejora de la autoestima del hijo unas normas y límites de conducta claros, un respeto mutuo y una relación no coercitiva y basada en la aceptación y aprobación).
- Las relaciones que el niño va adquiriendo con sus iguales.
- Las relaciones que el niño va adquiriendo con otros adultos, sobre todo con los profesores.
- La importancia que va a tener para el rendimiento escolar el autoconcepto académico y que va a constituir uno de los factores que configuren la autoestima del alumno.

c) Identidad y tipificación sexual:

Antes de los 7-8 años la identidad sexual no se definía por los genitales, sino por estereotipos externos, pero a partir de ésta edad, los niños ya comienzan a depender de las diferencias anatómicas y biológicas.

Desde los 5-6 a los 8-9 años, aproximadamente, los niños viven una etapa claramente sexista y estereotipada, siendo frecuente la crítica y desaprobación de los compañeros/as que se desvían del estereotipo ligado al propio sexo. A partir de los 8-9 años, obtienen un conocimiento más preciso de las tipologías ligadas al sexo, y comienzan a ser más

flexibles y comienzan a admitir que una actividad socialmente asignada a los varones pueda ser realizada por una niña o viceversa.

Como ampliación y conclusión de este apartado acerca de la evolución del desarrollo afectivo del niño en la edad de 6 a 12 años, señalaremos que su maduración afectiva le permitirá ingresar en el grupo de los iguales, que constituye un agente socializador de primer orden, ya que da al niño una nueva relación social y lo introduce en un nuevo ambiente de gran fuerza moldeadora, máxime cuando todo ello ocurre en una edad en la que el individuo es muy plástico y se presta fácilmente a la adaptación social.

Cuando se acerca el final de esta etapa, poco antes de comenzar la pubertad, se despliega una gran actividad de las fuerzas corporales y su mundo anímico y afectivo comienza a agitarse. Sus sentidos son más afinados y sus impulsos instintivos más apremiantes. Se está preparando para el comienzo de la siguiente etapa evolutiva. Los dos principales ámbitos donde se desarrolla la afectividad del niño de esta edad son: la familia y el colegio, siendo los dos ambientes más influyentes en el desarrollo de la afectividad. Los cuatro tipos de estilo educativo más usuales que pueden darse tanto en la familia como en el profesor en esta edad de primaria, son:

- **El estilo educativo proteccionista** se caracteriza por una hiperfunción paternalista que produce dependencia en los hijos o educandos, manifestándose con una ayuda exagerada o sustitución en el quehacer propio del niño y control exagerado de todas las acciones que ha de realizar el niño. Se produce una exageración en el cuidado físico, evitación de peligros y en la atención personal, se relaciona de forma exagerada con la familia en detrimento de sus relaciones normales con el ambiente. En ocasiones hay chantaje afectivo y las consecuencias de este estilo educativo en los hijos y educandos suelen ser de dependencia de los demás, inseguridad y miedo a la autorrealización, suelen ser niños cómodos donde los demás les resuelvan sus cosas, y esperan que el profesor les solucione sus dificultades.
- Las familias y educadores con **estilo educativo permisivo** se caracterizan por existir relación y comunicación padres-hijos, alumno-profesor, pero no controlan, ni le dan ni le exigen responsabilidades. Aparece una excesiva concesión a casi todas las demandas del niño, de esta manera los padres o

educadores conceden todo lo que éste pide y ceden ante su mínima presión, no castigan y dejan hacer, asimismo hay poca normativa, y apenas les inculcan valores sociales ni morales, y el hijo es el centro de admiración de la familia. Estos niños son alegres, pero suelen ser inmaduros, no asumen responsabilidades y tienen bajo el nivel de su autoestima. Son muy egocéntricos, no toleran la frustración y tienden al choque con la normativa social.

- El **estilo educativo personalizado y/o democrático** mantiene un equilibrio entre el control y la comunicación, entre el afecto y la exigencia de madurez. En este ambiente se potencian la seguridad, la afirmación y el amor, en esta tipología respetan su libertad y la realización que conlleva el ser libre, se aprecia al niño como un ser social e inmerso en la sociedad y no como un ser individual, también existe normativa pero no se cae en el perfeccionismo, e implica sentido de la libertad y autorrealización, pero no se cae en el permisivismo ni en el capricho. Los niños escolares en este tipo de estilo educativo suelen ser independientes, activos y cariñosos. Suelen desarrollar bien sus relaciones sociales y su madurez en general.
- **Estilo educativo perfeccionista y autoritario**, aunque ambos términos no siempre son sinónimos, los rasgos característicos se suelen mezclar o al menos van parejos. Se caracteriza por un elevado nivel de exigencia, expresado generalmente a través de excesivas normas y control de conductas, manifestándose con demasiada normativa, indicaciones y a menudo sermones o broncas sobre lo que se debe hacer, también hay un control de conductas exagerado, no para ayudar o evitar peligros, sino para que las haga lo mejor posible. Las recompensas son escasas, abundando las críticas, las censuras, sermones o broncas, y no se es capaz de hacer una valoración positiva completa de la conducta del niño (siempre hay algún “*pero*”).

Los niños educados en este ambiente suelen ser poco alegres, son muy irritables, aprensivos y a medida que van creciendo se vuelven agresivos. Pueden darse dos modos distintos de respuesta por parte de los niños, ante este estilo autoritario de los padres o educadores:

- Asimilan la normativa y el nivel de exigencia, y entonces desarrollan un alto nivel de exigencia personal e insatisfacción constante con sus actividades y sus logros.
- O bien, aparece una actitud de rebeldía ante la excesiva normativa lo que conlleva graves problemas de conducta e indisciplina.

Todos estos estilos educativos tanto de la familia como del profesor van configurando la personalidad y desarrollo afectivo del niño. Van contribuyendo a la formación del autoconcepto y autoestima del mismo. La actitud del profesor en la clase, junto con los resultados académicos del propio alumno, van influyendo también en el autoconcepto académico y rendimiento escolar futuro del niño. Si este no es positivo, y/o si existen deficientes o escasas relaciones con los compañeros (no se integra en la clase, es rechazado, etc.) pueden aparecer problemas emocionales en el niño o sentimientos de hostilidad hacia el colegio, los profesores o incluso hacia los mismos compañeros.

Las características en cuanto al desarrollo social vienen establecidas en González, Padilla y Palacios (2001) en el desarrollo del conocimiento social que hay que encuadrarlo en primer lugar dentro del desarrollo del **conocimiento del propio yo** y de sus propias cualidades como individuo inmerso en una sociedad, el niño a partir de estos primeros años comienza a verse como un ser con dimensión psíquica y social, y sus diferencias con los demás no las sitúa en lo físico y activo, sino en los pensamientos y afectos. El mundo social que le rodea (familia, colegio, amigos) contribuyen a ir desarrollando el conocimiento de sí mismo, ya que continuamente están dando respuestas y valoraciones a sus actividades. Al compararse con los demás va conociendo sus rasgos y características distintivas de los otros, entre ellas destacan:

- Igual que ellos conocen a los demás, éstos también los pueden conocer. Por esto, cada vez irán comprendiendo que deben disimular sus estrategias en el juego.
- Pueden llegar a admitir que los demás discrepan de su punto de vista, pero difícilmente admitirán que aquellos lleven razón.
- Podrán llegar a comprender la problemática de grupos amplios o de toda una sociedad, como por ejemplo ante una catástrofe.
- Pueden tener una concepción integradora de las características personales de los otros, aunque aparezcan como opuestas.

Respecto a las **relaciones con los demás**, van a dejar de basarse en algo externo y concreto, para pasar a basarse en algo más interno y abstracto. Van a ser amigos no porque juegan juntos, sino porque confían unos en otros, comparten sentimientos y se ayudan mutuamente. Las relaciones se hacen desde 3 ámbitos:

- **Relaciones sociales en la familia:**

Aunque el niño asista en esta edad al colegio, la familia va a seguir ejerciendo una gran influencia, ya que el estilo educativo de los padres influirá en el desarrollo de su autoestima, autoconcepto, dependencia, agresividad, motivación para el logro y nivel de exigencia personal, aspectos ambos que van a repercutir directamente en su rendimiento escolar, etc. Los padres también influyen en el desarrollo del rol sexual que va configurando el niño/a, tendiendo a imitar los patrones que ven más cercanos, y debido al distinto modo de educación diferenciado entre niño-niña dentro del hogar.

El estilo de los padres y de la familia en general, está influenciado por el lugar que ocupa entre los hermanos, demandas de atención y personalidad del propio niño, características socioeconómicas de la familia (tipo vivienda, contexto sociocultural, etc.). Todos estos aspectos hacen que la educación familiar y relación social del niño sea distinta, incluso respecto a la que recibe su mismo hermano/a.

- **Relaciones sociales con el colegio:**

La escuela va a potenciar el desarrollo cognitivo y modos del pensamiento del niño, lo que va a influir en su conocimiento social del mundo que le rodea, y facilitará sus relaciones con otras personas. Aparte de esta influencia de lo cognitivo en lo social y viceversa, en la escuela el niño va a desarrollar una serie de cuestiones en las que va a descubrir y convivir con una autoridad distinta a la de la familia. El autoconcepto que traía del hogar va a verse interactuado por los demás compañeros y las opiniones de estos y de los profesores irán modelando y cambiándolo. También surge el autoconcepto académico, que dependerá del desarrollo de las capacidades de aprendizaje y rendimiento escolar que el niño va consiguiendo. En este aspecto, la conducta del profesor y expectativas de este junto con la de los padres son a veces determinantes. El colegio va a facilitar al niño una serie de oportunidades para relacionarse con otros compañeros, otras personas adultas (los profesores), y en diferentes contextos: la clase, el patio, las salidas o actividades extraescolares, etc. Todo esto va configurando y diversificando su desarrollo social. Por último y a pesar de los

intentos de educación no sexista, lo cierto es que la escuela y en general el sistema educativo (textos, materiales didácticos, modos de interacción profesor- alumno,...) aún contribuyen a reforzar los estereotipos sexuales de la sociedad y por tanto influyen en el desarrollo de la identidad sexual del alumno.

- **Relaciones sociales con los iguales:**

Estas van a estar basadas en la igualdad, cooperación y reciprocidad, y se distinguen los siguientes periodos:

- **De 6 a 9 años:** los grupos aún son inestables, creados muchas veces para conseguir un objetivo, y una vez obtenido se puede deshacer el grupo. Sus conversaciones giran en torno a tareas comunes; les une el ser colaboradores en juegos o tareas concretas.
- **De 9 a 12 años:** en esta edad comienzan a aparecer las pandillas, siendo los grupos comienzan a ser más estables, y existe una especie de selección entre sus miembros. Otro aspecto a tener en cuenta respecto a las relaciones sociales entre iguales que se establecen en el colegio es la aparición de formas de estructura dentro de los grupos: comienzan a aparecer los niños populares, los líderes, los rechazados, ignorados, controvertidos, etc. Tanto el rol educativo como esta situación y consideración dentro del grupo-clase o del centro van a ir configurando el desarrollo y evolución de las relaciones sociales con los compañeros.

Analizándose a continuación las interacciones sociales entre los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y atendiendo a autores como Fernández (2004) y Hernández y Sancho (2004) debemos reflejar que en los últimos años está saliendo a la luz del público a través de los medios de comunicación, el incremento del número de hechos conflictivos e incluso violentos que se viven dentro de la escuela (Zurita, Vilches, Padial, Pérez y Martínez, 2014; Zurita, Vilches, Cachón, Padial, Martínez y Castro, 2015; Chacón, Martínez, Castro, Espejo, Valdivia y Zurita, 2015).

De igual forma, dentro del medio docente, los hechos violentos son tema de honda preocupación. La violencia entre iguales ha sido estudiada ante el preocupante aumento de la falta de disciplina, las agresiones o ciertos actos vandálicos en los centros docentes (Barragán, 1998). Por lo que Barragán (2001) afirmó que la violencia constituye un

tema de indudable actualidad social y educativa por el incremento en los últimos años. De manera que la aparición de estos episodios de conductas antisociales “*está preocupando seriamente a todos los miembros de la comunidad educativa.*”(Sánchez, 2008, p.1; Vilches, 2014; Pérez-Cortés, 2015).

De este modo, Fuentes, González, Morena, y Barajas (1999) establecen que son frecuentes las manifestaciones aisladas de rebeldía a lo largo de la adolescencia, dado que la juventud es rebelde por naturaleza, y que los jóvenes actuales lo son más que los de otras épocas, puesto que la sociedad en la que viven ha cambiado. Para estos autores, el adolescente suele mostrar su rebeldía de cuatro maneras diferentes:

- *De manera regresiva:* nace del miedo a actuar y se traduce en una actitud de reclusión en sí mismo. El adolescente adopta una postura de protesta muda y pasiva contra todo.
- *De manera agresiva:* se expresa de forma violenta y aquí, el adolescente no pudiendo soportar las dificultades de la vida diaria intenta aliviar sus problemas haciendo sufrir a los demás.
- *De manera transgresiva:* consiste en ir contra las normas de la sociedad por egoísmo y utilidad propia, o por el placer de no cumplirlas.
- *De manera progresiva:* es signo del adolescente que sabe soportar el paso de la realidad pero no el de la injusticia, acepta las reglas, pero las discute y critica para mejorarlas.

Por ello podemos considerar que el conflicto es algo normal cuando analizamos las interacciones sociales de los adolescentes con los adultos, tanto en el ambiente familiar, como en el escolar y en las aulas. Aunque, parafraseando a San Martín (2003), podríamos decir que lo ideal es que la convivencia sea armoniosa, pacífica y positiva; pero en la mayoría de los casos la realidad es muy diferente, puesto que la diversidad de personas, valores e intereses, hace normal la presencia de conflictos. Y aún más cuando las interacciones son con los adolescentes puesto que se encuentran en una etapa difícil de su vida al estar sujetos a multitud de cambios psíquicos, físicos, sociales y afectivos. La convivencia e interacción con el alumnado que se encuentra en la etapa de la adolescencia es una tarea difícil y complicada puesto que como indican Cava y Musitu (2002) durante la adolescencia se producen una gran número de cambios en el

individuo, no sólo físicos, sino también relacionados con la identidad, el entorno social, el desarrollo cognitivo, la consolidación de los valores propios, y una significativa variación en el ámbito de las relaciones sociales.

En este sentido, San Martín (2003) reconoce que actualmente, las principales instituciones de socialización (familia y escuela) lo tienen muy difícil, ya que la escala de valores familiares se ha ido transformando, la mujer ha pasado a integrarse plenamente en el mundo laboral. De forma que las relaciones sociales que los adolescentes tienen en su familia son incompletas, añadiéndose que los padres no tienen la autoridad que tuvieron en el pasado y se ven impotentes ante la influencia de los medios de comunicación y las conductas rebeldes de sus hijos. Pero no solamente ha cambiado la familia, también lo ha hecho la escuela, pues en la actualidad tiene un carácter obligatorio y prolongado que obliga a permanecer en la institución escolar a quienes no quieren hacerlo, hasta los dieciséis años de edad. Lo cual se une a la llegada de grupos sociales variados (inmigrantes, marginados...), la desmotivación hacia el estudio, la falta de valores... todo ello está llevando a la escuela problemas de disciplina e incluso de violencia, entre iguales y entre alumnos y profesores.

Los docentes dejaban ver su preocupación por acciones referidas a las relaciones entre compañeros en las distintas situaciones de interacción que se dan en sus aulas, tales como: la manipulación y sometimiento al grupo de iguales, agresividad, amenazas, intimidaciones, insultos, alumnado inexpresivo, alumnado que habla muy poco, cambios frecuentes en las amistades, baja autoestima, etc, (Vallés, 2001).

Podemos comprobar que existe una queja generalizada de los profesores en cuanto a la falta de disciplina en clase. Desde el otro punto de vista, el alumnado también percibe esos problemas, así lo indica un estudio realizado por Cerezo (2001) quien concluyó que el 80% de los alumnos/as investigados viven o perciben situaciones de indisciplina en sus institutos (Gordillo, Navarro, Gordillo, Gordillo y Navarro, 2013; Vera y Moreno, 2016).

El diario “*El País*” del 03 de Julio del 2005 publicaba un artículo donde mostraba los datos hechos obtenidos por el Departamento de Educación de Cataluña en su estudio acerca del comportamiento de los adolescentes en los institutos de Cataluña. Los datos

de dicho estudio muestra que existen problemas de indisciplina de los alumnos/as en las aulas, enfrentamientos con los profesores, peleas y amenazas entre los estudiantes, así como pequeños hurtos de material. Obteniéndose además que la falta de disciplina y de respeto constituye la primera causa de conflictos estudiantiles, seguida por los enfrentamientos verbales y físicos entre alumnos.

Respecto a la comunidad autónoma andaluza, en el año 2000 se creó el “Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE” (Ortega y Del Rey, 2000) para dar respuesta a la demanda social de paliar los fenómenos de violencia escolar desde las instancias de los gobiernos autonómicos. Los principios sobre los que se basa este proyecto son dos: el plano de enseñanza-aprendizaje y el plano de las relaciones interpersonales; asumiendo que la enseñanza y el aprendizaje no son actividades técnicas sino un proceso complejo de interacción formativa que se soporta sobre una red de relaciones interpersonales en la que hemos distinguido (Ortega y Mora-Merchán, 1996) dos microsistemas humanos articulados entre sí: el microsistema de relaciones profesor/alumnado y el microsistema de los iguales.

De esta forma, de las investigaciones planteadas acerca del clima de aula y de las interacciones sociales en Educación Secundaria Educativa, podemos establecer que la comunidad educativa está preocupada por la presencia en las aulas de diversos hechos (Tórrego, 2006; Gómez, 2007; Pérez-Cortés, 2015):

- Conductas disruptivas: las cuales son entendidas como “*un conglomerado de conductas inapropiadas que se producen en el aula y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa (boicot, ruido permanente, interrupciones, etc.)*” y se considera que está caracterizada por factores que afectan a todos los alumnos dado que repercute en el ambiente y clima del aula; se considera un problema de falta de disciplina y de respeto hacia el profesor; genera conductas inadecuadas en el aula: levantarse sin razón, hablar cuando lo está haciendo el profesor, etc.; se produce cuando los objetivos educativos del profesor/a no son aceptados, compartidos y asumidos por todos los alumnos; suponen un retraso o impedimento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sánchez (2008), la señala como situaciones de aula en las que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesorado a

emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden. Aunque de ningún modo puede hablarse todavía de violencia, la disrupción en las aulas es probablemente el fenómeno que más preocupa al profesorado en el día a día de su labor, y uno de los que más gravemente interfiere con el aprendizaje de la gran mayoría de los alumnos de nuestros centros. Representan un problema ya que implican una enorme pérdida de tiempo, produciendo un mayor índice de fracaso escolar individual y grupal, y distanciando emocionalmente a los alumnos y profesores, dificultando las relaciones interpersonales en el aula.

- Falta de disciplina, la cual aparece normalmente en forma de conflictos de relación entre profesores y alumnos. Para Sánchez (2008) supone un paso más de lo que hemos denominado disrupción en el aula, pues se trata de conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia, pudiendo llegar hasta el insulto al profesorado. Todo lo cual puede desestabilizar por completo la vida en el aula.
- Maltrato entre iguales o bullying: el maltrato por abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Para Olweus (1998) esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios. En este sentido, el término “bullying” (Benítez y Justicia, 2006;) se emplea para denominar los procesos de intimidación y victimización entre iguales, esto es, entre alumnos compañeros de aula o de centro escolar. Se trata de procesos en los que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro, que es la víctima, a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, etc. Ramírez (2006) indica que el mayor número de víctimas de bullying se encuentran en la franja de edad que va desde los 11 a los 13 años de edad, es decir, justo cuando pasan de la Educación Primaria a la Secundaria. En cuanto a la incidencia del maltrato entre alumnos/as podemos destacar que en un estudio promovido por el Defensor del Pueblo (A.A.V.V., 1999) en el ámbito nacional con alumnos/as de Educación Secundaria, se señala que existe una tasa del 7% de víctimas y una de agresores próxima al 5%. En éste sentido, Avilés y Monjas (2005) realizaron otra investigación donde participó alumnado de 12 a 15 años y obtuvieron que el

11.6% de los alumnos participantes se han visto involucrados en situaciones de abuso (Chacón et al., 2015; Zurita, Cachón, Padial, Martínez-Martínez y Castro, 2015; Espejo, Chacón, Zurita y Castro, 2016; Pérez-Cortés, 2015).

De esta forma en las siguientes tablas se exponen las distintas localizaciones geográficas (autonómicas y estatales) con autores y principales resultados dentro del territorio español (Vilches, 2014).

Tabla II. 4. Estudios sobre Bullying en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Extraído de Vilches (2014)

| ANDALUCIA | | |
|-------------------|---|---|
| ALMERIA | Pérez, Fuentes y Gázquez (2010) | Sobre una población de 1.214 estudiantes de 12 a 16 años, sitúan a las víctimas en un 2,1% y a los agresores en un 3,5%. |
| CÁDIZ | Ramírez y Justicia (2006) | Sobre 587 alumnos de 8 a 15 años indicaban que las víctimas son un 6,4% frente a un 3,1% de agresores. |
| GRANADA | Durán (2003) | En su estudio de 1750 alumnos de 14 a 18 años, se manifestaba que los agresores actúan en el 30,2% de los casos de manera esporádica y solo un 1% ha sido víctima de agresiones. |
| HUELVA | Jiménez (2007) | Sobre 1660 alumnos de 12 a 14 años, las víctimas se presentaban en un 2,8% de las ocasiones mientras los agresores en un 5,6%. |
| JAÉN | Justicia, Ortega y Rueda (2002) | En un trabajo sobre 531 alumnos de 12 a 16 años, conformando 2 grupos de discusión, se indicaba que un 8,3% sufren las agresiones dentro del centro escolar frente a 11,1% que lo hacen fuera; dándose más la física que la verbal. |
| SEVILLA | Ortega (1997) Ramos (2008) | En su trabajo sobre 4914 alumnos de 9 a 18 en el Proyecto SAVE, encontró un 5,6 % de agresores y 8,8 % de víctimas. En su trabajo de 565 estudiantes de entre 11-17 años, señala que los índices mayores se dan entre los 11 y los 14 años. |
| AUTONÓMICO | Peralta (2004) Del Rey y Ortega (2005) Consejo Escolar Andaluz (2006) | En su estudio de 764 alumnos de 12 a 16 años encontró un 8,4% de víctimas frente a un 2,4% de agresores En el informe elaborado sobre 859 alumnos de 12 a 16 años, se indicaron cifras de víctimas de violencia verbal en un 43,6% de manera frecuente y víctimas de agresión física en un 9% de forma esporádica. |

Tabla II.5. Estudios sobre Bullying realizados en España por comunidades autónomas y provincias. Extraído de Vilches (2014)

| ARAGÓN | | |
|-----------------------------|---|--|
| AUTONÓMICO | Gómez-Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz y Sanagustin (2005) | En su trabajo de investigación sobre 535 alumnos de 10 a 16 años, encontró cifras de víctimas en un 4,3% y de agresores en un 5,2 %. |
| BALEARES | | |
| PALMA DE MALLORCA | Orte (2003) | Sobre 306 alumnos de 3 a 16 años se postula que a diario sufren violencia un 2,3% por parte de un 4,6% de agresores. |
| AUTONÓMICO | Orte, Ferrá, Ballester y March (1999) | En su trabajo sobre 3033 alumnos de 9 a 17, plantearon que diariamente hay un 4,5% de víctimas. frente a un 2,4% de agresores |
| CANARIAS | | |
| TENERIFE | Jiménez, Rosales, Serio, Hernández y Conde (2007) | Sobre 562 alumnos de 12 a 18 años víctimas de agresión verbal se daban en un 15,3% y las de agresión física en un 5%; asimismo los agresores verbales son un 9,5% y los físicos un 5,9%. |
| CANTABRIA | | |
| SANTANDER | Consejería de Educación (2006) | En el estudio de 2.500 alumnos de 5 a 18 años, se apreció un 60% de victimas frente al 49,6% de agresores. |
| CASTILLA Y LEÓN | | |
| VALLADOLID | Avilés (2002) Avilés y Monjas (2005) | Sobre los 731 alumnos de 12 a 16 años, un 5,7% eran víctimas frente a un 5,9% de agresores. Sobre 496 alumnos de 12 a 16 años se apreció víctimas de violencia verbal en 46%, de violencia física en un 5,7%, agresores verbales en un 43% y físicos en un 5,9%. |
| CATALUÑA | | |
| AUTONÓMICO | Departamento de Enseñanza e Interior (2006) Ponferrada y Carrasco (2008) | En el trabajo sobre 7416 alumnos de 12 a 16 años, se detecta violencia verbal en un 17,2% y violencia física un 4,6%. Sobre 1197 alumnos de 12 a 16 años, las víctimas de violencia verbal se dan en un 14,3% y las víctimas de agresión física en un 4,7% |
| CEUTA | | |
| | Pareja (2002) | Sobre 382 alumnos de entre 12 y 16 años determino agresiones verbales de 30% a 39%, agresores físicos en un 8,5%, agresores sexuales en un 1% y en cuanto a las victimas las de tipo verbal en cifras mayores al 35% y físicas en un 8,7%. |
| COMUNIDAD VALENCIANA | | |
| ALICANTE | Caruana (2005) | Sobre 2480 alumnos de 13 a 17 años, se observó víctimas de violencia verbal en un 37%; de violencia física en un 9,6%; agresores verbales en un 52,7% y agresores físicos en un 16,5%. |
| VALENCIA | Sanmartín (2005) Sindic de Greuges (2007) | En 4280 alumnos de 13 a 15 años, víctimas en un 10% frente a un 2,4% de agresores. Sobre 6065 alumnos de 10 a 16 años encontró un 43% de víctimas de agresión verbal y un 17% de víctimas de agresión física; mientras que los agresores emplean la agresión verbal en un 40% y la agresión física en un 15% |
| AUTONÓMICO | Iborra, Rodríguez, Serrano y Martínez (2011) | En 4.467 alumnos de 12 a 16 años, víctimas de violencia verbal en un 8,55%; víctimas de violencia física en 37,42% en Alicante, 11,41% en Castellón y 51,1 en Valencia y Cyberbullyng en un 3,7% |
| LA RIOJA | | |
| AUTONÓMICO | Sáenz, Calvo, Fernández y Silvan (2005) | Sobre 1053 alumnos de 8 a 18 años se desprendió víctimas en un 3,6% frente a un 6,2% de agresores. |
| MADRID | | |
| AUTONÓMICO | Viera, Fernández y Quevedo (1989) Lucena (2004) Rodríguez (2005) Defensor del Menor (2006) | Sobre 1200 alumnos de 8 a 12 años un 17.2% de víctimas, de las cuales el 3.1% lo habían sido de manera repetitiva, frente a un 17.3% de agresores de los cuales 4.7% reincidían. En 1845 alumnos de 13 a 16 años valores del 3,9% de victimas frente a 3,7% de agresores. Sobre 1512 alumnos de 12 a 16 años se indicaba que las victimas sufren agresiones de tipo medio además de violencia de tipo relacional. Sobre 4460 alumnos de 10 a 15 años se determinó que un 13% son víctimas de agresión verbal y un 1,3% de agresión física. |
| MURCIA | | |
| AUTONÓMICO | Cerezo y Esteban (1992) Piñero (2010) Méndez y Cerezo (2010) | Sobre 317 alumnos de 10 a 16 años un 5,4% de víctimas y un 11,4% de agresores. En 2.503 alumnos de 11 a 18 años las víctimas son un 5,2% y agresores un 18,2% Sobre 886 alumnos de 11 a 18 años un 9,5% eran víctimas y un 9,6% agresores. |
| NAVARRA | | |
| AUTONÓMICO | Hernández de Frutos, Sarabia y Casares (2002) Garaijordobil y Oñederra (2010) | En 603 alumnos de 13 a 14 años se detectó que de un 7% a un 10% sufren agresiones. En 5983 alumnos de 10 a 16 años se apreció que los niveles de bullying en Primaria y Secundaria afectan a un 5,8% y a un 3,8% respectivamente. |
| PAIS VASCO | | |
| SAN SEBASTIÁN | Elzo, García, Laespada y Zulueta (2003) | En 2329 alumnos de 12 a 18 años, se determinó que del 36% de las victimas el 25% lo ha sido más de una vez y que del 50% de los agresores el 35% son reincidente. |

- Vandalismo, daños materiales y agresión física: suponen fenómenos de violencia; en el primer caso contra las cosas, en el segundo contra las personas. Entendiendo la violencia como (Farrington, 1993; citado en Hernández y Sancho, 2004, p. 40) como cualquier forma de maltrato o abuso (físico, verbal, social o una combinación de éstos) que de modo reiterado se dirige hacia una persona con menos poder. Atendiendo a Sánchez (2008) son los que más impacto tienen sobre las comunidades escolares y sobre la opinión pública en general, aunque no suelen ir más allá del 10 por ciento del total de los casos de conducta antisocial que se registran en los centros educativos.

Atendiendo a los datos e informaciones mostradas, nos unimos la opinión de Fernández (2004, p. 12) quien afirma que “*es real que existe una conciencia de malas relaciones sociales en los centros educativos*”. Al igual que Domínguez (2006) que afirma que con frecuencia nos encontramos en los centros educativos con un alto nivel de estrés y crispación originados por los problemas de convivencia que se producen entre los alumnos, entre éstos y los adultos y entre el profesorado y las familias.

Según Sánchez (2008), el comportamiento antisocial que se puede producir en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria viene originado por tres dimensiones diferentes: la *dimensión evolutiva*, es decir el peculiar desarrollo social, moral y emocional de cada individuo; la *dimensión psicosocial* que va a determinar las relaciones interpersonales y la dinámica socio afectiva; y por último la *dimensión educativa* en la que incluyen los estilos de enseñanza, el tratamiento de los procesos de grupo y las relaciones interpersonales en el aula, los modelos de convivencia que establece el centro escolar, el uso del poder, que suele manifestarse especialmente en el sistema de evaluación y el clima socio-afectivo imperante en el centro educativo.

Las tres dimensiones son las determinantes del clima y el comportamiento del alumnado en el centro y en las aulas. De tal forma que los educadores debemos ser conscientes de la importancia de la convivencia en nuestros centros educativos. En este sentido, Sánchez (2008) determina que no se trata tanto de qué hacemos para enfrentarnos a los

casos de violencia, sino que hemos de preocuparnos en plantear un clima social positivo.

Según Mariñoso (2005), plantea que se debe crear en nuestras aulas un clima de convivencia donde exista ausencia de conflictos, actitud respetuosa hacia el profesor, un clima de aula positivo, cooperación entre el alumnado, tolerancia hacia los demás, y capacidad de demostrar afecto. Por ello es necesario actuar desde las clases, trabajando los conflictos cotidianos de los alumnos/as.

Por lo que el clima escolar en la actualidad no es una referencia abstracta, sino (Hargreaves, 2003; y Stoll, Fink y Earl, 2004; Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2011; Martínez, Povedano, Amador y Moreno, 2012) un campo de estudio que se vincula con la preocupación de los centros y de sus responsables, desde las diferentes administraciones públicas, con el fin de favorecer unas condiciones organizativas, de convivencia, de gestión, que hagan posible que todo el alumnado encuentre su lugar para aprender.

Por ello, para Hernández y Sancho (2004) es necesario que se emprendan investigaciones que aporten datos empíricos y visiones contrastadas que permitan señalar la magnitud real de los problemas de la denominada violencia escolar, los factores involucrados en la misma y, sobre todo, las formas de abordarla en la práctica. Con la finalidad última de contribuir a la creación de un clima escolar que favorezca la inclusión de todo tipo de alumnos y la diversidad de intereses y posiciones entre el profesorado.

II.6. HACIA UNA CLASIFICACIÓN GENERAL DE LA TIPOLOGÍA DEL ENSEÑANTE O EDUCADOR. PERFIL EDUCATIVO Y COMPETENCIAS BÁSICAS.

En el apartado siguiente se va a proceder a definir la estructura del sistema educativo, así como sus antecedentes y evolución, la ley y las funciones de los docentes.

II.6.1. ESTRUCTURA ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

El Sistema Educativo Español, como cualquier otro tipo sistema educativo, está dotado de una estructura y de un soporte legislativo que le sirve de guía y tiene como fin y objetivo principal el de ofrecer educación y formación a toda la sociedad.

En España, entre mediados del siglo XX y lo que llevamos de siglo XXI, esta guía, de la educación ha evolucionado a través de siete importantes Leyes de Educación, la última, la Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

II.6.2. ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA.

Este apartado concerniente al marco legislativo y su recorrido histórico se presenta resumido en dos tablas, en la primera de ellas se recogen el devenir normativo desde el Plan del Duque de Rivas del año 1833 hasta los años anteriores a la Constitución del 1978, y en la segunda cuadro nos describe la legislación básica que regula el sistema educativo español en la actualidad, desde los años anteriores a la constitución hasta la última ley promulgada.

Podemos ver en la siguiente tabla las sucesivas etapas del sistema educativo español antes de la Constitución de 1978 y la Legislación Educativa desde los años 70 hasta la actualidad.

Desde las últimas reformas educativas en 1969 y con el posterior surgimiento del proceso democrático español, el sistema educativo ha estado inmerso en continuas reformas legislativas, incrementando su ritmo de tal manera, que se ha dado la circunstancia entre alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria que han soportado hasta tres reformas diferentes.

Tabla II.6. Etapas del sistema educativo español hasta la Constitución de 1978. Extraído de Vilches (2014)

| ETAPAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL HASTA LA CONSTITUCION DE 1978 | | | | | | |
|---|----------|---|----------|---|----------------------|--------------------|
| Plan Duque de Rivas de 1833 | | | | | | |
| Instrucción Primario | | Instrucción Secundaria | | | Instrucción Superior | |
| Elemental | Superior | Elemental | Superior | Facultades | Escuelas Especiales | Estudios Erudición |
| Ley Moyano 1857 | | | | | | |
| 1ª Sección, De los estudios | | Regula los niveles educativos | | Elemental, obligatoria y gratuita Superior | | |
| | | 2ª Enseñanza, 6 años de estudios generales y estudios para ejercer profesiones | | Superior, Facultades ,enseñanzas superiores y profesionales | | |
| | | 3ª Sección Establecimientos de enseñanza | | Regula centros de enseñanza públicos y privados | | |
| 3ª Sección Del profesorado publico | | Formación y acceso del profesorado | | | | |
| 4ª Sección Gobierno y administración del IP | | Establece niveles de administración educativa | | Central | | |
| | | | | Provincial | | |
| | | | | Local | | |
| La Restauración de 1874 | | | | | | |
| Decreto de 16 de septiembre de 1894 estableciendo la reforma de la enseñanza secundaria, es la llamada “ <i>Reforma Groizaard del Bachillerato</i> ”; Se funda en 1900 el Ministerios de Instrucción Pública y Bellas Artes. Primo de Rivera, abolió la libertad de cátedra y establece el “ <i>Plan Calleja</i> ” que reformaba el bachillerato, el cual moderniza y lo hace más técnico con el fin de que sirva de acceso y filtro para el acceso a la Universidad. | | | | | | |
| 2ª Republica 1931 | | | | | | |
| Se establecen la funcionarización de maestros, profesores y catedráticos y ayudas oficiales para las más necesitados así como nuevas normas educativas: el bilingüismo, la inspección de primaria y secundaria, la formación de docentes y la supresión de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa. Se crea en 1934 el Plan de estudios de bachillerato. | | | | | | |
| Tras la Guerra Civil de 1936 | | | | | | |
| Primer Período 1939-1949 | | -Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 20/09/1938 -Ley de la Ordenación de la Universidad de 29/07/1943 -Ley de la Enseñanza Primaria de 17/07/1945 -Ley de Formación Profesional Industrial de 19/07/1949 | | | | |
| Segundo Período 1950-1969 | | -Ley de Ordenación de la Enseñanza Media 26/02/1953 -Ley sobre Construcciones Escolares 22/12/1953 -Ley sobre Enseñanzas Técnicas 20/07/1957 | | | | |

Tabla II.7. Legislación Educativa desde los años 70. Extraído de Vilches (2014)

| LEGISLACION EDUCATIVA APLICADA |
|---|
| Ley 14/1970, de 4 de agosto, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa |
| Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria |
| Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE) |
| Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) |
| Ley 24/1994, de 12 de julio, por la que se establecen normas sobre concursos de provisión de puestos de trabajo para funcionarios docentes. |
| Ley Orgánica 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) |
| Ley Orgánica 2002 de Calidad de le Educación (LOCE). |
| Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) |
| Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). |

II.6.3. LA LOMCE

La última reforma educativa, aprobada el 23 de mayo del 2013 es **la Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**, es la séptima Ley Orgánica de Educación de la democracia española y se aplicara de manera progresiva a partir del curso 2014-2015. Esta ley ha modificado determinados aspectos, mediante un artículo único, a la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE).

La LOMCE deroga a su vez las leyes anteriores a ella, y cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en esta ley. La LOE, por tanto, sigue en vigor para: la educación infantil, para el régimen jurídico aplicable al profesorado y a los centros docentes, para las medidas generales de atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, para el sistema general de becas y para la Inspección educativa. De manera simultánea, la Ley Orgánica 6/2001 de 3 de Diciembre de Universidades (LOU), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril; trata de incrementar la flexibilidad del sistema educativo para permitir el tránsito de la formación al mercado laboral y que el mercado laboral continúe dándoles formación.

La LOU centra también su interés en llevar a la Universidad española hacia el espacio único de Enseñanza Superior Europeo. Entre sus objetivos están: la revisión de las titulaciones, de la estructura de la enseñanza universitaria (Grado y Postgrado) y de los contenidos de las mismas, el reconocimiento de los créditos en función del sistema europeo de Transferencia y la Acumulación de Créditos por la Comisión Europea (ECTS) como valoración de la carga docente del alumno., también establece un nuevo sistema de órganos de gobierno de las universidades, así como nuevas figuras de profesorado, un nuevo sistema de acceso y consolida el carácter investigador de la Universidad, aumenta la Autonomía universitaria y su responsabilidad en la gestión, propone que el Rector sea escogido por sufragio universal e instaura la Agencias de Calidad Nacional (ANECA) y las agencias de calidad de las Comunidades Autónomas con el fin de implantar una cultura de la calidad. De igual manera la reforma de la LOU, por la LO 4/2007 de 12 de abril instauró un sistema de acreditación de méritos, que sustituía las pruebas de habilitación, para el acceso del profesorado y anticipo la conversión de la ANECA en un organismo público. En cuanto al acceso a la

universidad, lo deja en un examen único similar a la actual selectividad y establece que el Rector sea elegido según lo establezcan los estatutos de cada universidad.

Todo el sistema educativo recogido en la LOMCE se hará de manera progresiva en tres fases diferente y progresivas donde se aplicarán las modificaciones recogidas en la Ley en Educación Primaria, Secundaria, Formación Profesional y en el Bachillerato, como vemos en la siguiente tabla más abajo.

Estas tres fases son:

- La primera durante el curso 2014/2015.
- La segunda durante el curso 2015/2016.
- La tercera durante el curso 2016/2017.

Tabla II.8. Calendario de implantación de la LOMCE. Extraído de sociedad.elpais.com

CALENDARIO DE APLICACIÓN DE LA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE)

| | CURSO 2014-2015 | CURSO 2015-2016 | CURSO 2016-2017 |
|------------------------------|---|--|--|
| EDUCACIÓN PRIMARIA | <ul style="list-style-type: none"> • Implantación en 1º, 3º y 5º. • Prueba de conocimiento en 3º cuyos resultados serán orientativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Implantación en 2º, 4º y 6º. • Prueba de conocimiento en 6º de carácter orientativo. | |
| EDUCACIÓN SECUNDARIA | <ul style="list-style-type: none"> • Implantación en 1º y 3º. En 3º decidirán entre bachillerato o FP. | <ul style="list-style-type: none"> • Implantación en 2º y 4º. • Los de 4º se presentarán a una reválida que ese año no tendrá consecuencias. | <ul style="list-style-type: none"> • A partir de ese año hay que aprobar la reválida de ESO para obtener el título. |
| BACHILLERATO | <ul style="list-style-type: none"> • Implantación en 1º. | <ul style="list-style-type: none"> • Implantación en 2º. • La reválida contará en la media para entrar en la Universidad. • Desaparece la selectividad. | <ul style="list-style-type: none"> • Hay que aprobar la reválida para obtener el título de bachiller y ser universitario. |
| FORMACIÓN PROFESIONAL | <ul style="list-style-type: none"> • Implantación en 1º de FP Básica y 1º de Grado Medio. | <ul style="list-style-type: none"> • Implantación en 2º de FP Básica y 2º de Grado Medio. | |

En la LOMCE, el sistema educativo se estructura en cuatro modalidades de enseñanza (a parte de la educación infantil y la educación para adultos) como se observa en la figura abajo señalada:

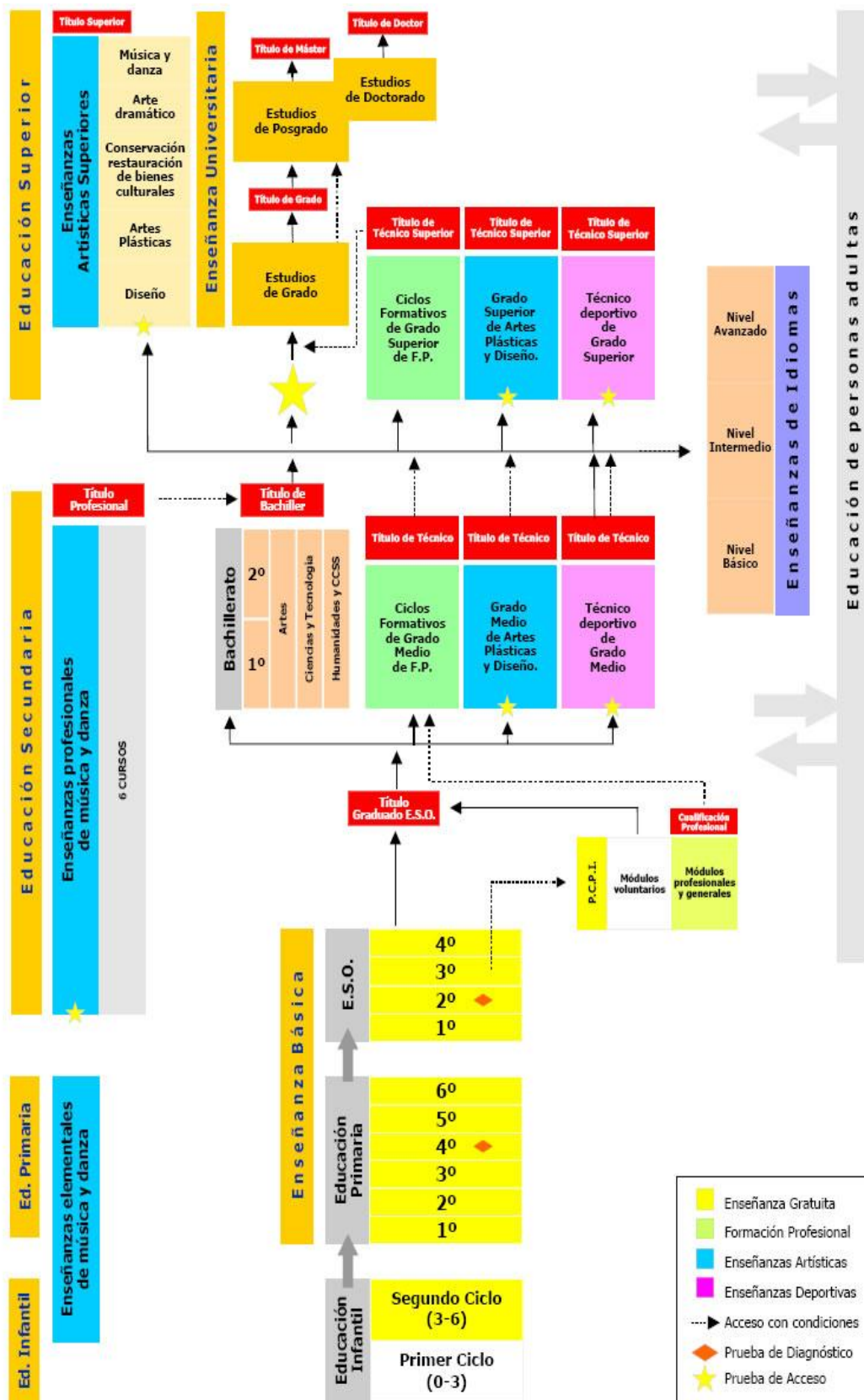


Figura II.8. Estructura de la LOMCE. Extraído de orientagades.wordpress.com

La oferta educativa en el territorio español, en cuanto a modalidades de estudios se estructura de la siguiente manera en:

- Educación Infantil.
- Educación Primaria.
- Educación Secundaria.
- Bachillerato.
- Formación Profesional
- Enseñanzas Artísticas y Plásticas.
- Enseñanzas de Idiomas.
- Enseñanzas Deportivas.
- Educación de Adultos.

II.6.4. MAESTRO-A DE INFANTIL

Conseguir la titulación de Grado de Maestro en de Educación Infantil supone haber alcanzado la capacitación necesaria para el ejercicio profesional; lo que implica haber adquirido un conjunto de competencias específicas que aseguren el éxito el desempeño profesional; en tal sentido la adquisición de tales competencias está ligada al perfil académico-profesional del estudiante. Por su parte el proyecto Tuning (2003) demarca las competencias específicas de la profesión de la docencia y a formación del profesorado sobre el que se ha de diseñar el perfil profesional de cada titulación y la configuración de los planes de estudios.

A partir de estos planteamientos en el RD 1393/2007, de 29 de octubre, establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y con esto los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE 312, de 29 de diciembre de 2007), especificando tales competencias específicas de la titulación, así como las competencias para los módulos que deben conformar los planes de estudios, como vemos en la tabla adjunta:

Tabla II.9. Competencias específicas para el Maestro de Educación Infantil

| Competencias específicas para la titulación Maestro en Educación Infantil. BOE 312, de 29 de diciembre 2007 |
|--|
| Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil. |
| Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. |
| Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos. |
| Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos. |
| Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia. |
| Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión. |
| Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia |
| Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia. |
| Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. |
| Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias. |
| Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. |
| Construir una visión actualizada el mundo natural y social. |
| Fomentar un espíritu participativo en la relación con otros centros europeos para el intercambio de conocimiento. |

II.6.5. MAESTRO-A DE PRIMARIA

Para Barceló, López y Camilli (2012, p. 21) la competencia docente se refiere a aquellos “*conocimientos y aptitudes*” que hay que promover y cultivar en los profesionales de la educación a fin de que estos puedan desarrollar su tarea acorde a las exigencias curriculares y formativas del nuevo enfoque competencial. En efecto, la Ley Orgánica de Educación (2006) señala en su preámbulo la importancia de proporcionar “*una educación completa que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual*”. Este dominio competencial del docente será el que lleve a buen puerto a los estudiantes en el logro y el desarrollo de las competencias, ya sean estas básicas o específicas.

Destacar por su significación y aceptación en la comunidad científica los aportes de Perrenoud (2004) a partir de diez competencias como campos o dominios prioritarios en los programas de formación continua de los del docente. Estas son:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Trabajar en equipo.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y por último.
- Organizar la propia formación continua.

Las competencias básicas que identifica el currículo de la LOMCE 8/2013, (Art.2 p. 19351) se definen como “las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”, y que han sido enumeradas en el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria son las siguientes:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

Siguiendo a Barceló, López y Camilli (2012, p. 22) en una etapa como la Educación Primaria, el futuro maestro en formación se enfrenta a los aprendizajes fundamentales referidos a la lengua materna, la introducción a nociones de cálculo elementales, la educación física, la observación científica, nociones de historia, geografía y arte, formas de expresión como son la rítmica, el modelado, el dibujo, los trabajos manuales, y por último, la adquisición de elementos fundamentales de la vida cívica y social que ayudan

al crecimiento integral del niño en esta etapa. Todos estos aprendizajes necesarios son los que el maestro ha de facilitar a partir de una formación respecto a ellos.

Otras competencias básicas como saberes propios del maestro, además del conocimiento de la materia a enseñar, se refieren al:

- Conocimiento de los principios, finalidades y objetivos generales del sistema educativo.
- Entender el sentido cultural de su trabajo y las dimensiones morales de su actividad.
- Manejar los recursos técnicos para ser eficaz en su docencia y en sus responsabilidades evaluadoras.
- De la misma manera el maestro debe estar en condiciones de conocer el ambiente de la institución en la que trabaja, sus proyectos en curso, los modos de colaborar en la toma de decisiones y en la acción conjunta con otros profesores y con los padres de los alumnos, las formas de cuidar de los alumnos atendiendo a su diversidad, etc.

II.6.6. PROFESOR-A DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLER.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE) y el Real Decreto 1105/2014 de 28 Febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato delimitan las competencias siguientes:

Competencias Básicas de la Educación Secundaria Obligatoria:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y Artística
- Competencia para aprender a aprender

- Autonomía e iniciativa personal.

Las competencias enumeradas en el apartado anterior reflejan que el docente de ésta etapa educativa no puede ser un mero transmisor de los contenidos estudiados en su paso por la Universidad, ni un mero evaluador de la información transmitida a los alumnos. En efecto, nadie puede enseñar bien lo que no domina. Pero enseñar no es sólo transmitir contenidos; sino saberlos transmitir con la necesaria habilidad didáctica para darla a conocer a los alumnos, con la finalidad de que lleguen a alcanzar desde la materia que imparten las competencias básicas correspondientes.

El profesorado en general y el de Secundaria y Bachillerato, de manera muy particular, está obligado a adaptarse a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula, precisando una buena formación inicial y permanente. A la vez, está llamado a responder a las competencias que acertadamente recoge la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, recogidas más arriba. Pretender que todas esas competencias pueden desarrollarse sin una formación especializada, muestra un gran desconocimiento de la profesión de profesor de Educación Secundaria y de la realidad en la que trabajan estos profesionales de la educación. En las enseñanzas medias son necesarios docentes capaces de enfrentarse a situaciones concretas y resolver los numerosos problemas que comporta la educación en este nivel de nuestro sistema educativo y a los que podrá responder tras adquirir las competencias.

En los últimos tiempos, se ha producido una evolución desde el modelo de profesor técnico al modelo de profesor reflexivo. El profesor técnico era valorado como ejecutor o aplicador directo del currículo y por su eficacia y resultados. Este perfil está siendo sustituido por una visión del profesor que potencia su autonomía e independencia, que no repite sino que crea; que aprende, investiga y genera conocimiento teórico y práctico. Norton (2009, pp.21-22) explica la génesis del modelo del profesor reflexivo en las ideas de Donald Shön (1993) y particularmente, en su concepción de la práctica profesional como un proceso de aprendizaje continuo basado en la observación y reflexión acerca de la propia experiencia. Para estos autores, la práctica reflexiva no constituye una opción, sino un elemento básico y definitorio de la función docente (Norton, 2009, p. 22; Nieto, Callejas y Jerez (2012)).

II.6.7. PROFESOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL: MÓDULOS PROFESIONALES Y PCPI.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial están concebidos como una medida de atención a la diversidad, con el objetivo de reducir las altas tasas de fracaso escolar y dotar a los jóvenes, como mínimo, de una cualificación profesional de nivel que les permita acceder al mundo del empleo.

En este marco legal, la Orden de 24 de junio de 2008, es la encargada de regular los PCPI en Andalucía. Recientemente, la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible, en la disposición final vigésima cuarta por la que se modifica la LOE, y la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, se modifica la edad de acceso a dichos programas, algo que trataremos posteriormente.

En cuanto al profesorado encargado de impartir los diferentes módulos de estos programas, la Orden de 24 de Junio de 2008 y el Real Decreto 665/2015, de 17 Julio, establece que:

- Los módulos específicos y de formación general (módulos obligatorios) serán impartidos por un solo profesor que deberá estar en posesión de la titulación establecida en el artículo 95 de la LOE. En todo caso, tendrá prioridad el profesorado que acredite experiencia y formación en la atención educativa a la diversidad.
- Los módulos voluntarios, conducentes a la obtención del título de Graduado en ESO, será necesario estar en posesión de la titulación establecida en el artículo 94 de la LOE. A tales efectos se tendrá en cuenta lo siguiente:
 - a) El módulo social será impartido por un profesor o profesora de la especialidad de Geografía e Historia.
 - b) El módulo científico-tecnológico será impartido por un único profesor o profesora de las especialidades correspondientes a cualquiera de las materias cuyos aspectos básicos componen el currículo del módulo, a excepción del proyecto técnico, que podrá ser impartido por un profesor o profesora distinta, preferentemente de la especialidad de Tecnología.

- c) El módulo de comunicación podrá ser impartido por un único profesor o profesora de las especialidades de Lengua española o Lengua extranjera, o por dos profesores o profesoras distintos de las citadas especialidades.
- Los módulos profesionales de los ciclos formativos de Formación Profesional Básica asociados a los bloques comunes establecidos en el artículo 42.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo serán impartidos por personal funcionario de los cuerpos de catedráticos y profesores de enseñanza secundaria de alguna de las especialidades que tengan atribución docente para impartir cualquiera de las materias incluidas en el bloque común correspondiente conforme a lo establecido en el anexo VI».

Vamos a considerar aquellas competencias específicas relacionadas con los profesionales de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y de los Módulos de la Formación Profesional:

- Dominar las materias de los diferentes módulos obligatorios (módulo de formación general y módulos específicos), así como la relación interdisciplinar entre ellas.
- Desarrollar las competencias del perfil profesional (módulos específicos).
- Dominar las materias de los módulos voluntarios: módulo de comunicación (Lengua castellana y Literatura y Primera Lengua Extranjera de la secundaria obligatoria), módulo social (Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Educación Plástica y Música) y módulo científico tecnológico (Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas, Tecnología y Educación Física), así como la relación interdisciplinar entre ellas.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución positiva y pacífica de conflictos.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad, respeto y valores.

II.6.8. PROFESOR DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL: ARTÍSTICAS, IDIOMAS Y DEPORTIVAS

Las Enseñanzas de Régimen Especial comprenden, por un lado, las Enseñanzas Artísticas (Música, Danza, Arte Dramático y Artes Plásticas y Diseño) y, por otro lado, las Enseñanzas de Idioma y Deportivas. Una de las singularidades que caracterizan a las enseñanzas de régimen especial es la especificidad de cada tipo de enseñanza, en lo relativo a organización de espacios y grupos y atención al alumnado. Podemos ver en la siguiente figura de una forma más resumida lo explicado anteriormente:

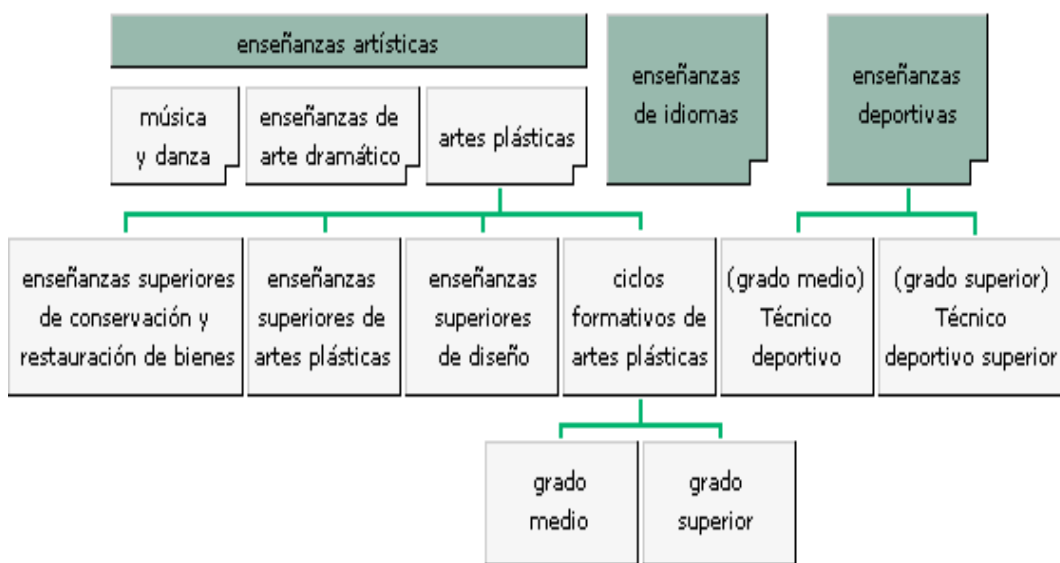


Figura II.9. Esquema de las Enseñanzas de Régimen General en España. Extraído de http://www.educaragon.org/guiaeducativa/guia_educativa_especial.asp

En lo referente a las Enseñanzas Deportivas, actualmente la Orden ECD/158/2014 de 5 de febrero y el Real Decreto 1363/2007 de 24 de Octubre, en los artículos 49, 50 y 51 establece los requisitos del profesorado, incluyendo la formación pedagógica y didáctica tanto para impartir el bloque común o el específico. Así, para los módulos de enseñanza deportiva del bloque común y específico: estar en posesión del título de licenciado, ingeniero, arquitecto o título de grado correspondiente o equivalentes, junto con la formación pedagógica y didáctica, correspondiente a lo dispuesto en el artículo 100 de la Ley Orgánica 2/2006.

Abelairas, López y Rodríguez (2012) establecen y enumeran los objetivos que todo entrenador, monitor de deportes o actividades físicas en general debe conocer para poder aplicarlos cuando desempeñe su labor, son:

- Adecuar sus conocimientos al equipo o grupo al que se dirige. Con esto se podrá conseguir mejorar en las relaciones intragrupalas y se podrá mejorar en la capacidad de juego y rendimiento como equipo.
- Conocer el juego desarrollado a través de la metodología observacional y poder con ello, desglosar el juego desempeñado y dar las directrices adecuadas para poder crecer tanto de forma individual como colectiva.
- Ser capaz de llevar a cabo una correcta planificación, ya que tendremos mucho trabajo adelantado, puesto que existiendo se pueden modificar aspectos que consideremos necesarios.
- Dirigir al equipo como corresponde en todos los momentos de la temporada. El entrenador ha de intentar manejar, capitanear a todos los miembros del equipo.

En relación a las Enseñanzas Musicales, siguiendo el estudio de Carrillo-Aguilera y Vilar-Monmany (2014) elaboran un listado de competencias profesionales relacionadas con el profesorado de Música en la Enseñanza Reglada como se detalla en la tabla siguiente:

Tabla II.10. Competencias profesionales para el profesorado de Música. Extraído de Carrillo-Aguilera y Vilar-Monmany (2014)

| COMPETENCIAS TRANSVERSALES |
|---|
| El desarrollo profesional del docente: Impulsar el propio desarrollo profesional, tanto por lo que concierne a la mejora de habilidades y capacidades personales como a la participación en actividades de formación permanente |
| La actuación del docente en el aula: Gestionar un grupo-clase y estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y para su desarrollo personal y social |
| La actuación del docente en el marco del centro escolar: Trabajar conjuntamente con los miembros de la comunidad educativa, las familias y los alumnos y participar en la gestión de la escuela a fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del centro. |
| La actuación ética como docente: Actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y ser capaz de enfrentar y de buscar soluciones a los problemas que se derivan de la práctica profesional. |
| COMPETENCIAS MUSICALES |
| El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical: Ser capaz de escuchar y apreciar todo tipo de música, saber analizar –a nivel auditivo– los elementos que la constituyen y utilizar, si es necesario, otros lenguajes para representarla o para expresar las emociones que despierta |
| El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical: Interpretar con corrección y musicalidad un repertorio variado de obras musicales y de danzas y ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares. |
| El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical: Realizar creaciones musicales integrando, si es necesario, otros lenguajes artísticos como medio para comunicarse y expresarse a través de la música y saber transcribir y arreglar piezas musicales escolares para adaptarlas a los diferentes contextos y niveles de aprendizaje |
| COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS Y/O DIDÁCTICAS |
| La planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (EA): Planificar las situaciones de E-A en relación con la educación musical, promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área. |
| La aplicación de las situaciones de E-A: Conducir y evaluar las situaciones de EA en relación con la educación musical promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área. |
| La adaptación de las secuencias de E-A: Adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo. |

En cuanto a las Enseñanzas Artísticas en nuestra legislación, si atendemos al análisis de los Decretos Curriculares que establecen las enseñanzas mínimas de las etapas de Primaria y Secundaria Obligatoria (RD.126/2014 de Educación Primaria y RD. 1105/2014 de Educación Secundaria y Bachillerato), podemos establecer ciertas conclusiones al respecto que debe tener en cuenta el docente de Educación Plástica y Visual en el desarrollo y adquisición de las llamadas competencias profesionales. Para la Educación Artística, el currículo muestra una preocupación por favorecer en el alumnado la percepción y la expresión estética del alumnado y por abordar una formación general y cultural en cada individuo. Además, busca desarrollar capacidades para entender y juzgar las distintas manifestaciones artísticas, así como para expresar ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas.

Salido-López (2012) elabora una propuesta didáctica basada en competencias profesionales de éste docente de Enseñanzas Artísticas para las Enseñanzas Medias y de Régimen Especial:

- Organizar situaciones de aprendizaje que permitan alcanzar las exigencias curriculares propuestas. Esta competencia exige planificar un proceso metodológico adecuado para enseñar, siguiendo los criterios de la innovación.
- El docente de Educación Plástica y Visual y su planteamiento didáctico debe promover a través de la creación artística y del análisis de las manifestaciones más relevantes la actualización de conocimientos en el individuo, provocando controversias que permitan al alumno enfrentarse a una fase de reflexión.
- Orientar, dirigir y organizar su propia actividad docente, fomentando la colaboración del alumnado y una actitud dinámica en el grupo
- Formar y concienciar al alumnado por el respeto y conservación del patrimonio cultural, y de trabajar para formar, además de productores de dibujos, de esculturas o de imágenes publicitarias, constructores de un conocimiento crítico obliga a ampliar sus expectativas didácticas.
- Abordar las manifestaciones artísticas como medios de comunicación de ideas estéticas, valores sociales e históricos, emociones y sentimientos.

- Gestionar la progresión de los aprendizajes, teniendo en cuenta la necesidad de elaborar dispositivos de diferenciación que le permitan atender la heterogeneidad del grupo.
- Necesidad de ser consciente del vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con nuevas necesidades y valores que deben estar presentes en cualquier planteamiento didáctico y que se han tenido en cuenta en las propuestas curriculares vigentes.
- Fomentar en el alumnado actitudes reflexivas y críticas a través de la creación artística y ante los mensajes de los medios de comunicación en lo que a la interculturalidad, igualdad de sexos, educación ambiental, educación para la salud o educación moral se refiere.
- Trabajar en equipo con sus compañeros y estar dispuesto al ejercicio de una formación continua que permita el desarrollo de las competencias docentes referidas.

Finalmente, para los profesores de Enseñanzas de Idiomas, el Instituto Cervantes llevó a cabo una investigación destinada a conocer las creencias que el profesorado, el alumnado, el personal de la institución y distintos expertos externos tenían respecto a lo que es un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes, tales conclusiones se presentaron en el «I Congreso Mundial de Profesores de Español» (COMPROFES) en el año 2011.

A la luz de los resultados obtenidos y tras la consulta de diversos estudios sobre modelos de competencia ,en particular, los trabajos sobre competencia desarrollados por Perrenoud (2004), y diferentes estándares con los que cuentan instituciones educativas de otros países, el Instituto Cervantes identifica ocho competencias clave del profesorado con sus correspondientes competencias específicas que se validan con profesores y responsables académicos de los centros, personal de Dirección Académica y de Recursos Humanos, y expertos externos, y que se exponen en la siguiente tabla:

Tabla II.11. Competencias clave del profesorado de Lenguas Extranjeras. Extraído del Instituto Cervantes (2012)

| MODELO DE COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESORADO DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS | |
|---|---|
| COMPETENCIAS CLAVE | COMPETENCIAS ESPECÍFICAS |
| Organizar situaciones de aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. • Promover el uso y la reflexión sobre la lengua. • Planificar secuencias didácticas. • Gestionar el aula. |
| Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno. | <ul style="list-style-type: none"> • Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación. • Garantizar buenas prácticas en la evaluación. • Promover una retroalimentación constructiva. • Implicar al alumno en la evaluación. |
| Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> • Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender. • Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. • Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje. • Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje. |
| Facilitar la comunicación intercultural. | <ul style="list-style-type: none"> • Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural. • Adaptarse a las culturas del entorno. • Fomentar el diálogo intercultural. • Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural. |
| Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución. | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar y reflexionar sobre la práctica docente. • Definir un plan personal de formación continua. • Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente. • Participar activamente en el desarrollo de la profesión. |
| Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo. | <ul style="list-style-type: none"> • Gestionar las propias emociones. • Motivarse en el trabajo. • Desarrollar las relaciones interpersonales. • Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno. |
| Participar activamente en la institución. | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipo en el centro. • Implicarse en los proyectos de mejora del centro. • Promover y difundir buenas prácticas en la institución. • Conocer la institución e integrarse en ella. |
| Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo. | <ul style="list-style-type: none"> • Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital. • Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles. • Aprovechar el potencial didáctico de las TIC. • Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje. |

II.6.9. PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Desde la “*Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012)*” se establece el perfil profesional del docente de la Educación Inclusiva. Se destacan cuatro valores en la enseñanza y aprendizaje base del trabajo en todos los docentes en la educación inclusiva:

- Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.
- Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.
- Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes.
- Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

Estos valores se presentan junto con las áreas de competencia del docente que tienen asociadas con tres elementos asociados: actitudes, conocimientos y habilidades e íntimamente conectados. Las áreas de competencia presentadas aquí son las más importantes identificadas en los debates del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva”, pero no son exhaustivas. Deben verse como la base para desarrollar rutas formativas y como el punto de partida para debates a diferentes niveles acerca del contexto específico de las áreas necesarias para todos los docentes que trabajan en diferentes contextos. Estos serían, de forma resumida:

1. Valorar en positivo la diversidad del alumnado: las diferencias entre los estudiantes son un recurso y un valor dentro de la educación.

Las áreas de competencia incluidas aquí son:

- Las diferentes concepciones de la educación inclusiva.
- El punto de vista de los docentes sobre estas diferencias.

2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos. Las áreas de competencia que se incluyen en este valor se relacionan con:

- Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los estudiantes.

- Enfoques educativos efectivos en clases heterogéneas.

3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores.

Las áreas de competencia que se incluyen dentro de este valor se relacionan con:

- Trabajar con los padres y las familias.

- Trabajar con un amplio número de profesionales de la educación.

4. Desarrollo profesional y personal: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas. Las áreas de competencia dentro de este valor están relacionadas con:

- Los docentes son profesionales que deben reflexionar.

- La formación inicial del profesor como base de un aprendizaje y desarrollo profesional continuo.

II.6.10. PROFESOR DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Puig y Puig (2012, pp. 913-915) nos hacen hincapié en que la Educación de Adultos requiere unos educadores con una formación y unas características personales peculiares que, en muchos casos, no coinciden con las requeridas para el profesorado de niños y jóvenes.

Es interesante recoger la máxima información sobre nuestros alumnos y poder programar una línea de actuación, plan de acogida adaptado a sus características. Es una fuente de información previa al conocimiento y primer contacto con los alumnos que nos orienta en el desarrollo de la Planificación profesional, para que las actuaciones sean directas y no den lugar a improvisaciones, para evitar discrepancias entre sexo, raza, nacionalidad.

Podemos afirmar que las Actividades en “*Gran Grupo*” favorecen el proceso de socialización, adquieren competencias sociales, ayuda a controlar los impulsos agresivos, se relativiza el punto de vista, es decir, comprenden cómo una situación es vista por otra persona y cómo reacciona cognitiva y emocionalmente a la situación,

incrementa las aspiraciones, mayor motivación, interés y atribuciones de su éxito o fracaso, mayor autoestima, autocontrol, adquiriendo equilibrio personal y afectivo, mostrándole confianza en sus actuaciones, ayudándole a ver la intensa actividad que posee, fundamentalmente interna y no meramente manipulativa, capacidad de reflexión. Destacamos a continuación las siguientes funciones extraídas de Puig y Puig, (2012, pp.913-914) en la siguiente tabla:

Tabla II.12. Funciones y Competencias del Educador de Adultos. Extraído de Puig y Puig (2012)

| FUNCIONES Y COMPETENCIAS BÁSICAS DEL EDUCADOR DE ADULTOS |
|--|
| Habilidad para trabajar simultáneamente con alumnos de muy diferente edad (desde los 18 hasta los 60 o más) |
| Detectar y diagnosticar las necesidades socioeducativas de la población. |
| Potenciar el sentimiento de autoestima y capacidad de cada alumno. |
| Desarrollar en los alumnos actitudes comprometidas y de autosuperación |
| Formar en la autonomía, asignar responsabilidades, invitar al compromiso, al esfuerzo y a la autoexigencia. |
| Las actitudes y los comportamientos del mediador deben estar en coherencia |
| Ayudar a que los alumnos/as se vinculen positivamente con el conocimiento y sobre todo con su proceso de adquisición |
| Conocer los intereses de alumnos/as y sus diferencias individuales, las necesidades evolutivas de cada uno de ellos, los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros. |
| Presentar los contenidos en diversas modalidades o lenguajes |
| Saber adecuar la materia al estilo cognitivo de los alumnos y desarrollar otras formas de leer e interpretar los problemas. |
| Animar a la búsqueda de la novedad y variedad de las tareas, anticipándose y ayudando a la auto-superación de las potencialidades de los alumnos. |
| Elevar progresivamente el nivel de complejidad. Potencia adecuadamente el nivel de abstracción. |
| Asegurar, en general, un alto nivel de eficacia, en la resolución acertada de los problemas, de las actividades pedagógicas desarrolladas en el aula, para la mayoría de los alumnos |
| Dar incentivos, la tolerancia por parte del profesor son esenciales para que el aprendizaje sea efectivo, el profesor deberá mostrar una actitud positiva hacia la asignatura que pueda transmitir a los alumnos |
| Ayudar a que los alumnos aprendan a transferir y aplicar los aprendizajes a otros contextos, disciplinas y situaciones de la vida, donde los alumnos aprecien la utilidad de lo aprendido |
| Enseñar a aprender, enseñar a pensar y para ello hay que aprender a enseñar, lo que implica un cambio fundamental en los profesores, trascendiendo a su histórico rol de “pasadores de materia”, o de animadores del aprendizaje, a mediadores del aprendizaje y la cultura. |
| Lograr que los alumnos construyan su propio aprendizaje logrando aprendizajes significativos. |
| El profesor tiene un rol de mediador en el aprendizaje, debe hacer que el alumno investigue, descubra, compare y comparta sus ideas, partir del nivel de desarrollo del alumno, considerando siempre sus experiencias previas. |
| Recoger la máxima información sobre nuestros alumnos y poder programar una línea de actuación, plan de acogida adaptado a sus características |
| Facilitar la preparación de programas de los temas transversales como la Integración, paz, higiene, imprescindibles en la convivencia diaria. |

II.6.11. PROFESOR UNIVERSITARIO

En un estudio llevado a cabo por Bautista, Ruiz y González (2012) en la UNED perteneciente a la investigación titulada: “*Elaboración y validación de un modelo de evaluación de la competencia docente en el EEES /Espacio Europeo de Educación Superior) mediante análisis de estructuras de covarianza y análisis multinivel*” se evidenció la necesidad de contar con el punto de vista de los estudiantes para conocer

las competencias más destacables de los profesores excelentes. Por tanto, A partir de los objetivos de la investigación, los grupos de discusión se centraron principalmente en los siguientes:

- Conocer cuáles son los rasgos de un profesor excelente
- Determinar qué rasgos son los más valorados por los estudiantes
- Determinar si el EEES es, realmente, un escenario de cambio.

Podemos articular las respuestas en torno a 6 grupos competenciales. En concreto nos referimos a las competencias de contenido, didácticas, comunicativas, gerenciales, sociales y afectivas (tomando como modelo el diseño expuesto por Zabalza, 2003), entendiendo cada una de ellas del siguiente modo, como se expone en la tabla siguiente:

Tabla II.13. Competencias del docente universitario. Tomado de Zabalza (2003)

| Docente Universitario | |
|-----------------------|--|
| Competencias | Descripción |
| De contenido | Propias del profesor de una determinada disciplina. Conlleva un conocimiento amplio de la materia, tanto a nivel conceptual como metodológico, documental, etc. Capacidad de estar al día en su área de conocimiento. |
| Didácticas | Dominio de las metodologías de enseñanza para gran, mediano y pequeños grupos. Dominio del diseño instructivo en entornos virtuales. Capacidad de adecuación del diseño instructivo a sus estudiantes. Dominio técnicas de evaluación. Capacidad de innovación docente |
| Comunicativas | Uso adecuado del lenguaje especializado de su área de conocimiento. Capacidad de interacción con los estudiantes a nivel grupal e individual. Acción tutorial. Dominio de la comunicación a través de las TIC, cooperación, trabajo en equipo, etc. |
| Gerenciales | Gestión eficiente de la enseñanza (planificación, desarrollo, etc.) Gestión de recursos (temporales, humanos, materiales, documentales, etc.) en diferentes entornos de aprendizaje. |
| Ético-afectivas | Capacidad de desarrollar una docencia responsable, compromiso ético, motivación, capacidad de liderazgo. |

Diferentes autores han intentado delimitar el perfil competencial del docente universitario: Tejada, 2002; 2006; Valcárcel 2003; Zabalza, 2003; ICE de la Universidad de Zaragoza, 2004; Cabero y Llorente, 2005; Cifuentes, Alcalá y Blázquez, 2005; Rial, 2008. A continuación presentaremos las 6 competencias relacionadas con la función docente establecidas en nuestro perfil (Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008; Mas, 2009; Mas, 2011), pero estas competencias deberían orientarse (como indican Mas y Olmos, 2011. p.171) hacia la necesidad de dar respuesta a la diversidad del alumnado actual, *“que requiere del docente universitario competencia para conocer, comprender, comunicarse, relacionarse, gestionar y enseñar en y para la diversidad”*:

- Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.
- Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
- Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir activamente a la mejora de la docencia.
- Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.

II.6.12. PROFESOR DE RELIGIÓN EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

García-Ruiz y Castro (2012) definen las competencias profesionales “*como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente*” (p. 302).

Las competencias y el perfil educativo del profesorado de Religión están reguladas por el Acuerdo entre la Santa Sede y el Estado Español sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, ésta primera tendrá competencias plenas en la elaboración del currículo en las enseñanzas obligatorias y en la designación del profesorado más acorde a las necesidades de los centros.

En este sentido la asignatura de Religión Católica utilizará una metodología que respetará los principios recogidos en la Resolución de 11 de Febrero de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Currículo de la Enseñanza de Religión Católica de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria:

”Reconocimiento del rol del docente. El docente es pieza clave en la elaboración e implementación de actividades de aula ajustadas al grupo concreto que está enseñando. Su formación resulta, por lo tanto, fundamental a la hora de garantizar el éxito del proceso de aprendizaje” (p. 15744).

Se extraen a continuación las siguientes competencias y capacidades atribuidas al profesorado que imparte la asignatura, en la siguiente tabla:

Tabla II.14. Competencias y capacidades del Profesorado de Religión en las Enseñanzas Obligatorias. Extraído de la Resolución de 11 de Febrero de 2015, de la Conferencia Episcopal Española.

| COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL PROFESORADO DE RELIGIÓN |
|---|
| Competencia para gestionar el currículo de Religión |
| Competencia para liderar el aprendizaje de la Religión en la escuela. |
| Organizar el trabajo escolar siguiendo diferentes opciones metodológicas, según la situación o capacidad de los alumnos y la naturaleza de los contenidos. |
| Diseñar y aplicar a la enseñanza de la religión todo tipo de actividades y recursos, incluidas las aportaciones de las nuevas tecnologías. |
| Evaluar los resultados del aprendizaje, formular diagnósticos, y diseñar estrategias y actividades para conseguir los objetivos pendientes. |
| Motivar y estimular la curiosidad, la necesidad y el deseo de aprender de los alumnos, relacionando con la vida real el contenido del aprendizaje. |
| Promover entre los escolares la comunicación y la participación en proyectos comunes, aplicando técnicas de actuación en grupo y formas de trabajo cooperativo. |
| Diseñar, aplicar y evaluar estrategias de aprendizaje específicas para cada uno de los ámbitos o tipos de contenido de la realidad religiosa. |
| Incorporar proyectos y actividades de investigación en el aula de religión, como medio de potenciar y evaluar el aprendizaje. |
| Competencia para expresar y aplicar con propiedad los conocimientos y habilidades necesarios para realizar una lectura profesional del currículo de Religión. |
| Situar la actual enseñanza escolar de la religión en el marco antropológico, social y legal en que se imparte. |
| Reconocer en un currículo de Religión el modelo o modelos didácticos que propone, y prever los elementos que habrán de desarrollarse en la enseñanza según cada modelo. |
| Relacionar los objetivos y contenidos del currículo de Religión con las bases de la teología o de otras ciencias de la religión en que se apoyan. |
| Comparar el currículo actual de religión con currículos de la misma disciplina vigentes en otros lugares o en la enseñanza de otras religiones, y con currículos que rigen la enseñanza de otras religiones. |
| Evaluar propuestas del currículo de religión apoyándose en la experiencia y resultados de la enseñanza y proponer alternativas de mejora. |
| Gestionar el currículo de Religión teniendo en cuenta la realidad de los alumnos, los contenidos y el modelo didáctico propios de la Religión. |
| Adaptar los objetivos y contenidos del currículo de Religión a la realidad personal, social y cultural del entorno en que se imparte la enseñanza. |
| Secuenciar y temporalizar los objetivos y contenidos del currículo de religión, ajustándolos al desarrollo operatorio de los alumnos. |
| Programar unidades didácticas cuyos elementos y estructuras garanticen el logro de los objetivos y contenidos propuestos. |
| Realizar adaptaciones curriculares destinadas a alumnos en situaciones excepcionales, o con necesidades educativas especiales. |
| Construir y desarrollar programas interdisciplinares sobre temas y contenidos del currículo de religión o sobre contenidos de la religión presentes en temas de otras disciplinas escolares. |
| Competencia para integrarse en la comunidad educativa. |
| Coordinar con sus compañeros de área el trabajo de planificación y programación de la asignatura, con el fin de lograr con mayor eficacia objetivos y proyectos comunes. |
| Intercambiar con los compañeros informaciones, experiencias y recursos didácticos, con el fin de enriquecer el propio trabajo y el de los demás. |
| Participar con los compañeros de claustro en el intercambio y toma de decisiones sobre objetivos y proyectos del centro educativo, y asumir responsabilidades para su logro. |
| Sostener y difundir con argumentos adecuados de la legislación vigente el estatuto de la asignatura y del profesorado de Religión, tanto en los centros públicos como en los privados y concertados. |
| Asumir responsabilidades institucionales en la comunidad educativa, ejerciendo tareas de orientación y dirección en el centro escolar. |
| Participar activamente en grupos, equipos o instituciones de ámbito nacional e internacional dedicados a la defensa, la promoción o el estudio de la Enseñanza Religiosa Escolar. |
| Competencia para facilitar la inserción en la comunidad cristiana. |
| Buscar, registrar y comunicar (personalmente y con los alumnos) información sobre las actividades de los grupos religiosos de su entorno. |
| Identificar y promover activamente aquellos elementos relacionados con la religión que están presentes en el origen o en la realidad cultural de los hechos sociales y culturales de su entorno. |
| Participar activamente (personalmente y con los alumnos) en proyectos o actividades llevadas a cabo por algún grupo de la comunidad cristiana |
| Establecer relaciones con grupos y comunidades eclesiales de ámbito nacional e internacional, con objeto de fomentar el conocimiento mutuo y de elaborar y llevar a cabo conjuntamente proyectos comunes. |
| Facilitar el proceso de socialización de los alumnos, ayudándoles a asumir la realidad religiosa presente en el entorno social y cultural, y a integrarse en tareas que realizan grupos de la comunidad cristiana. |
| Competencia para formar parte activa de la comunidad educativa, participando en las tareas comunes y trabajando en grupo en el ejercicio de la profesión docente. |
| Competencia para gestionar el ejercicio de su autoformación definir los rasgos fundamentales de su identidad personal y profesional, y planificar, organizar y gestionar el ejercicio permanente de su autoformación. |
| Reconocer y evaluar los principales rasgos que conforman su identidad en el ámbito personal, social, religioso y profesional. |
| Reconocer y evaluar sus posibilidades y carencias a la hora de emprender una tarea concreta, afrontar la realización de un proyecto o asumir una responsabilidad institucional. |
| Organizar un programa de trabajo para su propia formación, con vistas a la adquisición de conocimientos, habilidades o instrumentos necesarios para realizar una tarea o proyecto propuestos. |
| Buscar, registrar y organizar las fuentes y recursos necesarios para la formación permanente de los profesores de religión. |
| Constituirse con otros colegas en grupos de trabajo para desarrollar programas de formación orientados a la mejora directa del desarrollo profesional. |

II.6.13. PEDAGÓGO, PSICOPEDAGÓGO, ORIENTADOR.

Frente a diversas propuestas de clasificación de competencias de autores como Rodríguez (2000); Angulo (1999), Scriven (1998); Gimeno y Pérez (1993); Perrenoud (2004) y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2014), casi todas ellas tienden a concentrarse en tres ámbitos, tanto en las referidas a los docentes como a los orientadores, por esta razón, se ha decidido realizar esta tabla comparativa.

*Tabla II.15. Cuadro Comparativo de competencias profesionales.
Extraído de Monarca, García y Martínez (2012)*

| COMPETENCIAS ORIENTADOR | COMPETENCIAS PROFESORADO |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">1. COGNITIVA</p> <p>Competencia relacionada con el conocimiento específico de la disciplina de orientación e intervención psicopedagógica. Está además relacionada con la formación inicial y continua del orientador.</p> <p>Algunas competencias cognitivas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento en los ámbitos de organización escolar, legislación educativa, psicología del aprendizaje, modelos de orientación, etc. • Identificación y colaboración en la resolución de problemas. • Planificación, desarrollo y evaluación de programas. • Aplicación de la teoría e investigación a la práctica orientadora. | <p style="text-align: center;">1. COGNITIVA/SABER</p> <p>Competencia relacionada con el conocimiento específico de la especialidad, lo que implica al sujeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparación adecuada en contenidos científicos y psicopedagógicos. Conciencia y criterio en la selección de los conocimientos y contenidos a enseñar. • Conocimiento del desarrollo evolutivo de la adolescencia y la problemática juvenil para tomar en cuenta las necesidades y posibilidades de los alumnos y prever los posibles conflictos. • Conocimiento y recursos de la organización del centro y del grupo clase. <p>Adaptación de los programas y la metodología según las necesidades y contexto social del grupo de alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de procedimientos que promuevan el aprendizaje riguroso, activo, autónomo y compartido del alumnado. |
| COMPETENCIAS ORIENTADOR | COMPETENCIAS PROFESORADO |
| <p style="text-align: center;">2. EXPERIENCIAL</p> <p>Competencia referida a la aplicación práctica de la competencia cognitiva y su ajuste a la práctica profesional. Implica la capacidad del orientador para hacer frente a situaciones diversas siendo capaz de aplicar los conocimientos adquiridos desde el marco teórico y práctico.</p> <p>Algunas Competencias Metodológicas y Técnicas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación y diseño de tareas • Técnicas y metodologías • Utilización de nuevas tecnologías • Exploración y acceso a recursos e informaciones adecuadas. | <p style="text-align: center;">2. PROCEDIMENTAL/ HACER INSTRUMENTAL/ ACTUACIÓN/ EXPLORACIÓN</p> <p>Competencia relacionada con el saber hacer, como llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado de manera que los conocimientos sean significativos para ellos, esto implica en el docente la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promoción de la participación activa de los alumnos en la enseñanza de los contenidos. • Aplicación de técnicas básicas de comunicación. • Trabajo en equipo con el profesorado de los distintos niveles del centro. • Conocimiento y aceptación del proyecto educativo de centro. • Gestión efectiva de la clase. • Uso instrumental de idiomas, informática y Documentación. |
| <p style="text-align: center;">3. PERSONAL / SOCIAL</p> <p>Esta competencia implica el conjunto de habilidades personales relacionadas con la comunicación, la escucha, la empatía, la participación, implicación y la responsabilidad social que se hace necesario en el trabajo del orientador.</p> <p>Algunas competencias de este ámbito son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asumir liderazgos • Generar climas de confianza • Trabajar en Equipo (cooperación y participación). • Motivación y dinamización • Comunicación en la organización | <p style="text-align: center;">3. ACTITUDINAL/ INTERPERSONALES/ SER/ AFECTIVAS/ PERSONALES</p> <p>Competencia relacionada con la capacidad de comunicación, empatía, compasión y sentido del humor. La creencia en la relevancia de la función social de la educación, lo que implica aceptar el compromiso ético que supone la profesión. Algunas competencias de este ámbito son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocación para gozar trabajando con los/as estudiantes. • Comunicación y relación afectiva entre profesor/a- alumno/a y entre alumno/alumno/ a • Trabajo en Equipo, trabajo colaborativo y participativo. • Asumir liderazgo en la conducción del grupo curso. |

II.6.14. OTROS

II.6.14.1. El Educador Social

Si partimos de la definición de Educación Social, que los propios educadores sociales elaboran y exponen en los “*Documentos Profesionalizadores*” por mediación de ASEDES- Asociación Estatal de Educadores Sociales, (2007) donde se entiende la Educación Social en España como un: “*Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:*

- *La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.*
- *La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.”*

Tomamos conciencia, de cómo por un lado, la definición de ASEDES amplía claramente la perspectiva y el campo de actuación de los educadores sociales ya que trata de no limitar el alcance de nuestra acción a los grupos de población en situaciones de vulnerabilidad o exclusión social, sino dirigirse al conjunto de la población, basada en criterios de derechos de la ciudadanía e igualdad.

II.6.14.2. Profesor de Autoescuela

El Real Decreto 567/2011, de 20 de abril, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de cuatro cualificaciones profesionales de la familia profesional servicios socioculturales y a la comunidad establecerá para el perfil profesional de *Formador-a*:

- a) Dominio de los conocimientos y las técnicas relacionados con la organización y preparación del contexto de enseñanza-aprendizaje en las escuelas particulares de conducción, que se acreditará mediante una de las formas siguientes:

- b) Formación académica de Ingeniero/a Técnico/a, Diplomado/a, titulaciones de grado equivalentes o de otras de superior nivel relacionadas con este campo profesional.
- c) Experiencia profesional de un mínimo de 3 años en el campo de las competencias relacionadas con este módulo formativo.
- d) Competencia pedagógica acreditada de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones competentes.

Competencia General:

Programar, impartir y evaluar la enseñanza dirigida a la formación vial para los aspirantes a la obtención del permiso o licencia de conducción, cursos de especialización y reciclaje formativo y profesional, sobre medidas reeducadoras y aquellas acciones que determine la legislación en vigor.

Unidades de competencia:

1. Organizar y preparar el contexto de enseñanza-aprendizaje en las escuelas particulares de conducción.
2. Impartir y evaluar la formación requerida para la conducción de vehículos.
3. Programar, impartir y evaluar actividades de sensibilización, reeducación y formación en el ámbito de la seguridad vial.

Entorno Profesional ó Ámbito Profesional

- a) Desarrolla su actividad profesional en escuelas y centros docentes, tanto públicas como privadas, facultadas para impartir la enseñanza de formación vial en la obtención del permiso de conducción.
- b) Podrá colaborar con: corporaciones locales, casas de cultura, centros cívicos, centros educativos, parques infantiles de tráfico, asociaciones, ONG, fundaciones o escuelas particulares de conductores y empresas cuya actividad principal o predominante esté relacionada con la seguridad vial y el transporte por carretera.

c) Su actividad profesional está sometida a regulación por la Administración competente. En el desarrollo de la actividad profesional se aplican los principios de accesibilidad universal de acuerdo con la legislación vigente.

II.6.14.3. Profesores e Intérpretes de Lengua de Signos

Con el fin de delimitar adecuadamente el perfil docente relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española, se proponen competencias que una persona deberá desarrollar a lo largo de su formación y, posteriormente, aplicar en el desempeño de su profesión.

Para realizar esta exposición, se toman como referencia las competencias delimitadas para el perfil de maestro de lengua extranjera, aquellas que se han incluido en el modelo del Instituto Cervantes (Moreno, 2012) y las que definen el perfil del especialista en lengua de signos española (CNSE, 2006).

Se presentan agrupadas en las siguientes categorías en la figura y tablas que vemos a continuación:



Figura II.10. Categorías de competencias. Extraído de Esteban, Aroca, Rodríguez y Sánchez (2015)

Tabla II.16. Categorías de competencias disciplinares. Extraído de Esteban, Aroca, Rodríguez y Sánchez (2015)

| Conocimientos disciplinares |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Demostrar competencia comunicativa en lengua de signos española correspondiente al nivel C1 del MCER, 2002 (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Analizar los elementos internos y externos de la lengua de signos española. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las bases cognitivas, lingüísticas y comunicativas de la adquisición así como del aprendizaje de la lengua de signos española en contextos bilingües y monolingües. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir las principales corrientes didácticas así como diferentes métodos en la enseñanza de lenguas. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las implicaciones de una adecuada evaluación, su metodología, los instrumentos, técnicas y estrategias para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las implicaciones de la sordera en cualquier ámbito (familiar, educativo, social, cultural, etc.). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las implicaciones de la sordera cuando se combina con una discapacidad visual grave o ceguera. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Poseer conocimientos actualizados en relación a investigaciones que se realicen relacionadas con la lengua de signos, la comunidad sorda, enseñanza y aprendizaje de lenguas, etc. |

Tabla II. 17. Categorías de competencias en habilidades y destrezas. Extraído de Esteban, Aroca, Rodríguez y Sánchez (2015)

| Habilidades y destrezas profesionales: procedimientos, técnicas y estrategias profesionales |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Programar la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española de tal forma que se identifiquen objetivos, seleccionen contenidos, se propongan actividades, se prevean recursos, se evalúe y se retroalimente el programa con las modificaciones oportunas. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Mediar en el desarrollo progresivo de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas a través de actividades integradas de comprensión, expresión e interacción, considerando las particularidades que imprime la discapacidad visual grave o la ceguera en el caso del alumnado sordociego. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el desarrollo de aptitudes de orden metalingüístico/metacognitivo para la adquisición y aprendizaje de la lengua de signos española, implicando al alumno en el control de su propio aprendizaje en función de su edad y características. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Analizar, seleccionar y diseñar el material didáctico y adecuarlo a las necesidades del alumnado y objetivos de la programación. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar en la praxis la evaluación como herramienta diagnóstica para orientar al alumnado en su proceso de aprendizaje y hacerle partícipe de su propio desarrollo. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo y utilizarlas como herramienta de trabajo y fomentar su uso por parte del alumnado. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Promover el desarrollo de la competencia intercultural. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Transmitir los valores culturales propios de la comunidad sorda. |

Tabla II.18. Categorías de competencias en actitudes e intereses personales. Extraído de Esteban, Aroca, Rodríguez y Sánchez (2015)

| Actitudes e intereses personales y de relación interpersonal |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Valorar positivamente la lengua de signos española y los elementos culturales de la comunidad sorda. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Considerar la idiosincrasia de las personas sordas y sordociegas como un valor fundamental en el desempeño de su trabajo. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con otros profesionales manteniendo una actitud positiva que se traduzca en escucha activa, tolerancia, respeto, colaboración, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural del aula así como favorecer la comunicación intercultural. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Actuar como referente lingüístico y sociocultural en todos los ámbitos de trabajo. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Tener una imagen realista de uno mismo, lo que incluye, la capacidad de asumir la necesidad de mejora permanente así como tomar decisiones y asumir responsabilidades. |

II.6.14.4. Profesor de centros de formación privados

Los requisitos para poder dar clases en Academias, en el caso de los certificados de profesionalidad, pasamos a la acreditación de la competencia docente. En este caso, se exige o bien el anterior certificado de Formador Ocupacional o Formador de Formadores, o bien el nuevo “*Certificado de docencia de la formación profesional para el Empleo*” regulado en el Real Decreto 1697/2011 de 18 de Noviembre. No obstante, se establecen algunos casos exentos de contar con estas titulaciones. Concretamente, los posibles casos serían:

- Titulados universitarios en Pedagogía, Psicopedagogía o maestro en cualquier especialidad.
- Titulados universitarios con un certificado de aptitud pedagógica (CAP) o bien con el nuevo máster universitario de formación del profesorado:
- Quienes acrediten experiencia docente de al menos 600 horas en los 10 últimos años, ya sea en programas oficiales de formación no reglada o en el sistema educativo español.
- En el último caso, los documentos que acrediten la experiencia deberán reunir los mismos requisitos que se indican para acreditar la experiencia laboral en el área en que se impartirá la formación.

Por tanto, dentro de la cualificación profesional antes mencionada: “Docencia de la Formación para el Empleo (SSC448_3 de referencia” y regulada por el RD. 1096/ 2011 de 22 de Julio) se establecen las siguientes unidades de competencias para estos profesionales:

- Programar acciones formativas para el empleo adecuándolas a las características y condiciones de la formación, al perfil de los destinatarios y a la realidad laboral
- Seleccionar, elaborar, adaptar y utilizar materiales, medios y recursos didácticos para el desarrollo de contenidos formativos.
- Impartir y tutorizar acciones formativas para el empleo utilizando técnicas, estrategias y recursos didácticos.
- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las acciones formativas para el empleo.

- Facilitar información y orientación laboral y promover la calidad de la formación profesional para el empleo.
- La acreditación requerida será: Diplomado, Ingeniero técnico o Arquitecto Técnico o el título de grado correspondiente u otros títulos equivalentes.
- Este certificado deroga el de “*Formador Ocupacional*”.

II.7. EL LIDERAZGO DOCENTE, PEDAGÓGICO, DIRECTIVO Y DISTRIBUIDO

Entre los retos que refiere el liderazgo en educación es crear instituciones que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo, es decir, una buena educación, estos centros deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes y la gestión directiva de la escuela estará para hacerlo posible, centrando los esfuerzos en las metas administrativas y pedagógicas (Bolívar, 2010c)

II.7.1. CONCEPTO DE LIDERAZGO DOCENTE EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.

La cuestión del liderazgo educativo se sitúa en la preocupación común en los sistemas educativos sobre qué se puede hacer, aquí y ahora, para mover y dinamizar las escuelas, de modo que puedan conseguir buenos aprendizajes para todos los alumnos. Por tanto, se encuentra vinculada a la mejora educativa. Las políticas educativas desarrolladas al hilo del “*estado de bienestar*” en la segunda mitad del siglo XX, progresivamente, se han ido mostrando incapaces y poco operativas para dar respuestas eficaces a los nuevos retos; en su lugar, necesitamos incorporar otras sensibilidades e impulsar dinámicas más compartidas y horizontales. De este modo, “*la gestión burocrática y gerencial*” de los centros educativos, heredada de la modernidad, precisa ser rediseñada con nuevas estructuras capaces de hacer frente a las condiciones más complejas en un mundo más diverso, que posibiliten respuestas contextualizadas y locales. Dados, pues, los límites internos de la acción política para regular la educación, se imponen modos de gestión más horizontales, que impliquen al personal afectado, en una “*nueva gobernanza*” de la educación (Bolívar, 2012).

Una educación equitativa e inclusiva tiene como “*imperativo ético garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural*” (Murillo, Krichesky, Castro, y Hernández-Castilla, 2010, p. 171). Asegurarlo no puede hacerse dejando el asunto al arbitrio (y suerte) de cada escuela y profesorado. Además de una estrategia horizontal de coherencia en la acción conjunta de la escuela, para “*hacer de toda escuela una buena escuela*” se deben reclamar impulsos verticales de apoyo y presión de las políticas educativas. Un nuevo paradigma de la política educativa aboga por un “*equilibrio*” entre las presiones externas que estimulen la mejora con la necesaria autonomía escolar, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituyen en el foco de la mejora (Bolívar, 2012).

Murillo et al. (2010) refieren que en este entorno, las escuelas necesitan aprender a crecer, desarrollarse y hacer frente al cambio con *dinámicas laterales* y autónomas, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de sostenibilidad. Pero las escuelas como organizaciones, como ha mostrado el análisis institucional y la sociología de la enseñanza, están “*débilmente acopladas*”, funcionando cada docente independientemente en su aula. Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y la “*lógica de la confianza*”, como comenta Elmore (2010), poco se puede esperar de la organización como conjunto. Por tanto, si la clave de la mejora parece estar en una cultura cohesionada (acoplamiento), el “*liderazgo educativo*” y configurar la escuela como una “*comunidad profesional de aprendizaje*”, se consideran actualmente dos modos paralelos de articular la organización, que se pueden potenciar mutuamente, como muestra la conceptualización de liderazgo colectivo o distribuido. El liderazgo se constituye en clave para crear las condiciones institucionales que promuevan la eficacia de la organización escolar.

En este contexto, se está volviendo la mirada al *liderazgo de los equipos directivos*, en una nueva gobernanza de la educación, como vía privilegiada de mejora. En una lógica no-burocrática, el liderazgo desempeña una *posición estratégica* por la capacidad para articular variables diversas que, de modo aislado, tendrían poco impacto en los aprendizajes, pero integradas producen sinergias que incrementan notablemente dicho impacto. Las escuelas deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes

imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, por lo que tiene que entrar en la *dimensión pedagógica*, sin dejarla a la acción individual o arbitrio de cada docente. Precisamente las investigaciones constatan que los efectos del liderazgo pedagógico en la mejora de aprendizajes son mayores en contextos desfavorecidos o en escuelas de bajo rendimiento (Bolívar, 2012).

La capacidad de un centro escolar para mejorar depende, de forma significativa, de los líderes que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar a que su escuela aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor. Todo esto ha contribuido a que la *dirección pedagógica* de las escuelas se esté constituyendo, a nivel internacional y nacional, como un factor de primer orden, al tiempo que en una prioridad de las agendas de las políticas educativas. En países como España y Portugal, en los que, además, ha tenido una debilidad institucional, es una línea prometedora de mejora (Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; García-Olalla, Poblete y Villa, 2006).

España y Portugal, en efecto, han compartido un modelo de dirección escolar único y singular en la UE, con un mismo origen (dictaduras salazarista y franquista), donde la dirección de las escuelas se inscribe en una lógica colegial de naturaleza corporativa, que impide propiamente el ejercicio de un liderazgo educativo (Bolívar, 2006; Barroso y Carvalho, 2009).

Es cierto que estos pasos han de ser progresivos, pues la cultura escolar establecida no se cambia por decreto. Por otro, se requiere una *progresiva convergencia* con lo que refleja la investigación actual sobre el tema y las experiencias más destacables en países que progresan en una mejora de los resultados educativos (Bolívar, López y Murillo, 2013, pp.20-21)

Desde una mirada muy general podemos decir, de entrada, que ha habido dos dimensiones de la investigación sobre dirección y liderazgo en España: una primera muy centrada en constatar el fracaso en su funcionamiento, y otra segunda dirigida a qué hacer para la mejora de la escuela.

La cuestión no va sólo por la forma de acceso a la función directiva, si así fuera, bastaría cambiarla (por ejemplo, como se pretende ahora, nombrado por la

administración), ni tampoco por atribuirle en la normativa una nueva función (la dirección pedagógica, como hizo la LOE). El asunto se juega, como se podrá ver posteriormente, por rediseñar la organización escolar y el papel que, en un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente, juegue el liderazgo y la propia dirección escolar. Como ha señalado Escudero (2010), referido a la situación española, “*no habrá seguramente posibilidad alguna de una dirección pedagógica mientras no se establezca, concierte y asuma con todas las consecuencias una visión ampliada de la profesión docente, más allá del trabajo individual, centrada en el desarrollo personal y colegiado para mejorar la educación en cada contexto y lugar*” (p. 56-57).

Si bien se puede requerir “*políticas de fortalecimiento del rol directivo*”, la propuesta actual de la LOMCE supone una vuelta atrás a formas propias de políticas no democráticas, no de liderazgo educativo. Pretender volver ahora a un modelo vertical o autoritario, burocrático, mostrado inservible y rechazado por el profesorado, va contra lo que la investigación y experiencias más potentes dicen al respecto, como vamos a describir. Lejos de confiar en cualidades heroicas que depositen en el líder unas cualidades por encima del resto de los mortales, “*el liderazgo debe ser una cualidad de la organización*” no de las características o rasgos que pueda tener la persona que ejerce la dirección. El liderazgo educativo se puede entender como aquel que dota de un sentido común a la organización escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como norte la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009).

- ☞ Liderazgo se entiende por referencia a dos funciones: proveer dirección y ejercer influencia. Marcar una meta común e influir en otros para compartirla definen primariamente el liderazgo (Leithwood y Louis, 2011).
- ☞ Liderazgo es, pues, la actividad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar por la escuela (Firestone y Riehl, 2005). Además, como resalta Robinson (2011), el ejercicio de esa influencia no se basa en la fuerza, la coerción, manipulación.
- ☞ El liderazgo pedagógico tiene, normalmente, un *efecto “indirecto o mediado”* por el trabajo que realizan los profesores al interior de las aulas. La creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen

trabajo en las aulas es algo que en lo que pueden incidir los equipos directivos (Bolívar et al., 2013, p.22).

En el discurso sobre la dirección escolar, como señala bien González (2011, p. 165), “*se ha ido produciendo un desplazamiento del foco de atención desde la gestión organizativa hacia el liderazgo y hacia el núcleo central de las organizaciones escolares, esto es, los procesos de enseñanza-aprendizaje*”, al tiempo que identificar el liderazgo con quien ocupa posiciones formales se ha pasado a entenderlo de forma más amplia, compartida o distribuida. De este modo, de considerar la cúspide como la clave del liderazgo, actualmente lo situamos en el centro de las relaciones.

En lugar de centrarse en el “*qué*” de la dirección (personas, estructuras, funciones y roles, rutinas) se pasa al “*cómo*” el liderazgo se realiza a través de prácticas comunes y habituales implicadas en rutinas y funciones de liderazgo. Por su parte, la investigación sobre el liderazgo ha oscilado de los “*modelos*” de liderazgo a las “*prácticas*”: qué procesos se emplean para comunicar, implementar, potenciar las buenas prácticas y comprometer al personal en un proyecto de mejora. Robinson (2010a) ha señalado tres retos a superar entre las “*prácticas de liderazgo y los resultados de los estudiantes*”, de modo que se incremente nuestro conocimiento sobre cómo los líderes pueden crear condiciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje:

- ☞ Necesidad de integrar más estrechamente la investigación sobre liderazgo y la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje eficaz.
- ☞ Superar el actual desajuste entre nuestra teoría sobre las prácticas de liderazgo y nuestras medidas de actuaciones de liderazgo.
- ☞ Cómo identificar las prácticas que pueden ser apropiadamente categorizadas como prácticas de liderazgo.

II.7.1.1. El Liderazgo docente. Tipologías y características.

El perfil profesional del docente basado en la división de funciones está cambiando poco a poco dando paso a perfiles diferenciales. En el momento actual el profesor

requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día.

Fernández, Angulo, Barriocanal, Callejón, Funes, Torrego, y Villaoslada (2001, p.146) refieren que *“la presencia del profesor en un aula no es neutra. Su opinión asimétrica y en un indudable plano de poder respecto a su alumnado le confiere un espacio central en la conducción de los procesos del aula”*. Sea la instrucción basada en el profesor o centrada en el trabajo de los alumnos, quien debe ordenar y marcar las pautas mínimas de la propuesta didáctica es el profesor. Esto no considera al profesor como elemento central y monopolizador de la acción, sino que debe observarse desde el prisma de la propuesta didáctica, negociada con el alumnado o propuesta exclusiva del profesor. Según Delors (1996), esto requiere una concepción del proceso de aprendizaje que facilite la adquisición de las capacidades, proporcione las estrategias más generalizables para solucionar problemas y desarrolle capacidades socio-afectivas (valores, actitudes, motivaciones y emociones), puesto que éstas representan el foco más importante para lograr la competencia personal y profesional que requerirán, en el marco de la educación permanente, tanto el que aprende como el educador. Entre las tipologías tenemos:

a) Autoritario

Debe considerarse que los profesores y alumnos son, según este preconcepto, emergidos de un estilo de liderazgo autoritario y autocrático donde las herramientas esenciales de conducción son el control y la coerción a través de premios y castigos, el principio esencial de la organización es la dirección y el control deben ejercerse por medio del desarrollo de la autoridad, porque así es como ha funcionado durante años en los espacios de aula y en las organizaciones escolares (Mendoza, 2011, p.13)

Un exceso de control representa un enfoque centrado en la máxima autoridad del profesor y la falta de aportaciones por parte del alumnado. Este modelo de enseñanza está reñido con las propuestas metodológicas que actualmente han de desarrollarse en las aulas. Sin embargo, el profesor competente en su docencia es buen conocedor de la necesidad de mantener unas rutinas y estructura de clase donde la enseñanza de la mayoría del alumnado sea posible. Por ello se ha de valorar la mejora que acarrea para el alumnado una buena gestión del aula donde se pueda llevar a cabo un desarrollo normalizado de los aprendizajes (Fernández et al., 2001). Es el modelo de sistema

educativo del siglo XX, aunque actualmente ha quedado obsoleto, dejando atrás las estrategias docentes basadas en metodologías expositivas, los contenidos curriculares con una visión formal, la gestión del aula centralizada en el docente, el sistema de evaluación puramente cuantitativo y las estrategias de aprendizaje, limitadas a retener información, leer, escuchar u observar.

b) Indiferente: “laissez faire”

Otra manera de ejercer el liderazgo, y de reaccionar ante los conflictos es la llamada actitud de “*dejar hacer*”. Es el rol que adopta el profesor cuando actúa de manera sumisa y pasiva. Se caracteriza por ignorar los conflictos o no hacer nada, y también puede presentar dificultades para controlar el comportamiento y, por tanto, acaba cediendo (Abarca, Marzo y Sala, 2002).

El profesor-a desempeña una parte mucho más pasiva, puesto que no participa ni se compromete, tan solo está presente para que el grupo recurra a él en caso de ser necesario. Genera falta de incentivo, ausencia de técnicas necesarias para arribar a decisiones y planificaciones. Las características de este estilo de liderazgo son la inactividad, la evitación, el bajo grado de involucramiento y su desinterés por los resultados. De no aparecer otro tipo de líder, el grupo tenderá a dispersarse cada vez más.

En esta línea Mendoza (2011, p.13) argumenta: “*En los escenarios escolares se logra vivenciar la forma en que operan los esquemas tradicionales que distinguen a la escuela obligatoria con el lema: “dejad hacer, dejad pasar”, donde en pleno siglo XXI aún se encuentran alumnos con un exacerbado rol receptivo, donde el rol docente es reproducir lo que en “letra muerta” se encuentra depositado (libros), sin interesar el proceso de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, asumiendo como únicos el contenido de los planes y programas de estudio y siguiendo al pie de la letra los libros de texto, libros “arrancados” en luchas sociales, material sustentado en una ideología auténtica de clase dominante y poca relación con el aprendizaje, contexto e intereses de los alumnos y de sus entornos específicos. Este tipo de estilo de liderazgo (normativo) que en las aulas se empodera como un modelo autocrático, el cual se fundamenta en el supuesto de que los individuos tienen una tendencia natural a*

rechazar el trabajo y lo harán si las circunstancias del medio en que desarrollan sus actividades lo permiten”.

c) Democrático o Socioeducativo

El liderazgo democrático ha sido conceptualizado según las aportaciones de Kurt Lewin (Guevara, 2008) como un líder que delega la autoridad, es sensible y tiene como objetivo crear condiciones que permitan la participación del grupo en la elaboración y ejecución de tareas. Según Vaello (2007), hay tres elementos que están directamente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesor, el alumno y el currículo. Todo esto está enmarcado dentro del contexto que les rodea: el clima del aula, el ambiente social y las características del barrio o municipios. Si el profesor mantiene un correcto equilibrio entre estos tres elementos, conseguirá el clima óptimo para poder realizar una buena gestión de la clase, y así conseguir un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Vaello (2007), prácticamente todos los conflictos que se presentan en el aula son debido a la falta de competencias socioemocionales: falta de respeto, desmotivación, agresividad, falta de autocontrol. Dichas carencias deben ser subsanadas con actuaciones planificadas, y aquí es donde la educación entra como un instrumento imprescindible tanto para la resolución de conflictos como para fortalecer actitudes y hábitos de convivencia, los cuales serán transferibles a la vida.

El tipo de liderazgo que equilibra estos elementos, y que ayuda a crear un buen clima de aprendizaje, es el socioemocional. En el aula no sólo se realiza aprendizaje de competencias cognitivas, sino también de competencias socioemocionales. Cuando hay falta de competencias socioemocionales es cuando surgen los problemas y las quejas, ya que esto se materializa en conflictos.

Si se quiere educar en las competencias emocionales, se debe tener claro qué son. Según Obiols y Pérez (2011) *“las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.”*

Vaello (2007) propone practicar la “*inserción*” de cuñas socioemocionales, las cuales se intercalarán cuando la situación lo requiera. No se trata sólo de resolver un conflicto, sino educar las competencias socioemocionales. Las cuñas se deben aplicar en cuanto aparezca un conflicto, en determinados momentos perdidos donde el profesor pueda aprovechar para darles cabida, en las tutorías y en las materias donde se traten contenidos específicamente actitudinales.

d) Orientador.

El modelo de docente orientador es un guía de todo el proceso de aprender de cada uno de sus alumnos puesto que diagnostica los problemas, formula metas, ayuda en las dificultades que surgen, evalúa lo aprendido y reorienta en los casos de mal aprendizaje. No se conforma con orientar en grupo, sino que también lo hace de forma individual. Una enseñanza reducida a instrucción devalúa la figura del profesor. Enseñar es también y sobre todo guiar al que aprende, para que pueda aprender más y mejor.

Ser guía o consejero del aprender implica orientar a los alumnos en la realización de su trabajo, poder capacitarles para que aprendan por sí mismos, para que aprendan a aprender y a pensar. La educación es una ayuda para que el hombre alcance su pleno desarrollo como tal, “*Todo maestro- afirma Georges Gusdorf- sea cual sea su especialidad, es antes que nada un maestro de humanidad*” (Gusdorf, 1969, p.52).

Autores como Gadamer (1999) y Reboul (2000) defienden que la verdadera acción educativa es la auto-educación, es decir, conseguir formar un adulto autónomo. El educador se contempla como la persona que está al lado del discente y su objetivo es convertir al niño en un adulto independiente y culto. La finalidad es guiar al alumno hacia la responsabilidad, la toma de decisiones y la libertad (Gadamer, 2000; Galaz, 2011; Monereo y Badía, 2011; Calvo, Haya y Susinos, 2012).

La misión del profesor, según, Dewey (1964) consiste en “*guiar a sus alumnos en su proceso de aprendizaje. Ser guía que aconseja, informa, propone y nunca impone ni hace uso de la fuerza en sus acciones*”. Un guía cuyas sugerencias y consejos al alumno acoge, acepta y busca, y luego sigue. La autoridad del profesor es reconocida y aceptada

por su alumnado, y es puesta a su servicio con el objetivo de ayudarlo en su proceso de maduración personal.

Para Galvis (2007, pp.56-57) el proceso de cambio del perfil docente tradicional hacia un perfil docente basado en competencias socioeducativas, emocionales y democráticas como hemos visto, conducirá a lograr transformaciones que favorezcan su vinculación con la sociedad, con responsabilidad ética, pertinencia y eficacia.

En este sentido, se puede alcanzar la transformación en la formación intelectual, la cual puede lograrse al promover las competencias intelectuales en un componente investigador, que trate de ayudar a los estudiantes a que sitúen las escuelas, el currículo y la pedagogía en sus contextos socio históricos.

Así mismo, esta transformación debe hacer hincapié en la construcción del conocimiento escolar y de la estructura de la escuela, de manera que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para llevar a cabo investigaciones sobre su propio trabajo. La transformación en la formación integral puede alcanzarse desarrollando las competencias sociales, inter e intrapersonales del estudiante, en un componente general donde se estimule la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, a través de realizar proyectos comunes y prepararse para resolver conflictos respetando los valores de cada uno.

Siguiendo a Martínez-Salanova (2002), la transformación pedagógica se puede obtener desarrollando las competencias profesionales, en un componente de prácticas docentes administrado por cada Departamento, estos aportarán en la formación del docente los conocimientos específicos del área de especialización. Podemos resumir las potencialidades del profesor orientador en la siguiente figura:

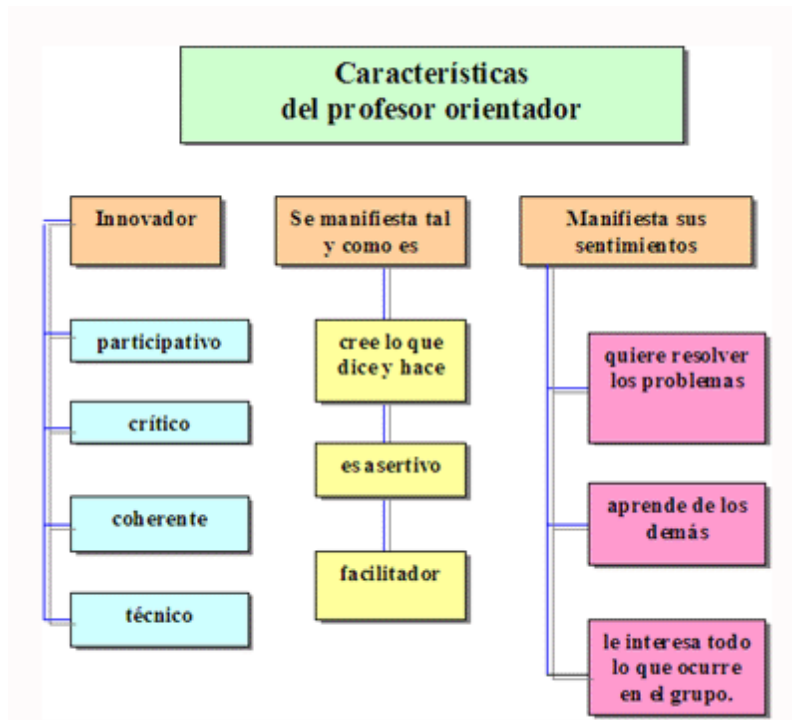


Figura II.11. Características del profesor orientador según Martínez- Salanova (2002)

II.7.2. LIDERAZGO INSTRUCCIONAL, DISTRIBUIDO Y PEDAGÓGICO.

Con el liderazgo instruccional –que surge con esta denominación en la década de 1970, con más vigencia en los 80– se hace hincapié en que los líderes giren su atención desde los aspectos gerenciales a los resultados académicos. Dos décadas después se insiste en que este es el papel del director, cuya gestión debería centrarse en el proceso educativo en la institución, teniendo como primer interés los mejores resultados de los alumnos al compás de las exigencias marcadas por las políticas educativas (MacBeath y Townsend, 2011). En la década de 1990, en paralelo a los postulados del liderazgo compartido, se reformula la concepción del liderazgo instruccional: la idea del director como *líder de líderes* se extiende, entendiendo con esta proposición que los directivos ejercen un liderazgo colaborativo con otros miembros de la comunidad educativa, entre los que se destaca al profesor.

Según esta noción de liderazgo, los profesores y los directivos trabajan y reformulan de manera conjunta las mejoras del currículo, de la enseñanza y de la evaluación. Se considera al profesor como líder, en el aula y fuera de ella, porque influye en la creación

de una cultura que promueve el aprendizaje y una organización al servicio del aprendizaje. Los profesores, considerados líderes por su condición de expertos en enseñanza y aprendizaje, desarrollan mediante su trabajo comunidades de aprendizaje, inspirando prácticas de excelencia y participando con compromiso en el impulso de la escuela (Pounder, 2012; Bernal e Ibarrola, 2015, p.59).

La modalidad de liderazgo distributivo responde a un contexto en el que confluyen cambios organizativos, la atención a la dinámica de las interacciones sociales, la configuración del trabajo en red, el flujo en horizontal y vertical del conocimiento, la información y la comunicación.

La clase de liderazgo se plantea como un paso más adelante del *liderazgo compartido* o colaborativo, al proponerlo con dos propósitos. Por un lado, se subraya un modo de organización en la que hay más líderes que directivos, posición que puede haberse dado bajo la denominación de liderazgo compartido y que se resalta más en las tentativas del liderazgo distribuido, es decir, se vislumbra como preferente una configuración de interacciones entre líderes, seguidores y situación.

Por otro lado, se sostiene como una estructura conceptual y analítica que se aplica para dilucidar cómo potenciar y obtener toda la riqueza posible de esas interacciones sociales (Harris, 2009). Existen evidencias empíricas de que este tipo de liderazgo repercute en el desarrollo positivo del profesorado y facilita la constitución de comunidades de aprendizaje (Bernal e Ibarrola, 2015, p. 59).

El director no puede ser, en la mayoría de los casos, un «superagente» de la instrucción. En los estudios sobre el liderazgo distribuido aparece más definido el papel del profesor, quien –como experto– hace de mentor de otros profesores y puede adoptar decisiones sobre la enseñanza. No obstante, no encontramos una definición clara del liderazgo del profesor en este contexto. Por otra parte, se le reconocen otros roles además del de impartir clases, sin formar parte del equipo directivo.

El liderazgo pedagógico parece el punto de llegada del liderazgo instruccional. Se plantea como una visión más amplia del desarrollo del aprendizaje, una perspectiva ecológica en la que se incluye a más sujetos que los estudiantes y más asuntos que los

resultados del alumnado y de la enseñanza. Se relacionan aprendizaje con organización, profesionalidad y liderazgo (MacBeath y Townsend, 2011).

El liderazgo pedagógico –o para el aprendizaje– es una denominación con la que se intenta señalar que los directivos, además de trabajar sobre cómo mejorar los resultados de los alumnos, impulsando el desempeño de todos los miembros del centro educativo, especialmente el de los profesores, se involucran directamente en las tareas necesarias para esta mejora. Por esa razón, requieren un profundo conocimiento del aprendizaje y del contexto (Mulford, 2010).

En los estudios del liderazgo pedagógico se diferencia el liderazgo de los directivos del de la comunidad escolar, y se insiste en que los primeros tienen que compartir liderazgo con los docentes (Bolívar et al., 2013). Se plantea no dejar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el trabajo individual de profesores motivados por las mejoras educativas, sino que, más bien, lo eficaz y sostenible a lo largo del tiempo es trabajar en colaboración, compartiendo en la organización educativa unas metas y una comprensión de qué es y cómo se proyecta la educación de calidad. El directivo debe promover una nueva profesionalidad docente que integre el desarrollo de cada profesor y el desarrollo colegiado. El líder, entonces, provee dirección y ejerce influencia para crear las condiciones en las que sea posible trabajar bien la enseñanza y lograr un buen aprendizaje.

Pensamos que en la defensa del liderazgo pedagógico se está hablando de manera implícita de que el docente es también un líder, con el que se cuenta para impulsar las mejoras de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, y participar de ellas, así como del desarrollo profesional de sus pares.

II.7.3. LIDERAZGO Y CARACTERÍSTICAS QUE CONFIGURAN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO.

En algunos modelos de desarrollo profesional del profesorado podemos apreciar indicaciones de lo que puede constituir el liderazgo del profesor. Empeñarse en la enseñanza y el aprendizaje es el elemento que enfoca el rol de los profesores como

líderes que trabajan con otros, como miembros vitales de la comunidad para situar a la escuela en el mejor lugar (MacBeath, 2012). Las características que se describen como rasgos de un desarrollo profesional coinciden en gran parte con las que se dicen de un líder escolar, aunque aplicadas a unas tareas diversas:

- Manejar conocimientos sobre equidad, inclusión y diversidad de la enseñanza.
- Contribuir al desarrollo profesional de los colegas mediante procesos de *coaching* y *mentoring*.
- Demostrar una práctica efectiva.
- Hacer *feedback*.
- Tomar un rol de liderazgo en el desarrollo, la implementación y la evaluación de políticas y prácticas que contribuyan al impulso de la escuela.
- Poseer competencias analíticas, interpersonales y organizativas necesarias para trabajar efectivamente con los equipos de trabajo de la escuela y en el contexto próximo.

Se considera este liderazgo no solo como el acoger, por delegación del director, una serie de funciones, o participar en el equipo directivo, sino más bien como una cuestión específica de la agencia del profesor. Cuando éstos, con su aportación, influyen más allá de las clases a colegas, padres y otros agentes educativos, ejercen su liderazgo.

Se advierten dos modos de comprender este liderazgo, por un lado el del aula y otro en el contexto educativo. No son dos perspectivas incompatibles, ya que podrían verse el aula y el contexto como dos caras de la misma moneda –el liderazgo del profesor–, aunque también hemos comprobado en la bibliografía revisada que se puede incidir más en un aspecto que en el otro.

El líder es aquel que guía a un grupo o colectividad para conseguir unas metas. «De acuerdo con la definición de *liderazgo* aplicada al profesor en el aula, se trata de un proceso particular de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula» (Gil, Buxarrais, Muñoz y Reyero 2013, p. 99). Ese proceso de influencia del profesor líder en el aula, al que podríamos denominar de manera específica *liderazgo docente*, discurre en el sentido de

crear unas condiciones en el grupo de alumnos que favorezcan el aprendizaje; el profesor es, así, líder del aprendizaje en su aula. Se podría entender como líder si vemos el aula como una comunidad de aprendizaje en la que se están incorporando nuevas prácticas educativas; este profesor líder tiene un efecto sumativo al liderazgo individual de los profesores en sus aulas, contribuyendo a los cambios que se pretendan acometer en una institución educativa. Harris y Muijs (2004) consideran que, para ejercitar el liderazgo, los profesores tendrían que adoptar decisiones, colaborar y participar activamente en el proceso de impulsar el aprendizaje.

Este liderazgo del profesorado se refiere esencialmente al ejercicio del profesor, con independencia de la posición que ocupe en la estructura organizativa, asumiendo modos formales o informales. Se reconoce que la acción personal del docente, ejerciendo función directiva o sin hacerlo, puede transformar en positivo las dinámicas de trabajo y educativas de un centro. Se trata de profesores que actúan como facilitadores de las carreras profesionales de otros docentes y se responsabilizan de proyectos curriculares particulares, desarrollan nuevas experiencias y oportunidades de aprendizaje, orientan y evalúan investigando sobre la realidad (McMahon, 2011).

Esto no suple o ignora el liderazgo directivo, sino que, al contrario, lo complementa; pues la función del director debe contribuir a crear condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder. En la medida que a su alrededor se encuentran personas dispuestas a asumir responsabilidades –esto es, a ejercer «microliderazgos»– que orienten, motiven e induzcan cambios en torno a proyectos e innovaciones, el director podrá cumplir con su misión.

II.7.4. EL LIDERAZGO DIRECTIVO EN LA GESTIÓN ESCOLAR DESDE EL ENFOQUE POLÍTICO DE LA ESCUELA

Elstrom, Bush, Bolman y Deal (citados por Antúnez, 1998), señalan que la escuela es un escenario político y de conflictos donde sus miembros forman grupos y se comprometen en actividades en defensa de sus intereses. Bajo este enfoque, en la escuela se distingue entre ‘autoridad’ e ‘influencia’, donde se entiende la primera como el poder asignado de

manera formal; y la última, como las estrategias que pueden adoptar los miembros de la organización para conseguir adhesiones a intereses personales o grupales.

El enfoque propiamente político de la escuela asume que el poder se busca y se gana en las relaciones con otros sujetos, mediante acciones de influencia, alianzas y otras estrategias. En términos más amplios, esta manera de abordar la escuela es llamada micropolítica, según Ball (1989) y Contreras (2009, p. 56).

En la década de los 90 Blase y Anderson (1995) y Hope-Arlene (1999) pusieron de manifiesto las diferencias entre el liderazgo que puede ejercer el director, haciendo uso del «*poder sobre*» o «*poder con*». El primero pone énfasis en el control y la manipulación de las conductas, pensamientos y valores de otros, es el poder para la dominación. Sin embargo, el segundo enfatiza el desarrollo profesional, reciprocidad, equidad y mutualismo entre directores y docentes.

Bonnet, Dupont, Godin, Huget, y Sandl (1995) señalan que el director tiene una posición especial en la escuela; sin embargo, su poder formal tiene como contraposición el poder informal de los demás miembros de la institución. Desde esta perspectiva, el poder del director es ambiguo, y debe más bien recurrir a procesos de negociación, regateo, forcejeo e incluso la manipulación para conquistar o mantener la estabilidad política en la escuela. A estas expresiones es lo que Ball (1989) denomina estilos de liderazgo (Contreras, 2009, p.56).

En la siguiente tabla se resume las principales características de los estilos de liderazgo propuestos por Ball (1989) que servirán de referencia para el presente estudio:

Tabla II. 19. Resumen de las principales características de los estilos de liderazgo propuestos por Ball (1989), en Contreras (2009)

| Estilos | Comunicación | Orientación (objetivo) de la comunicación | Resolución de conflictos | Procedimiento en la toma de decisiones (formal, informal) | Decisiones finales | Estrategias de dirección | Actitud de los actores de la Escuela |
|-----------------------|--|--|--|--|---|--|---|
| <i>Interpersonal</i> | Interpersonal y oral | Negociaciones, persuasión privada | Pueden y deben ser resueltos con cada personal | Informal: consultas individuales | Director en consulta informal | Alta visibilidad, consideración | Son estimulados a considerarse autónomos. existe nexo de lealtad con el director. |
| <i>Administrativo</i> | Interpersonal y escrita | Tareas y responsabilidades | Reuniones formales | Formal: reuniones | Director o equipo directivo delegado | Estricto uso de los recursos de la burocracia | Llevar a cabo la ejecución concreta de lo que el director o su equipo de |
| <i>Antagónico</i> | Conversaciones más privadas que públicas | Persuasión, búsqueda de adhesión | Reuniones formales | Formal: reuniones. Estimula el debate público. | Director, alentando a sus aliados y neutralizando a los adversarios | Reconoce intereses e ideologías diferentes pero usa su habilidad en las incertidumbres del debate público. Evita el debate | Renuncian a plantear su punto de vista frente a la habilidad de argumentación del director. |
| <i>Autoritario</i> | conversaciones públicas Conversaciones privadas | Imposición pública Persuasión, búsqueda de adhesión, en privado | Evade el enfrentamiento Invisibiliza el conflicto | Formal: reuniones. Se impone. Manipula agendas. No reconoce intereses rivales. Sus intereses son | Director | Rechazo encubierto al enfrentamiento usando recursos de autoridad. Defensa de las políticas y procedimientos establecidos de la institución. | Sienten que no tienen influencia sobre los sucesos. Tienen pocas intervenciones en las reuniones. |

II.7.4.1. La dirección de centros en España: de la gestión al liderazgo

Las formas –por no llamarlas “*modelo*”– que ha adoptado la dirección escolar en España, colegiado por un lado pero administrativista-burocrático, por otro, crecientemente se han ido volviendo insuficientes para incidir en la mejora de resultados de la escuela, presentando –en la modernidad tardía– graves déficits para dinamizar sus respectivos centros educativos. Si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2012).

Conviene plantearse –como queremos hacer aquí– cuáles son las tareas y responsabilidades que deban tener los directores y directoras de nuestros establecimientos educativos y, de acuerdo con ellas, promover los oportunos *cambios* en su formación, acceso y selección y, también (para no quedar en la habitual retórica), en la estructura organizativa de los colegios e institutos. Este tipo de planteamientos y discusión ya no puede hacerse autárquicamente, al margen de cómo se sitúa el tema a nivel internacional. En particular, sabiendo que el liderazgo pedagógico de los directivos es un factor crítico de primer orden en la mejora de la educación. Por eso, en esta conferencia vamos a hacer una revisión centrada en el liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España, mostrando los déficits en nuestras orientaciones legislativas y las prácticas deseables.

Seguramente porque, en el contexto español, como concluía Gago (2006) en su investigación, el liderazgo pedagógico (supervisar y orientar la enseñanza, coordinación del currículum, seguimiento del alumnado) ha sido más una propuesta teórica que una práctica real. Sin embargo, tal *conexión crítica* debiera haber sido obvia (Leithwood y Louis, 2011): una escuela está para ofrecer la mejor educación y aprendizajes a su alumnado, y el ejercicio de la dirección escolar debe ser juzgado en la medida en que contribuye a dicho fin. Como dice Robinson (2011, p.8), esto supone que ha existido una “*radical desconexión entre la investigación sobre el liderazgo educativo y lo que es el núcleo central de la enseñanza y el aprendizaje*”.

En un contexto de regulación burocrática, el ejercicio de la dirección escolar se ha visto fuertemente sometido a las vicisitudes de los cambios y orientaciones políticas, muchas veces al margen de las experiencias y la literatura internacional más potente. El último es el que vivimos actualmente con motivo de otro nuevo cambio en la legislación educativa básica.

Sin embargo, a pesar de esta vuelta atrás, haciéndose eco de las distintas perspectivas de política educativa de la OCDE (Pont, Nusche, y Moorman, 2008), como de la investigación (Robinson et al., 2009; Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010; Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Gu, Brown, y Ahtaridou, 2011), se está demandando como prioridad en la “*gobernanza*” de la educación un liderazgo educativo de los equipos directivos de las escuelas y establecimientos de secundaria. En los últimos años está empezando a ser una de las líneas más prometedoras en España (Álvarez, 2010; Bolívar et al., 2013).

Entre los caminos que se van abriendo en las nuevas regulaciones normativas, las presiones del medio en que se desenvuelve la educación y las rémoras de una tradición escolar, se juega el cambio en el ejercicio de la dirección escolar en España. Romper la pesada tradición de que cada profesor, inviolablemente, es “dueño” de su aula y funciona de modo independiente, especialmente en los Institutos, para subordinar su trabajo e inscribirlo en un proyecto colectivo del centro es algo costoso, dado que *la estructura institucional lo impide*.

Una larga tradición, empotrada en la cultura escolar, hace que el director de las escuelas públicas no suele saber lo que ocurre en las aulas y si lo conoce (por vías indirectas) no debe intervenir (Elmore, 2010; González, 2011). Pero si la primera responsabilidad de los centros escolares es conseguir el éxito educativo de todo su alumnado, esto no puede quedar enteramente al voluntarismo de lo que cada profesor, con mayor o menor compromiso, haga en su aula. De ahí que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje (*leadership for learning*) que ofrece la escuela, con todo lo conflictivo que pueda ser (Bolívar, 2010a).

La dirección escolar constituye un *sector estratégico* por sus potencialidades en la mejora educativa. Es claro que no hay centro escolar que funcione bien sin un equipo

directivo detrás, que anima, apoya y potencia –de modo colectivo– las acciones individuales. Por esto, un extenso discurso pedagógico, en los últimos años, aboga por una mayor *capacidad y competencia educativa* de los directivos, cuya función principal debiera ser dirigir y liderar el Proyecto Educativo de Centro, de acuerdo con su concreción en el Proyecto de Dirección.

Desde esta perspectiva, “*la dirección es la principal fuente de liderazgo en un centro escolar y juega uno de los papeles más relevantes en la promoción del cambio para mejorar. Estrategias que mejoran los logros medibles de los alumnos representan una dimensión esencial del trabajo de líderes exitosos, constituyendo otra dimensión importante las estrategias que construyen y mantienen una serie de otros efectos personales y de bienestar social*” (Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Harris, Gu, y Brown, 2010, p. 19).

No obstante, como siempre, si bien se precisan nuevos marcos normativos, que posibiliten otros modos de actuación, las regulaciones no contribuyen por sí mismas a cambiar la realidad, cuando ésta depende de cada contexto y una tradición cultural, más difícil de alterar. Se precisan mayores *grados de autonomía*, que puedan contribuir a dinamizar los centros educativos, al tiempo que subordinar la autonomía a una responsabilidad por los resultados: favorecer el éxito escolar del alumnado. Como he analizado en otros lugares (Bolívar, 2010b, 2013), en un contexto actual, la competencia para desarrollar proyectos propios se vincula a la responsabilidad por los resultados, al tiempo que en una nueva gobernanza se requiere la distribución del liderazgo y la participación de la comunidad.

Las nuevas propuestas de regulación de la dirección en España, presentes en la llamada LOMCE, nos *retrotraen*, al margen de las tendencias más potentes internacionalmente, a una *regulación burocrática* de la administración educativa (asegurar su nombramiento y dependencia por parte de ésta), sin renunciar a tendencias postburocráticas de rendimiento de cuentas que requieren una amplia autonomía en la gestión, en un contexto general de recentralización. Una vieja tendencia por parte de los gobiernos conservadores es que la dirección escolar, efectivamente, deba ser representante ejecutiva de las normativas y requerimientos de la Administración Escolar, en detrimento de primar la elección democrática. Acabar con una lógica corporativa de tipo

profesional o pedagógico, donde la dirección –en su mejor realización– es un líder profesional, para acercarlo a un *administrador delegado* de la Administración educativa de turno, ha sido una vieja tendencia en la política educativa conservadora en España. Este cambio que propone la LOMCE se inscribe en el más amplio de recentralizar el poder político y la administración escolar para dotar de mayor eficacia, primando la función de gestor y administrador-delegado sobre las de liderazgo pedagógico (Bolívar y San Fabián, 2013).

Hacer posible el liderazgo pedagógico exige, pues, cambios que posibiliten las acciones deseadas. La capacidad para articular una visión de lo que la escuela deba ser, convencer a otros para trabajar en el sentido de esta visión, compartir responsabilidades en la toma de decisiones, distribuir el liderazgo, implicar a la comunidad en torno a la escuela, son tareas propias de un liderazgo enfocado a la mejora que no dependen de la administración, sino de procesos más complejos.

Seguramente hay que revisar el modelo de dirección de centros en España. Desde luego también, quizás, habrá que entrar en el procedimiento de selección, pero esta no es la única cuestión y ni la prioritaria y, sobre todo, tiene que inscribirse en el cuadro de otras medidas más amplias. Ya se ha probado suficientemente en España que un modelo administrativista y burocrático de gestión escolar es incapaz de incidir en la mejora de resultados de su centro educativo. Cuando nuestra agenda, en una convergencia internacional, debiera haber sido pasar de una dirección limitada a la gestión a un liderazgo educativo o *dirección pedagógica*, lo que se propone es volver atrás. Cambiar un elemento sin hacerlo paralelamente en otros, son medidas simples que sólo conducen a apariencias de cambio, pero no a cambios “profundos” (Bolívar, 2013, p.18).

España en las dos últimas décadas ha experimentado un desarrollo espectacular en educación (nivel de cobertura, extensión años de escolaridad obligatoria, cambios en el currículum, programas de compensación educativa, incremento sustantivo del financiamiento, mejora remuneraciones docentes, etc.), como constataba el informe último de la OCDE-Panorama de la Educación 2012, 2013, 2014 y 2015 (Education at a Glance), al que nos referíamos al principio.

La dirección escolar ha estado, tradicionalmente, más centrada en la gestión administrativa de su escuela que, además, por su condición de “*primum inter pares*”,

tiene escasa capacidad para intervenir en lo pedagógico. Desde luego, es preciso pasar de un modelo “transaccional”, como hemos tenido hasta ahora (Bolívar y Moreno, 2006), en que los colegas eligen –de acuerdo con sus intereses, a veces corporativos– al director, por uno más orientado a la dimensión “transformacional” (Murillo, 2006). La dependencia de los electores, como en la política, hace vulnerable poder ir más allá en un sentido proactivo. Romper estos vínculos de dependencia, junto a otras regulaciones externas, es necesario para un cambio educativo. Como dice Fullan (1998):

“El trabajo de la dirección y de cualquier líder educativo se ha vuelto cada vez más complejo y limitado. Los directivos se encuentran encerrados con cada vez menos espacio para maniobrar. Se han vuelto cada vez más dependiente del contexto. Estamos en un momento en que el liderazgo proactivo es esencial, los directores están en una desfavorable posición para proporcionarlo. Necesitan una nueva forma de pensar y pautas de actuación para romper los lazos de dependencia que han atrapado a los que quieren marcar una diferencia en sus centros escolares” (p. 6).

Como argumenta Bolívar (2012) la necesaria y demandada autonomía precisa ser *articulada* en los centros y gestionada por los equipos directivos. La escasa capacidad de acción de los directivos en España sobre el personal a su cargo limita gravemente lo que puede hacer en este terreno. Justamente, si la dirección legalmente tiene estas limitaciones, a veces, las cosas se logran por liderazgo. No obstante, las circunstancias (autonomía, rendimiento de cuentas) fuerzan a ir en esta dirección, por lo que nos encontramos en un *punto de no retorno*. Como dice Elmore (2010, p.100): *“la exigencia de responder por el desempeño escolar nunca ha sido mayor, como también las demandas a las que se ven sometidos los líderes de la educación pública. ¿Qué conocimiento y destrezas precisan para responder a esas demandas?”*.

Hace años ya estableció Cuban (1998) que *“gestionar”* es hacer un uso eficiente y efectivo con lo que se cuenta en una organización; por el contrario, *“liderazgo”* es influir en otros en torno metas deseables. El liderazgo puede ser descrito en relación a dos grandes funciones: *“proveer dirección y ejercer influencia”* (Louis *et al.*, 2010). Estas funciones pueden combinarse de distintos modos dando lugar a diferentes modelos de liderazgo. Cuando ambas se dirigen a mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de *“liderazgo educativo o pedagógico”*. El asunto es, pues, qué

prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de toda la escuela, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. *“El liderazgo debe crear condiciones que valoren el aprendizaje como un bien individual y colectivo. Los líderes deben crear entornos en los que los docentes estén dispuestos a que sus ideas personales y su práctica docente estén expuestas al escrutinio de sus colegas, siendo compartidas”* (Elmore, 2010, p.124).

A pesar de la importancia, antes resaltada, de la dirección en la mejora de la enseñanza, no queremos caer en atribuir a la dirección factores causales que no le pertenecen y –en su lugar– abogar por un *liderazgo distribuido* entre todos los miembros (Harris, 2012), que contribuya a capacitar al personal en la mejora. De modo paralelo es preciso poner el foco de atención, de un lado, en potenciar el *“liderazgo del profesor”* (Lieberman y Miller, 2004); de otro, la escuela como una *“comunidad profesional de aprendizaje efectiva”* (Stoll y Louis, 2007). Se trata de generar una cultura escolar robusta, con implicación de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad) para incrementar el *“capital social”* de la escuela. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo. Por eso, si bien otros factores y variables tienen su incidencia, la función del equipo directivo se convierte en un *“catalítico”* en la promoción y gestión de una buena enseñanza.

De hecho, no suele haber un proyecto de dinamización o de mejora en una escuela que no tenga detrás un equipo directivo con un liderazgo educacional, compartido con el profesorado en un proyecto conjunto. Pero esta tarea *“tan compleja y sumamente delicada no la pueden llevar a cabo directivos con un perfil técnico de carácter administrativo, con perspectiva temporal limitada y con una formación previa tan exigua como simple”* (Álvarez, 2007, p. 87), como hasta ahora en España. Se requieren nuevas regulaciones legislativas que hagan posible dicho rol.

Al fin y al cabo, la capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que –como cualidad de la organización– genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo –por tanto– algo compartido. Si queremos que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, deben

asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos. Por otra, configurar los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje tiene efectos indirectos en el aprendizaje de los estudiantes, particularmente cuando el trabajo conjunto se enfoca en la instrucción.

II.7.5. DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL AL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Este concepto de **liderazgo transformacional** fue introducido por Bass (1985, 1988), sin relacionarse expresamente con el ámbito escolar en un principio. Así, lo definió a partir de las siguientes dimensiones (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993; Bass y Avolio, 1994):

- *Carisma*, que consiste en el poder referencial y de influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización.
- *Visión* o capacidad de formular una misión en la que se impliquen los componentes de la organización en el cumplimiento de los objetivos con los que han de estar identificados.
- *Consideración individual*, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas.
- *Estimulación intelectual*, que consiste en la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes.
- *Capacidad para motivar*, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.

La aplicación de este tipo de liderazgo a la escuela (Leithwood y Steinbach, 1995) se basa en tres constructos: la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal. La evidencia de este liderazgo se encuentra, por tanto, en los medios que los directores usan para generar mejores soluciones a los problemas de la escuela, para

desarrollar en los profesores compromisos con la puesta en marcha de esas soluciones, y para fomentar el desarrollo del personal. Las actuaciones que permiten lograr esos objetivos y caracterizan el liderazgo transformacional se sintetizan en la tabla que vemos a continuación.

Tabla II.20. Síntesis del ejercicio del liderazgo transformacional (Murillo, 2006)

| DIMENSIONES | ACTUACIONES |
|-------------|---|
| Propósitos | <ul style="list-style-type: none"> ☞ Desarrolla una visión que es ampliamente compartida por la escuela ☞ Establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela ☞ Tiene expectativas de una excelente actuación |
| Personas | <ul style="list-style-type: none"> ☞ Presta apoyo individual ☞ Presta estímulo intelectual ☞ Ofrece modelos de buen ejercicio profesional |
| Estructura | <ul style="list-style-type: none"> ☞ Distribuye la responsabilidad y comparte la autoridad del liderazgo ☞ Concede a los profesores (individuales y grupos) autonomía en sus decisiones ☞ Posibilita tiempo para la planificación colegiada |
| Cultura | <ul style="list-style-type: none"> ☞ Fortalece la cultura de la escuela ☞ Favorece el trabajo en colaboración ☞ Entabla comunicación directa y frecuente ☞ Comparte la autoridad y la responsabilidad ☞ Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales |

Este tipo de liderazgo, por tanto, parte de la contribución de los directivos escolares al logro de objetivos vinculados al cambio cultural y a la resolución de problemas organizativos. Se caracteriza, por tanto, por ser un proceso dinámico, variante en función de las situaciones y generador de cambios (Coronel, 1995; Leithwood, Tomlinson y Genge, 1996).

Tras el concepto de liderazgo transformacional, en los últimos años estamos asistiendo al surgimiento de una serie de propuestas que, partiendo de él, pretenden superarlo aportando nuevos elementos. Entre los más antes destacan el liderazgo facilitador, el persuasivo y el sostenible. Analicemos brevemente estos conceptos.

La idea central de que define el **liderazgo facilitador** (Lashway, 1995) es que se ejerce el poder a través de los demás y no sobre ellos. De esta manera, es posible definirlo como los comportamientos que favorecen la capacidad colectiva de una escuela de adaptarse, resolver problemas y mejorar sus resultados (Conley y Goldman, 1994). Las

estrategias utilizadas para ello son: prever limitaciones de recursos, construir equipos, proporcionar feedback, coordinar y gestionar conflictos, crear redes de comunicación, practicar políticas de colaboración y definir la visión de la escuela. A pesar del énfasis que se pone en la colegialidad, la facilitación del poder no recae en votaciones o en otros mecanismos formales, sino en la existencia de una estructura, de tal forma que quien hasta ahora tuviera normalmente la autoridad legal de ratificar las decisiones continúe haciéndolo.

Pero, frente a la delegación unilateral de tareas por parte del directivo hacia el resto de los miembros de la comunidad educativa, en un ambiente facilitador cualquiera puede iniciar una tarea e implicar a quien sea para participar; el proceso funciona a través de la negociación y la comunicación (Dunlap y Goldman, 1990). Por otra parte, los profesores Louise Stoll y Dean Fink, en su popular obra “*Changing our schools*” (Stoll y Fink, 1999), proponen el concepto de **liderazgo persuasivo** (*invitational leadership*) a partir de su trabajo con más un centenar de líderes escolares en las escuelas Halton (Canadá). Este tipo de liderazgo se sustenta en cuatro premisas básicas:

- Optimismo, el líder mantiene altas expectativas para los otros;
- Respeto a la individualidad de cada ser humano, respeto que se manifiesta en comportamientos como civismo, educación, cortesía y afecto;
- Confianza, dado que los seres humanos son interdependiente, la confianza se convierte en la más alta forma de motivación humana.
- Intencionalidad, los líderes persuasivos actúan a partir de una postura intencionalmente sugerente.

A partir de estas premisas, el liderazgo persuasivo se desarrolla en cuatro dimensiones: la auto-invitación, tanto personal como profesional, y la invitación a los otros, también personal y profesional. En la tabla siguiente se reflejan los componentes de cada una de estas dimensiones.

Tabla II. 21. Dimensiones del liderazgo persuasivo (Murillo, 2006)

| DIMENSIONES DEL LIDERAZGO PERSUASIVO | |
|--|--|
| Invitar a otros en lo personal: <ul style="list-style-type: none"> ☞ Espíritu de comunidad ☞ Relaciones personales ☞ Creatividad ☞ Celebración | Invitar a otros profesionalmente: <ul style="list-style-type: none"> ☞ Con altas expectativas de aprendizaje ☞ Acompañando en el aprendizaje ☞ Supervisando el aprendizaje |
| Autoinvitarte en lo personal: <ul style="list-style-type: none"> ☞ Exigiendo ☞ Reconociendo ☞ Regenerando | Auto invitarte profesionalmente: <ul style="list-style-type: none"> ☞ Arriesgando ☞ Investigando ☞ Reflexionando ☞ Relatando ☞ Experimentando ☞ Escribiendo ☞ Leyendo |

Otra reciente propuesta defendida por Hargreaves y Fink (2003) es el concepto de **Liderazgo sostenible** (*Sustained leadership*). Muy brevemente, este planteamiento se basa en siete principios:

- El liderazgo sostenible genera y mantiene un aprendizaje sostenible.
- Asegura el éxito en el tiempo.
- Apoya el liderazgo de otros.
- Dirige su atención a la justicia social.
- Desarrolla, más que utiliza, los recursos humanos y materiales.
- Desarrolla la diversidad y la capacidad del entorno.
- Tiene un compromiso activo con el entorno. (Hargreaves y Fink, 2003; 2004; 2005).

Sin embargo, ninguno de las ideas antes señaladas, ni el liderazgo facilitador, persuasivo o sostenible parece que van a perdurar en el tiempo. Aunque aún es pronto para determinarlo con seguridad, el concepto que más fuertemente está cuajando entre investigadores y expertos y que se le vislumbra un futuro muy prometedor es el concepto de “**Liderazgo distribuido**” (Gronn, 2002b; Timperley, 2005; Spillane, 2006)

Efectivamente, desde los primeros años del siglo XXI se están multiplicando las aportaciones que buscan generar un nuevo marco teórico-práctico que contribuya al desarrollo de un modelo de dirección para el cambio y la mejora escolar radicalmente

diferente, que se basada en un planteamiento de liderazgo compartido por la comunidad escolar en su conjunto (Spillane, Halverson y Diamond, 2001; 2004; Macbeath, 2005; Bolívar, 2012, Bolívar et al., 2013).

Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura. Una cultura que implica el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. Aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles (Harris y Chapman, 2002).

Este planteamiento supone una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común.

Implica, igualmente un fuerte impulso al liderazgo múltiple del profesorado que parte de una formación basada en el centro, estrategia que permite aprender de los compañeros y de los proyectos puestos en práctica. Los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela. Esta visión supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión (Crawford, 2005), éste facilita a todos realizar el trabajo de forma más eficiente y destacada; con él se fortalece a individuos ya destacados.

Con el liderazgo distribuido se genera un incremento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Un centro se desarrolla cuando incrementa los aprendizajes de sus alumnos, reuniendo la labor en el aula y conjunta del centro. La mejora del centro depende de la acción conjunta de los propios implicados. El directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las distintas partes.

Exige la asunción de un papel más profesional por parte del profesorado, quien asume funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos (Elmore, 2000; Murillo, 2006; Bolívar, 2012).

El “*liderazgo*” comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, “*asumido por distintas personas según sus competencias y momentos*”. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación.

Por último, esta propuesta implica el aprovechamiento de los conocimientos, las aptitudes, las destrezas, y el esfuerzo y la ilusión del conjunto de la comunidad escolar. El liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, “*pasando funcionalmente de unos miembros a otros*” según las actuaciones requeridas en cada caso.

Así como una mayor coordinación mayor dentro del colectivo de personas que pertenece a la misma comunidad de trabajo y aprendizaje. Las fronteras entre líderes y seguidores se disipan en la medida en que todos ejercen ambos roles. Más que la acción de la persona que ejerce la dirección, o incluso el equipo directivo, es la “*forma de trabajar coordinada de un grupo amplio*” de personas que deciden conjuntamente (Bennet, Wise, Woods, y Harvey, 2003; Woods, Bennett, Harvey y Wise, 2004).

Volviendo a las aportaciones anteriores, hemos de recordar la importancia de ser un líder también preocupado por lo pedagógico. La aportación de la investigación sobre eficacia escolar recordándonos la importancia del líder instructivo no debe caer en saco roto. Las cuestiones pedagógico/educativas son las más importantes en la escuela, y el director o directora no puede desentenderse de esta cuestión.

Si se busca que la escuela cambie para que cumpla mejor los objetivos que se ha marcado, para que contribuya a un desarrollo integral de todos sus alumnos, las cuestiones pedagógicas son fundamentales, y el directivo también tiene que estar presente en los debates, reflexiones y decisiones que se tomen.

Con todo ello, resumiremos que para conseguir una dirección para el cambio es necesario replantearse el modelo de dirección desde sus bases, empezando por reformular el propio concepto de liderazgo, quién y cómo se asume:

- Un liderazgo compartido, distribuido.
- Con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente.
- Una dirección visionaria.
- Que asuma riesgos.
- Directamente implicado en las decisiones pedagógicas.
- Bien formado en procesos de cambio.

Posiblemente la dirección para el cambio, tal y como la estamos formulando sólo sea una visión, una utopía. Y si para cambiar la escuela el director o directora tiene que asumir el máximo compromiso; para empezar a cambiar el modelo de dirección, los primeros que han de dar ese paso son los directores. Porque sólo se conseguirán escuelas de más calidad y más equitativas si los directivos se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela, ésta pasa inevitablemente por una reformulación profunda del modelo de dirección tal y como está planteado en la actualidad. Si queremos otra sociedad, necesitamos otras escuelas, y también otro modelo de dirección.

II.7.5.1. Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido.

Los fundamentos epistemológicos respecto del liderazgo distribuido se encuentran en la teoría de la actividad y de la cognición distribuida. Derivadas de estas teorías se observan dos grandes discusiones conceptuales: la de Spillane et al., (2001), quienes se han basado en gran medida en la cognición distribuida para generar un liderazgo distribuido, y la de Gronn (2002a) quien ha utilizado la teoría de la actividad para orientar su trabajo. Ambos enfoques son importantes como indicadores de los tipos de investigación que se pueden realizar para fortalecer el rendimiento de las formas y actividades del liderazgo como una actividad distribuida.

La **Teoría de la actividad** ofrece un marco conceptual en el que se formulan nuevas unidades de análisis que relacionan al sujeto y su medio sociocultural. Una de estas unidades es la actividad, desarrollada por Leontiev a finales de los años 70 y reformulada por Engeström (1987). Realiza un análisis del comportamiento y el

conocimiento humano posicionado en un momento histórico, respecto de los sistemas de actividad orientados a un objetivo y sobre la base de la interacción cooperativa entre las personas (López, 2013).

En relación con este enfoque, las actividades humanas son sistemas complejos que cambian en forma continua, interactúan y se reorganizan a medida que las personas se adaptan y producen transformaciones en el ambiente. En otras palabras, esto significa que el conocimiento no se produce en forma individual sino que es inter subjetivo, la actividad humana es social. El cambio no se produce en un único sentido, se genera a partir de una actividad conjunta, ya que los sistemas de actividad son dialécticos, sean éstos cooperativos, conflictivos, de frente o a través de redes virtuales. Según Engeström (1991) la unidad de análisis no resulta del trabajo individual, sino de la relación entre las personas que lo conforman.

Larripa y Erausquin (2008) y Baloglu (2012) señalan que la actividad histórico-cultural ha evolucionado, al menos en tres etapas en el desarrollo de las investigaciones:

- La primera, se basa en la idea de mediación cultural, es decir, la acción humana es mediada por los instrumentos y se orienta hacia ciertos objetivos. Se produce una tríada: objeto, sujeto y artefacto mediador, rompiéndose el dualismo cartesiano de individuo y sociedad. La implicancia de esta mirada es que para entender al individuo no se puede prescindir de entender su medio cultural.
- En la segunda etapa, los trabajos de Leontiev (1981) permiten centrarse en la actividad colectiva. En ese contexto Engeström (2001) señala que la actividad es una formación colectiva que responde a una compleja estructura mediadora. Esto significa que los sistemas de actividad no se limitan a acciones, con un inicio y un término, sino que evolucionan a través de un tiempo socio-histórico y adoptan la forma de instituciones y organizaciones. De esta forma, la comunidad, las reglas y la división del trabajo posibilitan el análisis de sus interacciones y de los sistemas de actividad a un nivel macro que considera lo colectivo y la comunidad, sin concentrarse sólo en el individuo.
- Engeström (2001), en la última etapa, desarrolla el análisis de los procesos de aprendizaje interorganizacionales, sus tensiones, contradicciones,

negociaciones y luchas entre los objetivos y las percepciones de los miembros de estos sistemas.

Para examinar el concepto de liderazgo distribuido Gronn (2002) utiliza la teoría de la actividad de Engeström (2000). Esta enfatiza la actividad realizada en conjunto, la centralidad de la división del trabajo, la fluidez de las relaciones, los grados de libertad abierta a actores sociales y la dinámica interna del sistema de actividad que permite la transformación a través de pequeños cambios. En definitiva, la teoría de la actividad podría resumirse como aquella que describe la vida social como un proceso de relaciones en constante movimiento entre las tecnologías, la naturaleza, las ideas (conceptos), personas y comunidades.

Según Baloglu (2012) su foco de acción pasa de una persona a otra de acuerdo con el contexto social y medioambiental y con el flujo de acción dentro de éste. En efecto, un individuo puede iniciar el cambio, en conjunto con otros que lo siguen, le contribuyen, aportan o lo alteran de varias formas. Sus acciones tienen un efecto hacia atrás y alteran las condiciones, relaciones, reglas, etc. de ese contexto. En síntesis, el flujo de la actividad incluye la circulación de la iniciativa. En trabajos anteriores Gronn (2002), deja claro que también está influenciado por la teoría sociológica del dualismo analítico de Archer (1979).

En cuanto a **la Teoría de la Cognición Distribuida** desarrollada por Hutchins en los años 80, plantea un nuevo paradigma que permite repensar los dominios de la cognición. En este sentido, Hutchins (1995) postula que la cognición debe ampliarse más allá de los procesos que le ocurren al individuo, para incluir otros sistemas técnicos sociales o sistemas cognitivos de mayor escala. Por consiguiente, la cognición distribuida es un proceso de construcción de significado que incorpora situación, acción y artefactos como un todo.

De esta forma las personas, la historia, los eventos y el entorno físico son todas partes de la situación en la que se ejerce el liderazgo. Una consecuencia de esto es que se puede ver el liderazgo como "co-ejecutado por" o "extendido a" los actores y los artefactos que se incorporan en el proceso y, quizás, ubicados "entre" los actores interdependientes. Otra consecuencia es que el liderazgo puede encontrarse tanto en

cargos formales dentro de una organización como en relaciones informales que dependen de formas de experiencia particulares.

Los fundamentos de la discusión de Spillane et al, 2001; Spillane y Healey 2010; Oborn, Barrett y Dawson, 2013 sobre el liderazgo distribuido están en los conceptos de cognición distribuida y teoría de la actividad. Esta perspectiva del liderazgo distribuido examina cómo las responsabilidades del liderazgo y las acciones a través de las cuales éstas son ejecutadas se distribuyen entre lo que llaman liderazgo posicional e informal.

Esto requiere un análisis cuidadoso de dos cosas:

- a) La organización de las tareas incluidas dentro de su ubicación (responsabilidades del liderazgo).
- b) la relación entre las macro y micro actividades y los procesos involucrados (las acciones a través de las cuales se ejerce el liderazgo). En otras palabras, esto conlleva el estudio de cómo se lleva a cabo y de qué es. A partir de esta perspectiva, los líderes escolares deben tomar parte en la definición de las tareas y en la ejecución de ellas, lo que requiere la utilización activa de las teorías defendidas por los individuos y las teorías en uso. Se debe entender, entonces, que el liderazgo se desarrolla desde la perspectiva de los profesionales y a través de sus teorías en uso.

Con el propósito de entender el campo de estudio del liderazgo distribuido, se realiza a continuación un análisis de investigaciones publicadas en revistas y libros internacionales. Se utilizaron bases de datos bibliográficas para buscar los textos y se utilizó cada artículo o libro para pesquisar dentro de su bibliografía otras referencias pertinentes. Los trabajos que se presentan a continuación en las siguientes tablas se agrupan según las siguientes características: autor/es y título del trabajo; conceptos y teoría-estrategias; metodológicas y técnicas utilizadas.

Tabla II.22. Principales características de las conceptualizaciones sobre el liderazgo distribuido (Extraído de López, 2013)

| Autores y Título del trabajo | Conceptos y Teorías | Estrategia metodológica | Técnicas utilizadas |
|------------------------------|---|--|---|
| Spillane et al. (2001) | <p>Los fundamentos de la discusión sobre el liderazgo distribuido están en los conceptos de cognición distribuida y teoría de la actividad.</p> <p>La cognición distribuida es un proceso de construcción de significado que incorpora situación, acción y artefactos como un todo.</p> <p>La actividad cognitiva se extiende a los actores y los artefactos para dar sentido a la situación, y es importante reconocer la naturaleza versátil de cualquier situación.</p> <p>Los autores sostienen que a partir de esta perspectiva, los líderes escolares deben tomar parte en la definición de las tareas y en la ejecución de ellas, y esta actividad requiere la utilización activa de las teorías defendidas por los individuos y las teorías en uso.</p> <p>Se debe entender, entonces, que el liderazgo se desarrolla desde la perspectiva de los profesionales y a través de sus teorías en uso.</p> | <p>Los autores realizan un análisis cualitativo, y recurren a tres ejemplos para ilustrar el argumento general del estudio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observación de los intentos que hace una escuela primaria centrandolo los esfuerzos de mejora en base a las necesidades de aprendizajes de los estudiantes. 2. El director y miembros del equipo directivo se reúnen con cada profesor para tratar la planificación. 3. Sugerencias sobre cómo la práctica del liderazgo puede extenderse a dos o más individuos. | Análisis de contenido de las observaciones de las prácticas de liderazgo. |
| Gronn (2002a) | <p>En el trabajo se recurre a la teoría de la actividad de Engeström. También está influenciado por la teoría sociológica del dualismo analítico.</p> <p>Define el liderazgo como una “influencia emergente relacionada con el trabajo”</p> <p>Un asunto clave es el argumento de que el liderazgo distribuido es empírico.</p> | <p>El autor basa y sustenta su teorización del liderazgo distribuido usando como referencia una variedad de estudios empíricos de investigadores en diversos campos (meta análisis). Desarrolla el concepto como una herramienta analítica para comprender este aspecto creciente del liderazgo en práctica.</p> | Análisis de contenido |

*Tabla II.23. Estudios estadísticos con datos empíricos
(Extraído de López, 2013)*

| Autores y Título del trabajo | Conceptos y Teorías | Estrategia metodológica | Técnicas utilizadas |
|------------------------------|---|--|---|
| Leithwood y Jantzi (1999) | <p>Su estudio se centra en identificar empíricamente el grado en que el "liderazgo del profesor" puede considerarse efectivo.</p> <p>Los autores sugieren que el liderazgo puede ser visto como el ejercicio de la influencia: como construido socialmente, más que definido estructuralmente en base al cargo que un sujeto ocupa formalmente en</p> | <p>Modelos causales, para evaluar los efectos directos e indirectos del liderazgo del director y del profesor en el compromiso del estudiante.</p> | <p>Análisis factorial exploratorio, confirmatorios y ecuaciones estructurales</p> |
| Heck y Hallinger (2009) | <p>Los autores apoyan la perspectiva del liderazgo distribuido, que tiene como objetivo la construcción de la capacidad académica de las escuelas como una forma de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.</p> | <p>Estudio longitudinal no experimental, en el que se pone a prueba un modelo conceptual de los efectos del liderazgo distribuido en el aumento del rendimiento en matemáticas (análisis multivariado).</p> | <p>Análisis Multinivel. Modelos de ecuaciones estructurales.</p> |
| Spillane y Healey (2010) | <p>Para los autores una perspectiva distribuida tiene el potencial de generar nuevos conocimientos sobre el liderazgo y la gestión de las escuelas.</p> <p>Definen el liderazgo y la gestión en términos de práctica lo que permite la posibilidad de que las personas sin designaciones formales de liderazgo pueden asumir responsabilidades de trabajo en la organización.</p> | <p>Los investigadores utilizan datos de 30 escuelas primarias urbanas de tamaño medio, donde analizan el grado en que estas medidas recogen la variación entre escuelas y luego evalúan críticamente los puntos fuertes y débiles de las muestras medidas.</p> | <p>Estadística descriptiva; correlaciones.</p> |
| Baloglu (2012) | <p>El autor basa su estudio en consideración con la teoría de la actividad.</p> <p>Para el autor, el liderazgo distribuido significa que las personas están trabajando en conjunto para poner en común sus iniciativas y experiencias, por lo que el resultado es mayor que la suma de sus acciones individuales.</p> | <p>Análisis Multivariado.</p> | <p>Correlaciones (Pearson), análisis factorial confirmatorio y regresión lineal múltiple.</p> |

Tabla II.24. Tipologías principales de estudios interculturales asociados al liderazgo distribuido (Extraído de López, 2013)

| Autor/es y título del trabajo | Conceptos y teorías | Estrategia metodológica | Técnicas utilizadas |
|-------------------------------|---|---|---|
| Bryant (2003) | <p>Percepción de que el liderazgo no está localizado en una persona sino en una comunidad, y que “líder” tiene una posición momentánea. Cada persona juega un rol de liderazgo en diferentes momentos, y puede hacer una contribución significativa</p> | Estudio de caso | Entrevistas largas con nativos americanos de seis tribus diferentes |
| Chang (2011) | <p>El estudio se centró en las escuelas primarias públicas en Taiwán. El autor piensa que el liderazgo distribuido crea significado y valor para la organización y que la función del liderazgo se dispersa entre todos los miembros de la organización o grupo con el propósito de aumentar la conciencia de los miembros para que la organización cuente con más líderes para lograr los objetivos.</p> | Se solicitó a los maestros evaluar el papel de su director en dirigir y facilitar el liderazgo distribuido en las escuelas. | Cálculo de las estadísticas descriptivas (media, desviación estándar, asimetría y curtosis). Análisis de varianza y ecuaciones estructurales (SEM). |
| Singh, Han y Woodrow (2012) | <p>El fenómeno investigado en este estudio es el impacto de la formación profesional de los enfoques de liderazgos pedagógicos distribuidos en el liderazgo y la alfabetización de los educadores de párvulos. El liderazgo pedagógico distribuido fue concebido como un vehículo para la aplicación de un enfoque socio-cultural a la lengua española y a la alfabetización.</p> | <p>Los autores utilizaron el Programa Futuro Infantil Hoy (PFIH). Programa de aprendizaje profesional para los educadores de párvulos chilenos, desarrollado por un equipo de académicos australianos expertos en educación infantil. Los educadores de párvulos australianos realizaron tutorías en educadores de párvulos chilenos para cambiar sus métodos pedagógicos de alfabetización</p> | Entrevistas con los cuatro grupos de informantes claves: educadores/as de párvulos, directores/as de los centros, sostenedores y las/os asistentes de la enseñanza. |

Tabla II.25. Estudios de liderazgo distribuido que emergen de iniciativas o influencias dispersas (Extraído de López, 2013)

| Autor/es y título del trabajo | Conceptos y teorías | Estrategia metodológica | Técnicas utilizadas |
|-------------------------------|---|--|---|
| Hartley y Allison (2000) | Definen el liderazgo distribuido como el resultado de alianzas y trabajo en equipo y como la consecuencia natural de nuevas formas de trabajo cooperativo y estructuras más horizontales. | Estudios de casos | Entrevistas en profundidad y grupos focales con empleados. También se agregaron observaciones y documentación. |
| Harris y Chapman (2002) | En esta descripción, el liderazgo democrático incluye el liderazgo distribuido, este último consiste en un proceso en el que se delega responsabilidad y autoridad a grupos de administradores sénior y, luego, en un nivel más amplio, se da a los profesores la oportunidad de compartir la toma de decisiones, de sacar lo mejor a través de estas estrategias y otorgar reconocimiento. | Estudio de caso | Entrevistas semiestructuradas con directores, gerentes medios y profesores de aula, además de evaluaciones de las conclusiones con otros directivos, y una recolección de datos de documentación. |
| Oborn et al., (2013) | Los autores utilizan el concepto de liderazgo distribuido desde un enfoque sociomaterial para revelar cómo y por qué el liderazgo se distribuye a través de sus prácticas que, en conjunto, (re) configuran coaliciones de políticas del contexto. | Estudio de casos: Etnografía política. | Observaciones en reuniones, presentaciones, conferencias, eventos y encuentros informales que suscitaron debates, opiniones y experiencias de diversas personas. Grupos de discusión del equipo de política. Entrevistas, notas etnográficas detalladas y transcripciones de participación pública. |

Tabla II.26. Estudios que tratan conceptos de liderazgo relacionados con el liderazgo distribuido, y que tienen implicaciones para su comprensión, pero que no se refieren explícitamente al liderazgo distribuido (Extraído de López, 2013)

| Autor/es y título del trabajo | Conceptos y teorías | Estrategia metodológica | Técnicas utilizadas |
|--|---|---|--|
| Knight y Trowler (2001) | Los autores apoyan hasta cierto punto las teorías de la actividad social de Wenger y Engeström, asociándolas con las teorías de Vygotsky sobre el aprendizaje y el compromiso social con el mundo como lo presenta Wertsch. | Análisis de contenido | Entrevistas vía web y correo electrónico con líderes académicos |
| Gold (2003) | Los autores no utilizan el término liderazgo distribuido, en su lugar se refieren al "desarrollo de la capacidad de liderazgo" en cuanto involucra la delegación de poder y responsabilidad a directivos de departamentos y facultades y los involucra a ellos en grupos e iniciativas de trabajo. | Estudios de casos | Observaciones etnográficas |
| Bolden, Petrov y Gosling (2008) | Para los autores, las formas resultantes de liderazgo en educación están ampliamente distribuidas (a través de las personas, estructuras, redes). Las formas resultantes de liderazgo se pueden describir más exactamente como "híbridas" (que comprenden tanto los enfoques individualistas y colectivos). | Se utiliza un modelo Multi-Level con información cualitativa, donde se identifican los elementos constitutivos de la práctica del liderazgo en la educación superior en los niveles personal, social, estructural, contextual y de desarrollo. | Entrevistas semi-estructuradas cara a cara en 12 universidades del Reino Unido. Además la investigación utilizó la técnica de la entrevista en profundidad y grupos de discusión con los representantes de la formación del personal de las instituciones participantes. |
| López, Ahumada, Galdames y Madrid (2012) | Este estudio trata de ofrecer una herramienta para la investigación del liderazgo distribuido. Conceptualmente, se aparta de las opiniones tradicionales sobre el líder y el enfoque natural, ya que los autores no están interesados en el líder como persona individual, sino en el patrón de interacciones entre sujetos que realizan tareas dentro del amplio ámbito de la gestión escolar. | Los autores utilizan un diseño de métodos mixtos secuenciales. La investigación se realizó en dos etapas: En la primera fase, se ha diseñado y implementado un sistema de registro de las experiencias cotidianas. En la segunda fase, se realizó un seguimiento de las entrevistas semi-estructuradas con los participantes de la primera fase, en la que comparten y discuten los resultados primarios con el fin de lograr la comprensión en profundidad de los datos. | Registros de experiencias cotidianas Entrevistas semiestructuradas |

II.7.6. LOS EQUIPOS DE TRABAJO EN EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Como se ha venido señalando en este capítulo el liderazgo es un término que se ha incorporado en el vocabulario técnico de diversas disciplinas sin tener aún una definición precisa. Los investigadores usualmente lo definen de acuerdo con su perspectiva individual y los aspectos de mayor interés para ellos (Yukl, 2013).

Desde la visión tradicional, la palabra líder configura la imagen de un individuo único en su categoría, una persona en un grupo, una organización en el medio social, que ejerce su dominio con autoridad y poder, imponiendo su visión, marcando tendencias, motivado por su propio beneficio o, en el mejor de los casos, por lo que este cree que es en beneficio de los demás (García, 2010).

En cierta medida se conserva la visión clásica del líder como sujeto, desatendiendo de alguna forma elementos propios de los procesos que involucran un liderazgo a nivel organizacional, el cual requiere necesariamente el reconocimiento de las interacciones y las relaciones sistémicas no causales que se dan en su interior (Contreras, Barbosa, y Castro, 2012).

Por otra parte, se reconoce ampliamente que las organizaciones contemporáneas están experimentando una profunda transformación (West y Markiewicz, 2004) y que los enfoques tradicionales de liderazgo resultan insuficientes para hacer frente a entornos cada vez más complejos (Uhl-Bien y Marion, 2008). Las presiones por la competencia global, la necesidad de consolidar modelos de negocios en ambientes dinámicos, inciertos y complejos, y la necesidad de innovar exigen modificar la estructura del trabajo configurada tradicionalmente en función de los individuos y adoptar diseños organizacionales orientados al cambio para lo cual los equipos de trabajo resultan esenciales. En este orden de ideas, los valores de comunicación, la interrelación e inclusión constituyen características fundamentales que requieren la implementación de nuevos estilos de liderazgo (García, 2010).

El concepto de Liderazgo Distribuido como una herramienta analítica se aborda como un fenómeno creciente que está presente a través de la organización y toma multitud de formas que pueden ser establecidas por jerarquías, en donde el poder de los subordinados se mantiene dentro de los límites determinados por sus superiores y también pueden estar presentes en grupos y organizaciones en donde las relaciones son iguales (Gronn, 2002b).

Bennet, Wise, Woods y Harvey, (2003) identifican tres elementos que caracterizan el concepto de Liderazgo Distribuido:

- Es una propiedad emergente de un grupo o red de individuos que interactúan. Cuando las personas trabajan juntas ponen en común su iniciativa y experiencia. El desempeño del grupo debe ser producto de la energía de todos sus miembros, no como la suma de acciones individuales sino como el resultado de la interacción entre ellos, es lo que Gronn, (2002b) llama la *acción “concertiva”*.
- Involucra la apertura de los límites del liderazgo. Esto significa que se está dispuesto a ampliar la red tradicional de los líderes y se propone la idea de que los individuos y los grupos deben potenciar su liderazgo. Cabe aclarar que el concepto de Liderazgo Distribuido no indica qué tan amplio debe ser fijado ese límite, no define límites por lo que su apertura depende únicamente de las condiciones dentro de la organización en la cual el liderazgo se distribuye.
- Las experiencias son distribuidas a través de diversas personas en la organización en la que las diferentes perspectivas y capacidades pueden ser encontradas en los individuos en toda la organización. Si éstos se unen es posible forjar una dinámica en conjunto que represente más que la suma de las contribuciones individuales de cada uno de sus miembros.

Cabe aclarar que esto solo puede ser posible dentro de una cultura de confianza y apoyo mutuo. Para Hargreaves y Fink (2008) el Liderazgo Distribuido opera como una red de células fuertes organizadas a través de la diversidad, cohesión y desarrollo emergente en lugar de la alineación mecánica y entrega predecible.

En cuanto a las características de la organización para el desarrollo del Liderazgo Distribuido la posibilidad de ejercerlo depende, en gran medida, de las características de

la organización, pues ésta debe proveer las condiciones que permitan su viabilidad, entre ellas están:

- *Control/autonomía:* El énfasis de esta característica está en las limitaciones que en ocasiones los niveles jerárquicos de la organización imponen. Ciertas metas o valores son establecidos por los líderes formalmente constituidos que rinden cuentas directamente a los accionistas por el desempeño de la organización, metas que generalmente son consideradas como no negociables (Graetz, 2000).
- *Estructura organizacional y agencia:* Algunos enfoques sobre la práctica y el estudio del Liderazgo Distribuido se concentran en la estructura organizativa de dirección más que de las perspectivas, motivaciones de los individuos o viceversa.
- *El contexto social y cultural:* Esto tiene una repercusión importante en el Liderazgo Distribuido, pues de este depende crear y mantener las condiciones necesarias para que este tipo de liderazgo se viabilice (Kets de Vries, 1999).
- *Fuente de cambio:* El interés para el desarrollo del Liderazgo Distribuido puede surgir de una variedad de fuentes, entre ellas asuntos políticos o ideas externas a los miembros formales de una organización (Bickmore, 2001). Dicha situación puede dar lugar a una reestructuración organizacional y afectar los valores culturales de sus miembros.

En relación a los equipos de trabajo y su efectividad a través del mencionado liderazgo distribuido Scarnati, (2001) define equipo de trabajo como un proceso cooperativo que permite a los miembros alcanzar resultados extraordinarios. Un equipo tiene propósitos comunes en donde los miembros pueden desarrollar relaciones mutuas y efectivas para alcanzar los objetivos y las metas del equipo (Harris y Harris, 1996).

De acuerdo con Pfeffer (1998) una de las prácticas más exitosas en la gestión del talento humano es contar con equipos de trabajos autodirigidos, en donde la toma de decisiones sea descentralizada (Bertolotti, Macri, y Tagliaventi, 2005). Los equipos deben contar con los recursos necesarios para realizar su trabajo, esto incluye recursos materiales y humanos así como el apoyo de la organización que permita a sus miembros poner en práctica sus decisiones (Manz, Keating, y Donnellon, 1990; Bishop, Scott y Burroughs, 2000). Los equipos de trabajo deben compartir los valores de la organización, tener una dirección clara y un liderazgo que les permita gestionar las relaciones en su interior,

concentrar esfuerzos y lograr una gestión eficaz de sus recursos para el logro de objetivos (Manz y Sims, 1987; Katzenbach y Smith, 1993; Campion, Papper, y Medsker, 1996; Uhl-Bien y Marion, 2008, Bolden, 2011; Yukl, 2013).

Según Luthans (2008, pág. 324) “*existe hoy en día, suficiente evidencia de investigación y experiencia práctica que muestran las siguientes maneras de aumentar la eficacia de los equipos, en cuanto a:*

- *Creación de equipos.*
- *Colaboración.*
- *Liderazgo, y*
- *Comprensión de los aspectos culturales en situaciones globales”.*

En lo que respecta al liderazgo, varios autores coinciden en afirmar que los miembros de los equipos se sienten más satisfechos con su líder, tienen menos absentismo y presentan un mejor desempeño cuando consideran que reciben un trato justo (Phillips, Douthitt y Hyland, 2001; Colquitt, Noe y Jackson, 2002).

Harris y Chapman (2002) encuentran que el concepto de Liderazgo Distribuido guarda relación con el liderazgo democrático y lo examinan tomando como referencia las estructuras de la organización y las acciones del director. Para ellos, el liderazgo democrático encontrado en su estudio cubre un terreno similar al liderazgo transformacional, a través del énfasis dado a distribuir el liderazgo y el empoderamiento a otros.

El Liderazgo Distribuido es por lo tanto creado por un líder, a través de un proceso que progresivamente amplía el grado en que los individuos y grupos dentro de una organización tienen la oportunidad de tomar responsabilidad por los aspectos inherente a su trabajo. Sin embargo, esto no elimina la función que tiene el directivo de orientar a los colaboradores, quienes a su vez deberán rendir informes a sus superiores. Desde esta perspectiva, aunque es más amplio y abarcador que la delegación, se mantiene limitado a las decisiones generales de política de las personas que dirigen la organización (Harris y Chapman, 2002).

A este respecto Spillane et al., (2001) adoptan un enfoque diferente, y en su formulación, la ejecución de tareas de liderazgo a menudo se distribuye entre varios líderes, pero mientras las tareas son el centro de atención, éstas no son suficientes por sí mismas, éstos argumentan que el liderazgo distribuido es el proceso de pensar y actuar en una situación determinada, y que éste se desarrolla sobre la base de la percepción de los individuos que integran los equipos.

En este orden de ideas, el liderazgo en la organización debe ser visto como la forma de pensar y actuar en una situación dada, para facilitar el aprendizaje. Kets de Vries (1999) examina el liderazgo dentro de una comunidad social en África Central, define el liderazgo distribuido en términos de trabajo en equipo eficaz y lo vincula con la teoría del aprendizaje social. Esta teoría sostiene que el aprendizaje se da cuando las personas que integran una comunidad tienen un interés común, se apoyan, comparten creencias, ideas y valores a lo largo de un período de tiempo

De acuerdo con los resultados de este estudio, dichas características favorecen el trabajo en equipo en cuanto esta comunidad logra establecer relaciones basadas en la confianza, protección mutua, apoyo, comunicación abierta, intercambio de objetivos comunes, valores, creencias, y un interés prioritario por los intereses del grupo subordinando los propios. Como cabría esperar, todos los miembros de este grupo social tienen el poder de tomar decisiones. No obstante, algunos autores no reconocen este liderazgo como distribuido en cuanto éste, por definición, requiere de un conjunto de funciones que los líderes formalmente designados deben desempeñar en las organizaciones (Camburn, Rowan y Taylor, 2003).

Cabe aclarar que la aplicación del Liderazgo Distribuido no se limita a los equipos de trabajo, esta propuesta se ha intentado implementar en equipos de trabajo en redes. De acuerdo con los estudios, la efectividad de tal aplicación depende en gran medida del nivel de descentralización de las estructuras jerárquicas de los equipos, lo que explicaría el por qué en ciertos equipos el liderazgo distribuido no tuvo el efecto esperado. Se concluye entonces que el efecto del Liderazgo Distribuido sobre el rendimiento de los equipos de trabajo puede diferir de acuerdo con las características de la estructura de la organización (Mehra, Smith, Dixon y Robertson, 2006).

Longo (2008) considera que *“el Liderazgo Distribuido es posible en las organizaciones basadas en el conocimiento, en las que los profesionales trabajan con un alto grado de cualificación y autonomía. La capacidad de los directivos para transferir, desarrollar y compartir el liderazgo son fundamentales para aflorar la innovación”* (p. 84).

Benson y Blackman (2011) hacen un estudio en el sector turístico e identifican el efecto del Liderazgo Distribuido a través de la responsabilidad colectiva y la flexibilidad, argumentando que éste tipo de liderazgo de equipos podría ofrecer ventajas para este tipo de empresas. El análisis se presenta en términos de la presencia/ausencia de Liderazgo Distribuido dentro de la organización. Este estudio aportó la evidencia respecto a la favorabilidad de este liderazgo en equipos de trabajo, no obstante los autores resaltan la dificultad que se presenta para reconocer, mantener y sostener en el tiempo este tipo de liderazgo.

Un aspecto interesante para resaltar es que el liderazgo desde esta perspectiva ya no se considera responsabilidad de una persona, quien por sí misma desarrolla una visión, la cual es transmitida y debe ser aceptada por los demás (Timperley, 2005); por el contrario, se trata de un conjunto de habilidades y atributos que deben ser compartidos entre un grupo de personas que conforman los equipos de trabajo, de tal manera que éstos puedan obtener un mayor beneficio no solo para las organizaciones (Storey, 2004), sino para los individuos que las conforman, generando procesos de aprendizaje organizacional.

II.7.7. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Haciendo una recopilación de los últimos estudios hallados, tenemos a:

Bolívar (2015) que en su artículo *“Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende”* concreta de forma clarificadora que si las escuelas están para proporcionar la mejor educación a su alumnado, a su servicio se subordina el ejercicio de la dirección escolar y del trabajo docente. En las últimas décadas, hemos ido pensando que, para eso, se precisa el ejercicio de un liderazgo pedagógico por el equipo directivo, al tiempo que los profesores no podrán hacerlo mejor si no cuentan con oportunidades para que puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos a hacerlo mejor. A su vez, este liderazgo no va unido a ocupar una posición formal en una cúspide, más bien la

iniciativa e influencia está distribuida entre todos los miembros (liderazgo compartido) de la escuela. Si queremos que el profesorado se implique y tenga un papel profesional en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos (Bolívar, 2011).

Por otra, se requiere configurar los centros escolares como comunidades de aprendizaje para el alumnado, como es obvio, pero para lograrlo, también para el profesorado. Liderazgo “pedagógico” es el que sitúa como brújula de su acción la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

La gestión administrativa y burocrática, que ocupa la mayor parte del tiempo habitual de los directivos, se subordina a la dirección pedagógica. Toda una tradición ha contribuido, por el contrario, a que quien asuma la dirección escolar tenga como funciones ser delegado de la administración y responsable del cumplimiento de la normativa (como propone ahora, en una vuelta al pasado, la LOMCE); cuando en los países mejor situados a nivel internacional, tiene un papel más profesional de liderazgo pedagógico.

Si bien una cosa es dedicarse todo el día a asuntos de gestión, en otros muchos casos son complementarios: no puede haber buen liderazgo sin tener asegurada una buena gestión.

En la tabla siguiente observamos cómo se acentúan las diferencias, que son reales; pero asimismo cuando se tiene una visión y ejercicio de liderazgo una tarea de gestión como establecer el horario del profesorado, puede adquirir una función pedagógica como es organizar la asignación de áreas y asignaturas y su distribución horaria según lo que mejor convenga a los aprendizajes del alumnado y al proyecto de dirección.

La dirección escolar desempeña un relevante papel en una escuela que funciona bien. En particular cuando, en lugar de limitarse a la gestión, se centra en hacer de la escuela o instituto un proyecto de acción colectiva al servicio de proporcionar la mejor educación para todos (Bolívar, 2015).

Tabla II. 27. Gestión y Liderazgo pedagógico Fuente: Tomado de Bolívar (2015)

| Gestión vs liderazgo pedagógico | |
|---|--|
| Gestión administrativa/ Burocrática | Liderazgo pedagógico |
| <ul style="list-style-type: none"> Individuo que ocupa una posición formal de autoridad dentro de una organización | <ul style="list-style-type: none"> Proceso para ejercer una influencia en torno a una visión común, centrada en la mejora, asumida por el conjunto. |
| <ul style="list-style-type: none"> Centrado en tareas administrativas: delegada de la administración, responsable del cumplimiento de la normativa | <ul style="list-style-type: none"> Una dinámica colectiva de trabajo: un conjunto de actitudes y relaciones sociales. |
| <ul style="list-style-type: none"> Gestión de tareas cotidianas, que consumen el tiempo habitual. | <ul style="list-style-type: none"> Intercambio de conocimientos y habilidades. |
| <ul style="list-style-type: none"> Decisiones jerárquicas (autoridad) | <ul style="list-style-type: none"> Una efectiva transformación de actitudes, motivaciones, comportamientos. |

Reconstruir, rediseñar o reestructurar lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es –en efecto– tarea fácil (Escudero, 2011a).

Al fin y al cabo, como dicen Hargreaves y Fullan (2014, p. 135): *“Lo que uno cree (la sustancia de una cultura) está profundamente influenciado por nuestras relaciones con quien lo cree o no (la forma de la cultura). Si se cambia la forma de la cultura (las relaciones entre las personas), hay bastantes posibilidades de cambiar también su contenido”*.

Entre gestionar lo que hay y liderar el cambio de la cultura se juega el papel de la dirección escolar. En último extremo de lo que se trata es de incrementar el capital profesional con que cuenta nuestra escuela, que se puede ver incrementado cuando forman una comunidad profesional de aprendizaje (Hargreaves y Fullan, 2014).

Bernal e Ibarrola (2015) nos explica en el estudio sobre liderazgo docente: *“Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa”* que son numerosos los informes evidencian la relación entre la gestión, los procesos de liderazgo educativo y los logros en la calidad de la educación. En este sentido destacamos la importancia del liderazgo del profesor como un objetivo clave de la gestión en los centros educativos que quieren distinguirse por su liderazgo pedagógico.

Uno de los objetivos que se persiguen a la hora de proponer un modelo u otro de gestión de los centros educativos es el de lograr una mejora en la calidad educativa. Además,

con frecuencia se establece una relación entre la calidad educativa y los modelos de liderazgo. Existe un amplio consenso en la reciente literatura pedagógica internacional en que el liderazgo en los centros educativos es uno de los factores que se relacionan de forma significativa con la calidad educativa (OCDE, 2012). El Informe TALIS (OCDE, 2009), titulado «Desarrollo profesional de los profesores, una comparación internacional y europea» –que está basado en una encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje realizada a docentes de 23 países–, señala que una política escolar en la que se informa a los profesores sobre su rendimiento está muy ligada a su desarrollo profesional y al ambiente de trabajo del centro educativo.

La vigencia del liderazgo y la educación como tema de investigación se muestra en un gran conjunto de publicaciones, que han ido en aumento en la última década (MacBeath y Cheng, 2008; Harris, 2009; MacBeath y Townsend, 2011; Leithwood y Louis, 2011; Scheerens, 2012; Bolívar et al., 2013; Argos y Ezquerro, 2013). Así, al ser el liderazgo pedagógico uno de los medios fundamentales para mejorar la calidad educativa, se propone considerar el liderazgo del profesor como uno de los principales cometidos en la gestión de los centros educativos, diseñando programas de formación.

Numerosos estudios son ejemplo de este planteamiento, como el de Hué, Esteban y Bardisa (2012). Sin embargo, nuestro interés radica en comprender cómo un docente puede ejercer un liderazgo propio, como profesor. Estos diversos tipos de liderazgo coinciden en estimar al profesor como instrumento clave de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y mantienen como uno de los principales objetivos de su trabajo de gestión el lograr su desarrollo profesional.

Al analizar la situación del profesor para ser líder (Frost y Harris, 2003; Robinson, 2010b), observamos tres aspectos que aparecen en la bibliografía de manera redundante:

- La concepción de la enseñanza que tiene el profesor.
- Su competencia emocional.
- Su percepción acerca del clima socioemocional del centro educativo.

Darling-Hammond y Baratz-Snowden (2005) concluyen en que existen prácticas comunes en los profesores líderes efectivos, que se construyen sobre tres tipos de conocimiento: el referido a cómo aprenden los alumnos, el de las materias según los

propósitos sociales de la educación y el de cómo se produce la enseñanza. Por otro lado, otro parámetro importante en el estudio del liderazgo del profesor es la competencia emocional (Day, 2012; Hargreaves, 2002; Zembylas y Schutz, 2009). A ello se suma la entrega al trabajo a través de la oportunidad de participación en las diferentes tareas, proyectos o actividades, como reflejo de dicho compromiso docente, y también por el logro de fines conjuntos en la comunidad educativa (Tichy, 2003). En esta línea, Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) ponen de manifiesto la necesidad de más estudios que tengan en cuenta el contexto particular no solo del aula, sino también del centro educativo. Son pocas las evidencias que asocian las características del profesor con el éxito del liderazgo en los centros educativos. Los profesores líderes son fuente continua de aprendizaje de sus compañeros: tienen una visión compartida de la educación y colaboran con sus pares compartiendo las prácticas y los materiales específicos para mejorar la educación. (Beatty, 2011).

El profesor afronta en las escuelas nuevos contextos cognitivos y emocionales. Su figura es clave en el aula, pero también lo es en el contexto profesional más inmediato. Algunos autores (Day, Sammons, Gu, Kingston y Stobart, 2009; Troman y Woods, 2009; Stone-Johnson, 2009) insisten en que los esfuerzos para apoyar y mejorar la calidad del profesorado deberían centrarse en la construcción, el mantenimiento y la retención de su compromiso.

Se ha demostrado (Palmer, 2007) que las inquietudes profesionales están relacionadas con el tiempo de servicio en la docencia y no con la edad cronológica. Los docentes comparten inquietudes y necesidades profesionales similares si están en la misma fase de la vida laboral, aunque sus experiencias personales estén más próximas a otros compañeros de su misma edad que se encuentran en otras fases. El liderazgo del profesor puede desarrollarse desde la formación inicial, e incluso pueden lograrse diferentes grados de consecución y expresión en la formación continua de docentes noveles y expertos (López y Lavié, 2010).

También se insiste (Álvarez, 2010; Ayalon, 2011; Creemers, Kyriakides y Antoniou, 2013) en la necesidad de construir confianza relacional en los centros educativos y redes profesionales de trabajo que estén vinculadas, como matizan Groundwater-Smith y Mockler (2009), a principios que garanticen el compromiso moral, el liderazgo

distribuido, la práctica basada en la investigación-acción y el uso de un modelo de aprendizaje compartido.

El conocimiento del profesorado se concreta en saber cómo son capaces de ser autores de buenas prácticas, la motivación con la que trabajan, por qué y cómo colaboran, cómo detectan las necesidades de sus alumnos, cómo reaccionan ante los cambios (Beatty, 2011). Podríamos proyectarlo al profesor como líder docente, hacerle reflexivo respecto a estos temas de los que tiene experiencia propia pero pensando también en la experiencia de sus pares.

Bolívar (2010c) profundiza en el tema en *“El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”*, refiere que la capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora.

Así, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la propia OCDE (Pont et al, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado. Como dicen Stoll y Temperley (2009, p.13): *“Los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y la selección y formación de maestros; además, sus principales áreas de responsabilidad deberán concentrarse en mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los países optan cada vez más por la toma de decisiones descentralizada y por equilibrar ésta con una mayor centralización de los regímenes de rendición de cuentas, como las pruebas estandarizadas”*.

Los cambios deben, así, iniciarse internamente desde dentro, mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora, como ha puesto de manifiesto las experiencias y literatura actual sobre *“comunidades profesionales de aprendizaje”* (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas y Wallace, 2005; Escudero, 2009; Stoll y Louis, 2007). En este contexto, el liderazgo –no restringido al equipo directivo, sino compartido o distribuido– ocupa un lugar privilegiado (Harris, 2008).

Como dice el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007, p.34): *“deben estructurarse las funciones, expectativas e incentivos para asegurarse de que los Directores se concentran en el liderazgo en instrucción y no en la administración del establecimiento. Esto contrasta con los sistemas educativos en que muchos directores dedican la mayor parte de su tiempo a tareas que no se relacionan directamente con la mejora de la enseñanza en sus escuelas, limitando así las capacidades para hacer realidad mejoras concretas en los resultados de los alumnos.*

Como explicita Elmore (2000), resulta necesario desromantizar el liderazgo; es decir, dejar de proyectar en él lo que debieran ser buenas cualidades para el funcionamiento de la organización; y –en su lugar– abogar por un liderazgo distribuido (distributed leadership) entre todos los miembros (Harris, 2008), que contribuya a capacitar al personal en la mejora. El liderazgo –como proclaman propuestas ingenuas, en un salto al vacío– no es la solución a todos los problemas, sino parte de ella. De modo paralelo es preciso poner el foco de atención, de un lado, en potenciar el liderazgo del profesor (Lieberman y Miller, 2004; Harris, 2004); de otro, las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje efectivas (Stoll y Louis, 2007). Se trata de generar una cultura escolar robusta, con implicación de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad), en un proceso que Kruse y Louis (2008) llaman “intensificación del liderazgo”. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo.

Los efectos estudiados por la investigación se refieren al liderazgo en el contexto anglosajón, con roles y capacidades muy distintas a las que tiene el director o equipos directivos en España. La investigación es consistente sobre los efectos del liderazgo en la mejora de los resultados, si bien dichos efectos se ven mediados por las prácticas docentes en el aula (Waters Marzano y McNulty, 2003; Leithwood y Jantzi, 2008; Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom., 2004; Robinson, 2007).

Las revisiones de la investigación producida en las últimas décadas (Hallinger y Heck, 1998; Marzano, Waters y McNulty 2005) señalan que los equipos directivos pueden marcar una diferencia crítica en la calidad de las escuelas y en la educación de los alumnos. Además, la propia calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito. Como constata el informe de la

OCDE, a partir de la revisión de investigaciones: *“Los líderes escolares ejercen una influencia medible, en su mayor parte indirecta, sobre los resultados del aprendizaje. Esto significa que el impacto de los líderes escolares en el aprendizaje de los estudiantes, por lo general, es mediado por otras personas, eventos y factores organizacionales, como maestros, prácticas del salón de clase y ambiente de la escuela”* (Pont et al., 2008, p. 34).

En otras revisiones (Robinson, Hohepa, y Lloyd., 2009) se pone de manifiesto los efectos que determinados modos de ejercicio del liderazgo son aún mayores en escuelas situadas en contextos vulnerables y de pobreza, donde un buen liderazgo educativo puede contribuir decididamente a incrementar sus índices de mejora. Por eso, si bien los factores externos (sociofamiliares, económicos o culturales) son condicionantes, no determinan lo que la escuela puede hacer.

Estas investigaciones exploran las relaciones directas e indirectas, estadísticamente significativas, entre las acciones de los líderes y los resultados del alumnado. En una amplia investigación, en la que han participado reconocidos investigadores (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou, y Kingston, 2009b), sobre el impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos, entiende que los resultados de los alumnos (cognitivos, afectivos, conducta social), dependen, en primer lugar, como variable mediadora, de las condiciones del trabajo docente, cuyo impacto en el aprendizaje se verá moderado por otras variables como el capital cultural de la familia o el contexto organizativo. Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención.

En una investigación modélica, Leithwood et al. (2006) han descrito cuatro grandes tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos:

- Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo)
- Desarrollar al personal.
- Rediseñar la organización. Establecer condiciones de trabajo que permitan al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades y
- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.

El liderazgo se tiene que dirigir, por eso, a transformar los modos habituales de enseñanza en nuevos escenarios de aprendizaje. Al respecto, dice Elmore (2008, p. 51): *“Para un Director, la práctica de mejora consiste, en gran medida, en hacer visible lo que no se ve. La mayor parte de personas que ocupan un puesto dirigente en la escuela están más o menos socializados en una cultura relativamente disfuncional. Esta socialización consiste, entre otras cosas, en aprender a considerar que la mayoría de aspectos de la escuela y de su cultura como adquisiciones establecidas, concentrándose sobre un pequeño número de cosas que la cultura define como posibles. Para que los directivos aprendan a gestionar activamente el proceso de mejora, se precisa poner al día, analizar y modificar todas las reglas, normas y convenciones implícitas que constituyen obstáculos para la acción”*.

El modelo de liderazgo pedagógico tiene tres características importantes (Elmore, 2008, p. 58):

- a) Se centra en la práctica de la mejora de la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes,
- b) Se trata de liderazgo como una función distribuida más que como un rol basado en la actividad, y
- c) Se requiere más o menos continua formación y actualización de conocimientos y habilidades, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente como porque hay que reponer la población de los líderes actuales.

Bolívar et al., (2013) en un estudio más reciente nos propone una revisión de las líneas de investigación más recientes, así en *“Liderazgo en las instituciones educativas: una revisión de las líneas de investigación”*, y a partir de una revisión de la literatura internacional actual, este artículo propone delimitar algunos de los enfoques relevantes de la investigación sobre liderazgo educativo. Particularmente, se centra en tres grandes dimensiones actuales de la investigación sobre el liderazgo: el liderazgo pedagógico o para el aprendizaje, el liderazgo distribuido y el liderazgo para la justicia social (Bolívar, 2012).

Una educación equitativa e inclusiva tiene como “imperativo ético garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes,

independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural” (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández- Castilla, 2010, p.171).

La capacidad de un centro escolar para mejorar depende, de forma significativa, de líderes que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar a que su escuela aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor (García-Olalla et al., 2006; Murillo et al., 1999). Como ha señalado Escudero (2010, pp.56-57), referido a la situación española, *“no habrá seguramente posibilidad alguna de una dirección pedagógica mientras no se establezca, concierte y asuma con todas las consecuencias una visión ampliada de la profesión docente, más allá del trabajo individual, centrada en el desarrollo personal y colegiado para mejorar la educación en cada contexto y lugar”*.

El liderazgo educativo se puede entender como aquel que dota de un sentido común a la organización escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como norte la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes (Robinson et al., 2009). Marcar una meta común e influir en otros para compartirla definen primariamente el liderazgo (Leithwood y Louis, 2011). Liderazgo es, pues, la actividad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar por la escuela (Firestone y Riehl, 2005). Además, como resalta Robinson (2011), el ejercicio de esa influencia no se basa en la fuerza, la coerción, manipulación.

En el discurso sobre la dirección escolar, como señala bien González (2011, p. 165), *“se ha ido produciendo un desplazamiento del foco de atención desde la gestión organizativa hacia el liderazgo y hacia el núcleo central de las organizaciones escolares, esto es, los procesos de enseñanza-aprendizaje”*, al tiempo que identificar el liderazgo con quien ocupa posiciones formales se ha pasado a entenderlo de forma más amplia, compartida o distribuida.

Robinson (2010a) ha señalado tres retos a superar entre las *prácticas de liderazgo y los resultados de los estudiantes*, de modo que se incremente nuestro conocimiento sobre cómo los líderes pueden crear condiciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje:

- a) Necesidad de integrar más estrechamente la investigación sobre liderazgo y la

investigación sobre la enseñanza y aprendizaje eficaz; b) Superar el actual desajuste entre nuestra teoría sobre las prácticas de liderazgo y nuestras medidas de actuaciones de liderazgo; y c) Cómo identificar las prácticas que pueden ser apropiadamente categorizadas como prácticas de liderazgo.

Medina y Gómez (2014) en el estudio “*El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de Educación Secundaria*”, buscan a través el liderazgo pedagógico construir un modelo para formar a los directivos que estudie las competencias de gestión, humana y técnica y sus componentes. La metodología engloba un cuestionario “ad hoc” con preguntas cerradas, siguiendo la técnica de Likert, y otras abiertas, completando este instrumento con dos grupos de discusión.

a) La competencia de gestión se justifica en la frase: Los centros requieren de líderes que mejoren la docencia y las prácticas educativas, optimizando los recursos. b) La competencia humana: Para crear los programas de mejora deben colaborar el resto de los agentes implicados en el programa por su calidad humana, y c) La competencia técnica: La dirección del Centro impulsa las nuevas tecnologías, como medio de mejora de programas. Como conclusiones estas competencias son esenciales para que los directivos diseñen y desarrollen programas de mejora para la transformación continua de las Instituciones Educativas y la creación de una cultura de innovación en los Centros de Educación Secundaria.

Los modelos de liderazgo más representativos para promover procesos innovadores en los centros son: transformacional, de armonía emocional, de colaboración, distribuido, etc., que consideran el liderazgo como una síntesis de múltiples realidades sociorrelacionales, que sitúan en el eje de su identidad las emociones y las necesidades de las personas que forman la organización, actuando como generador del desarrollo integral del resto de las personas de la Institución. En esta línea se ha diseñado un modelo de caracterización de los directivos, que se explicita en el dominio de las competencias más valoradas, como son: Gestión, Humana y Técnica (Medina y Gómez, 2012). Para clarificar este modelo es útil la representación del liderazgo basado en investigaciones previas que constatan el valor del mismo y su impacto en la mejora de la cultura de los centros:

Tabla II. 28. Competencias del liderazgo pedagógico. Tomado de Medina y Gómez (2012)

| Gestión | Competencias Humana | Técnica |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Optimización de medios. • Organización del tiempo. • Armonización de recursos humanos y materiales. | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación. • Desarrollo de valores. • Implicación en el programa. | <ul style="list-style-type: none"> • Dominio del diseño y Desarrollo del Programa: <input checked="" type="checkbox"/> Diversidad <input checked="" type="checkbox"/> Integración cultural <input checked="" type="checkbox"/> Integración motora <input checked="" type="checkbox"/> Bilingüismo, etc. |

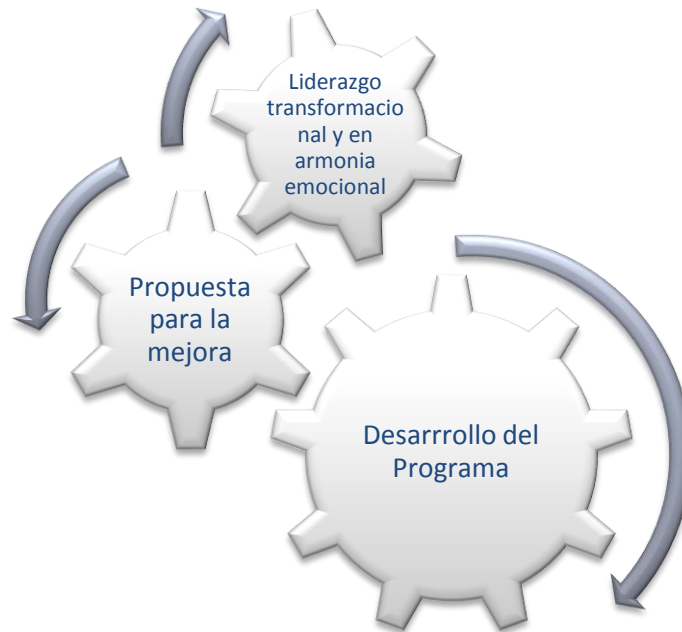


Figura II. 12. La Representación del Liderazgo (Medina y Gómez, 2012)

Por tanto, se subraya el impacto de la formación del directivo como líder pedagógico y generador de una cultura de colaboración, que ha de avanzar en (Medina y Gómez, 2012; 2014):

- a) La competencia de gestión, básica para encamina al Centro hacia el logro de los objetivos de mejora del programa con la implicación y el convencimiento del líder.
- b) La competencia de carácter humano, representada por los auténticos valores de la acción del directivo, que se identifica como líder, cabeza de la cultura innovadora y receptivo ante lo que le puedan aportar sus colaboradores, actuando con la empatía, sensibilidad, afán de veracidad, honestidad y don de gentes.

- c) La competencia técnica, requiere al Director del Centro una nueva cultura de disposición a la mejora que consolide la visión del centro como transformador, actuando de modo integrado e institucional, con un conocimiento profundo de los modelos y los programas de diversidad educativa.

Hallinger y Heck (2010a) ahondan en las características del “*Liderazgo colaborativo y mejora escolar: comprendiendo en impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes*”, nos presentan de este modo las conclusiones extraídas de una serie de análisis empíricos que evalúan los efectos de liderazgo colaborativo sobre la capacidad de mejora de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes en una amplia muestra de las escuelas de educación primaria de Estados Unidos durante un período de cuatro años.

Estos resultados apoyan la idea predominante de que el liderazgo escolar colaborativo puede repercutir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes en las áreas de lectura y matemáticas, mejorando la capacidad de la escuela y por ende el aumento del rendimiento académico. Aunque este hallazgo ofrece apoyo a los responsables políticos y profesionales, esta investigación se ha basado en gran medida en las encuestas transversales de los principales estudios de eficacia y de estudios de casos de la mejora de la escuela (Heck y Hallinger, 2005, 2010; Reynolds, Teddlie, Hopkins y Stringfield., 2000). Por ello, afirmamos que la obtención de una visión más profunda de este tema requiere datos longitudinales que describen los cambios en los procesos escolares y los resultados en un número considerable de escuelas a través del tiempo (Hallinger, 2003; Hallinger y Heck, 1996; Reynolds et al., 2000; Southworth, 2002).

Esta investigación describe los resultados de una serie de estudios cuantitativos relacionados entre sí en los que hemos tratado de entender cómo el liderazgo contribuye a la capacidad de la escuela para la mejora y el aprendizaje de los estudiantes. Los investigadores han enmarcado este tipo de estudios en una 'búsqueda imprecisa' (Witziers, Bosker y Kruger, 2003) entre el liderazgo y el aprendizaje a través de una variedad de perspectivas contrastantes.

A partir de la década de los 60 los investigadores comenzaron a conceptualizar y estudiar el liderazgo escolar de manera explícita como un elemento esencial en la

mejora en la calidad de la enseñanza (Gross y Herriott, 1965). Posteriormente, este enfoque se amplió para incluir los efectos de liderazgo de los directores en el aprendizaje de los estudiantes (Bossert, Dwyer, Rowan y Lee, 1982; Hallinger y Heck, 1996). Pitney (1988) propuso varios modelos conceptuales que trataban de explicar los medios por los cuales el liderazgo podría afectar el aprendizaje de los estudiantes.

Una década más tarde, llevamos a cabo una revisión de estos modelos y de la investigación empírica realizada hasta el momento sobre el liderazgo del director y el aprendizaje de los estudiantes (Hallinger y Heck, 1996, 2010b). En el presente estudio, probamos estos modelos como medio de promoción de nuestra comprensión de cómo el liderazgo colaborativo contribuye a la mejora de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. Observamos que, en contraste con estudios previos en este ámbito, nuestros modelos propuestos se conceptualizan como "modelos de crecimiento" en lugar de "modelos estáticos".

Por lo tanto, la figura incluye tanto los estados iniciales de las construcciones, así como los cambios en las construcciones en el tiempo (que se muestran como rectángulos sombreados). En las formulaciones de crecimiento, es común que el estado inicial de cada variable correlacione con su crecimiento, con el cambio o con el tiempo (que se muestra con las flechas de dos cabezas en la figura). Las correlaciones no tienen interpretación causal.

Los modelos presentados en la figura siguiente son también multinivel, en el que cada uno incluye un modelo dentro de la escuela para explicar los efectos de las variables antecedentes de los estudiantes en sus trayectorias en cuanto a aumento del rendimiento (Hallinger y Heck, 2010a, p. 75).

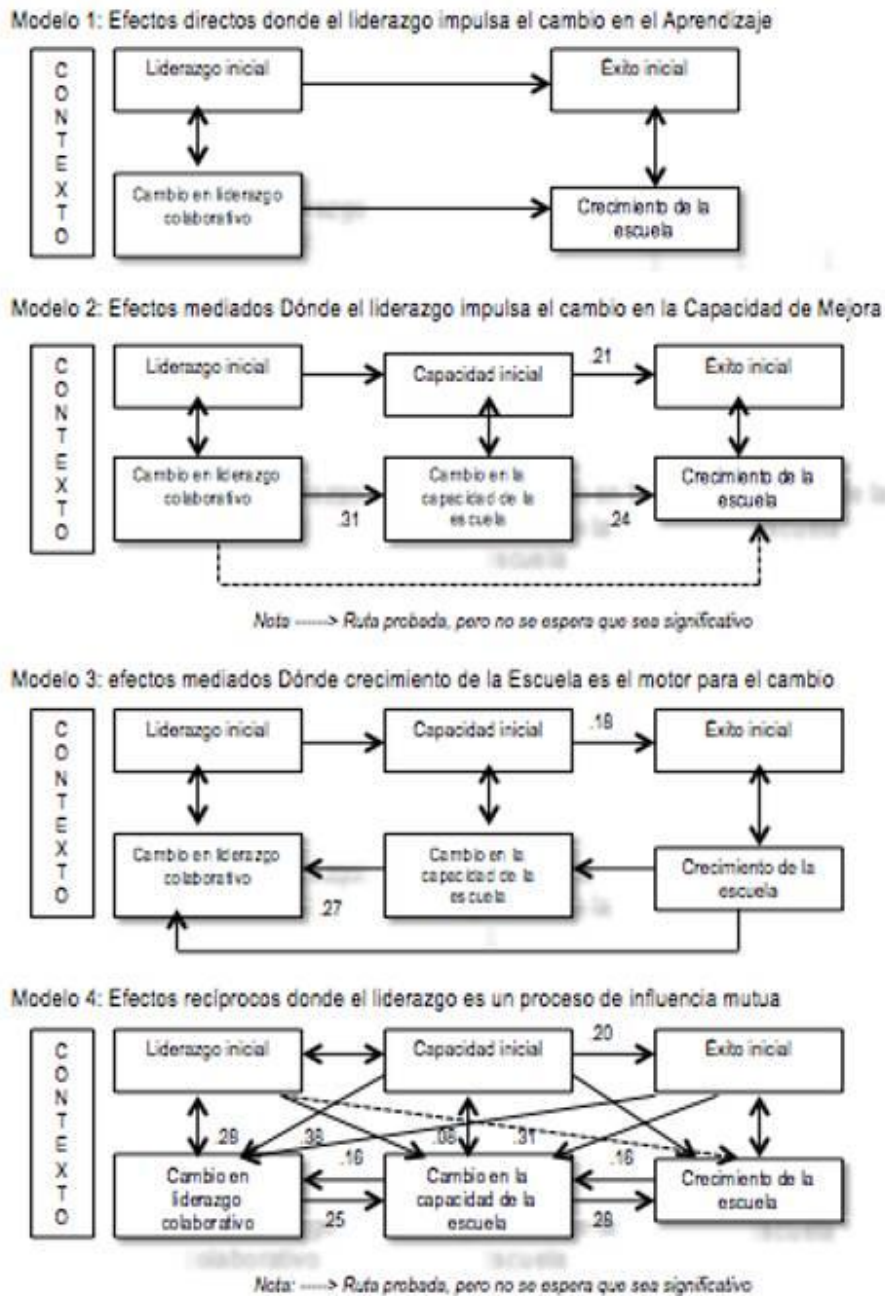


Figura II. 13. Modelos conceptuales de los efectos del liderazgo.
Tomado de Hallinger y Heck (2010a)

Bolívar (2013b) nos muestra el panorama directivo actual en “La dirección de centros en España: de la gestión al liderazgo”. Y más concretamente, en Bolívar (2006), basándose en una investigación realizada para el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), argumenta que una dirección limitada a las tareas de gestión, sin intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no puede conseguir el objetivo prioritario de las políticas educativas en el siglo XXI: asegurar a todos los estudiantes los aprendizajes imprescindibles que les que posibiliten, sin riesgo de exclusión, la

integración y participación activa en la vida pública. Esto requiere rediseñar los contextos de trabajo, articular el trabajo individual del profesorado en torno a un proyecto de mejora común, y transformar la organización de modo que la escuela pueda asegurar buenos aprendizajes a todos los estudiantes. Necesitamos, pues, los mejores directivos que puedan ejercer con profesionalidad un liderazgo educativo. Para esto, en primer lugar, como sugiere el informe de la OCDE (Pont et al., 2008), se requiere hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva.

En segundo lugar, se precisa una formación inicial y en servicio adecuadas. Los líderes escolares necesitan capacitación específica para responder al aumento de funciones y responsabilidades, en particular sobre las habilidades y estrategias para mejorar los resultados escolares. Se deben exigir determinados requisitos previos de experiencia y formación inicial. Como señala Schleicher (2012, pp. 71-72) desde un análisis comparado, *“transferir sin más las responsabilidades a los centros educativos no desencadena necesariamente un cambio en el estilo de dirección. Esto señala la necesidad de intervenciones activas para desarrollar las habilidades y prácticas individuales de los directores. No se debe asumir que los cambios estructurales de los sistemas administrativos nacionales vayan a derivar automáticamente en la forma de dirección deseada en los centros locales”*.

El rol de la dirección es complejo por lo que –para ejercer con propiedad el liderazgo y gestión del establecimiento– requieren competencias en distintos ámbitos de acción: competencias generales, motivación, autogestión, disposición al cambio, liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, y gestión del clima institucional y convivencia (Huber y Hiltmann, 2011).

La literatura sobre la eficacia escolar es consistente en la importancia que tiene un buen director en escuelas que funcionan bien. El *“efecto de liderazgo educativo”* es, normalmente, un efecto indirecto o, mejor, mediado: no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones y el contexto para que se trabaje bien en ellas (Marzano et al., 2005).

Sin duda la efectividad de un profesor en la clase está en función de sus capacidades y compromiso, así como de las características del contexto en que trabaja y del entorno

externo (social y político). Pero la creación de un ambiente, motivaciones y unas condiciones que favorezcan, a su vez, un buen trabajo en cada clase es algo que depende del liderazgo del director (Leithwood et al., 2006).

Portalanza (2013) en *“Liderazgo Distribuido (LD): una aproximación conceptual”*, aclara que diversos autores han planteado que las condiciones que actualmente se viven dentro de las organizaciones así como las demandas de la sociedad hacen necesario la instauración de nuevos tipos de Liderazgo, el LD parece ser una alternativa viable (Spillane, Cambrun, Pustejovsky, Pareja y Lewis, 2008). El LD representa un nuevo desarrollo que debe ser considerado en función del capital humano colectivo, trabajo en equipo y aprendizaje organizacional.

De acuerdo con la revisión conceptual, se pueden observar dos grandes corrientes conceptuales, la de Gronn (2002) y la de Spillane, Halverson y Diamond (2004) que fortalecen los conocimientos sobre las formas y actividades del liderazgo, para considerarlo como una actividad distribuida, y constituyen indicadores importantes sobre los tipos de investigación que se podrían realizar. Se puede observar que hay formas específicas de LD que implican diferentes características, contextos, estructuras organizacionales, formas de trabajo, objetivos, valores, e incluso, consideraciones éticas. Se observa que la efectividad del LD en los equipos de trabajo depende de todas estas características.

López (2013) profundiza en las bases teóricas y epistemológicas del Liderazgo Distribuido, lo plasma en su estudio: *“Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación”*, éste revisa investigaciones entre los años 1999 y 2013 con el objetivo de conocer las bases epistemológicas de la investigación en liderazgo distribuido, con especial interés en estudios de educación. Se concluye que es un campo en formación, con potencial, pero que sus bases empíricas son débiles y sus estrategias metodológicas no siempre están explícitas, lo que dificulta un poco evaluar sus descubrimientos.

Con respecto a las bases teóricas, gran parte de las investigaciones encuentran su sustento en la teoría de la actividad de Engeström (1987, 2001) y la teoría de la cognición distribuida de Hutchins (1995). La importancia de los estudios de liderazgo

distribuido es su creciente influencia en la administración de colegios y universidades, lo que hace de estos estudios un tema de gran relevancia política.

Fernández-Batanero y Hernández-Fernández (2012) analizan en “*Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos*” desde el cual el objetivo que se pretende es conocer, describir y explorar competencias y/o prácticas utilizadas en el ejercicio del liderazgo directivo, relacionadas con buenas prácticas educativas en centros docentes de orientación inclusiva.

Del estudio se deduce que los docentes son conscientes de la complejidad de las tareas directivas, tanto o más que los propios directivos. Así mismo, reconocen que el papel que adopta el liderazgo desde la dirección del centro escolar es clave para eliminar las barreras que generan exclusión. Los estilos de gestión que se desarrollan en los centros estudiados enfatizan el componente democrático y participativo incorporando la dimensión moral y emocional en los procesos, sin restar eficacia a éstos y a los resultados obtenidos.

Entre los hallazgos de nuestro estudio destacamos los siguientes (Fernández y Hernández, 2012, p.37):

- El liderazgo directivo debe ser competente para potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro, incorporando medidas y estrategias globales de trabajo que hagan de la inclusión una realidad presente en el día a día del centro. Desde esta óptica, el liderazgo debe contar con estrategias que consideren y estimulen las culturas, las vivencias y los intereses de todos los grupos de la escuela en la vida rutinaria del centro (Ainscow, 2005; Dimmock, Walker, Stevenson, Bignold, Shah y Middlewood, 2005).
- El director, directora o equipo directivo debe ser competente para su modelo de escuela, así como con la visión que se tiene del centro educativo como lugar de participación y justicia social (Kugelmass y Ainscow, 2004; Murillo y Hernández, 2011; Stevenson, 2007; Theoharis, 2007; Taysum y Gunter, 2008; Ryan, 2010).
- Entre las competencias para el liderazgo directivo necesarias a la hora de desarrollar buenas prácticas inclusivas se encuentran las competencias para

gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo (Timperley, 2005; Harris, 2007; 2008; Hartley, 2007); y las competencias para gestionar las estructuras organizativas y la autonomía curricular y organizativa (Murillo, 2008; Walberg y Paik, 2007; O'Rourke y Houghton, 2008).

- El desarrollo de la inclusión requiere un liderazgo coherente, es decir, que sea fiel a sus principios y sus creencias. Un director/a o equipo directivo que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un liderazgo transmisor de valores, que sugiera, facilite y contribuya a crear las condiciones que hagan posible que tanto el profesorado como el alumnado se abran al cambio. Este hallazgo coincide con trabajos como los desarrollados por Kugelmass (2003) y Ryan (2006) cuando sugieren que los líderes deben también adoptar políticas que favorezcan la puesta en práctica de valores inclusivos.
- Los resultados de esta investigación coinciden con los trabajos de Dimmock *et al.* (2005) y Ryan (2006) en lo referente a la creencia, en el ejercicio del liderazgo, de las ventajas educativas que conlleva la creación de comunidades de aprendizaje en las que se promueve un sentido de pertenencia entre todos los sectores (docentes, estudiantes y familias). Esto contribuye en la generación de una cultura propia, diversa e inclusiva, que potencia el capital social de todos sus miembros.
- El modelo de liderazgo compartido se presenta como el más propicio para el desarrollo de buenas prácticas educativas en centros de orientación inclusiva ya que, entre otros aspectos positivos, fomenta la implicación, la colaboración y la participación democrática en las actuaciones (Álvarez, 2010).
- La motivación docente y el éxito educativo ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en “todos” los estudiantes, es decir, desarrolla competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad (Murillo, 2008).

Lorenzo-Delgado (2011b) analiza en “*Las comunidades de liderazgo de centros educativos*” presentándonos los derroteros más novedosos y actuales desde los que se está abordando el tema del liderazgo institucional en estos momentos. La propuesta de la construcción de comunidades de líderes debe integrarse en el vasto panorama del trabajo colaborativo que se expande y distribuye a todos los niveles con auténtica

virulencia. La idea central de la comunidad de liderazgo es el encuentro de un conjunto de líderes —normalmente directivos— de varios centros de formación que trabajan en colaboración para mejorar la calidad, expresada sobre todo en los resultados de aprendizaje de los alumnos, de todos los colegios de una zona y con la mirada puesta en el horizonte, como fondo, de una auténtica reforma educativa a nivel de todo el sistema escolar (Lorenzo, 2011b, pp.9-10).

Para Lorenzo-Delgado (2011b) la tendencia actual la constituyen las comunidades de liderazgo, sobre las cuales hay una bibliografía muy escasa. De la misma manera que se están «imponiendo» las llamadas comunidades de práctica como espacios para el desarrollo profesional del docente, así se empiezan a plantear también las constituidas por un conjunto de líderes —normalmente directivos— de varios centros de formación que trabajan en colaboración para mejorar la calidad, expresada sobre todo en los resultados de aprendizaje de los alumnos, de todos los colegios y con la mirada puesta en el horizonte, como fondo, de una auténtica reforma educativa a nivel de todo el sistema escolar.

De la anterior conceptualización se desprende, además, que el liderazgo es, en esta perspectiva, un constructo con cuatro componentes interrelacionados: el líder como persona, sus seguidores y el sistema de relaciones que establecen entre ambos, un proyecto o sueño compartido y, todo ello, encarnado en un contexto o ambiente concretos. Los espacios o escenarios en los que se puede plasmar la aspiración de trabajar en comunidad son fundamentalmente tres: el espacio virtual, el espacio real o ambos integrados:

1. Las escuelas en red de localización física real y en las que el uso de las tecnologías es secundario, son un conjunto de centros educativos que, conservando su autonomía, se unen y colaboran con otros del entorno próximo o con un ideario compartido, para complementarse entre sí y mejorar su proyecto educativo o para diseminar con ellos un proyecto al que se han adscrito.
2. Las redes o comunidades virtuales constituyen un modelo de escuela basado en el uso de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación) que, al introducirse en las instituciones educativas, rompen radicalmente las variables de espacio y tiempo de los modelos tradicionales. En ellos ya no hace falta estar en un

local específico ni durante un tiempo oficial y prefijado para aprender. Internet, el correo electrónico o la videoconferencia han descuartizado los moldes físicos tradicionales de la escuela, y los aprendices se comunican entre sí y con el profesor, formando una comunidad virtual, en cualquier momento y desde cualquier espacio.

Estas son, pues, las redes o comunidades virtuales (Duart y Sangrá, 2000).

3. Las comunidades mixtas que integran los dos espacios anteriores. Campo y Fernández (2009), a partir de la adaptación de una de las guías del proyecto Comunidades de Aprendizaje en Red (Networking Learning Communities), subrayan las tareas más importantes del trabajo en red desde la perspectiva del liderazgo. Son las siguientes:

- La comunicación multidireccional y compleja.
- La gestión del conocimiento.
- Cambio en las relaciones, que se hacen más horizontales.
- Incremento de la capacidad tanto de las personas como de las organizaciones.
- Planificación para la sostenibilidad.

En términos de políticas y prácticas educativas, una reforma puede quedarse estancada en la mitad del proceso sin que exista certeza de llegar siempre al final. En ello, la dinamización de las comunidades de líderes es crucial.

Gómez- Hurtado (2013) en *“Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo”* describe un estudio que tiene por objetivo el análisis de las investigaciones realizadas en el ámbito del liderazgo educativo y la dirección escolar poniendo su foco en la mejora de la escuela hacia la inclusión escolar, ofreciendo una mirada de las principales cuestiones que se plantean en estos momentos desde este ámbito de actuación.

La cuestión de cómo desarrollar prácticas más inclusivas en educación es posiblemente el mayor desafío al que se enfrenta la escuela en la mayoría de los países del mundo. En los países pobres, la preocupación principal se encuentra en todos los niños/as que nunca ven el interior de un aula (Bellamy, 1999 cit. por Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, Frankham, Gallannaugh, Howes, y Smith, 2006). Mientras que, en los países ricos, a

pesar de los recursos, la preocupación se centra en aquellos jóvenes que abandonan la escuela con calificaciones bajas, aquellos que reciben una prestación especial, o aquellos que simplemente abandonan la escuela porque la educación les aburre (Ainscow et al., 2006).

Frente a estas situaciones, surge el desafío y un mayor interés por la idea de educación inclusiva. Sin embargo, el terreno sigue siendo confuso en cuanto a qué medidas deben tomarse a fin de avanzar en las políticas y las prácticas en una dirección más inclusiva (Ainscow, 2008) en la necesidad y prioridad más importante de los equipos directivos de las mismas.

La apertura de la escuela hacia otros supuestos y formas de actuación, le permite multiplicar sus posibilidades de proyección en el entorno, intensifica su vinculación con la vida misma e incrementa su capacidad de respuesta y compromiso con la realidad social a fin de abordar problemas y conflictos que afecten a los individuos y a los grupos (López, 2001).

La escuela tiene como obligación la atención de las demandas de la sociedad y, por tanto, la atención a la diversidad. Para ello, se ha hecho necesario el diseño de actuaciones que partieran de la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, (profesorado, padres y madres, alumnado...) (Ainscow, 2009, 2013a), para crear un sentimiento de comunidad que facilitara el éxito de sus miembros y constituyera un requisito para la creación de una escuela inclusiva e intercultural.

Finalmente, el liderazgo inclusivo como uno de los agentes básicos a la hora de desarrollar los principios de la inclusión escolar en las escuelas, entendiendo que nuestros equipos directivos son impulsores, promotores y soñadores comprometidos con la justicia social para el desarrollo de liderazgo distribuido en el cual sea la comunidad completa la que lidere la escuela, no recayendo tal peso en solo tres personas de cada centro.

Considerando y remarcando que es importante seguir una línea en la escuela donde el liderazgo inclusivo sea un medio para conseguir la justicia social llevando a cabo proyectos de transformación social como las “*Comunidades de Aprendizaje*”, evitando

la exclusión del alumnado por alguna causa (Gómez-Hurtado, 2013). Consideramos firmemente que el deseo de hacer que suceda (Ainscow, 2013b) es la clave para que los líderes educativos, todos los participantes en la escuela, vayan atendiendo a las necesidades que van surgiendo en los procesos.

López, García, Oliva, Moreta y Bellerín (2014) en “*El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores*” exploran la actividad diaria de los directivos escolares. Este ha sido uno de los enfoques adoptados en el marco de un proyecto de investigación en curso que trata de conocer las características y patrones de distribución del liderazgo en las escuelas.

Para ello se ha utilizado una metodología basada en un *Registro Diario de la Actividad Escolar* (REDAE) que se envió durante dos semanas a 42 líderes de 39 escuelas –la mayoría directores/as– tanto primarias como secundarias de dos provincias andaluzas. Se les pedía que cumplimentaran el registro al final de la jornada escolar, proporcionando información acerca de la actividad que consideraban más relevante del día. Los resultados obtenidos reflejan quién lidera la actividad en los centros, cómo se ejerce el liderazgo en relación a aspectos como la enseñanza, la gestión, las relaciones sociales y el desarrollo profesional, así como las actitudes y sentimientos experimentados por los directivos durante el desempeño de las tareas. Los más recientes estudios y propuestas teóricas en el campo del liderazgo escolar colocan en franco declive a la perspectiva individualista, centrada en la persona que ejerce el liderazgo (Gunter y Ribbins, 2003; Harris y Day, 2003; Yukl, 1999).

Frente a ella, la perspectiva distribuida del liderazgo asume que este es un fenómeno que se extiende por toda la organización, que se localiza en una gran variedad de lugares y agentes sin que se pueda asociar a un particular rol o estatus, que emerge de la red de interacciones en la que participan los líderes y los seguidores, y que se inscribe en el flujo de trabajo que desarrolla toda comunidad de práctica, así como en el aprendizaje y el conocimiento organizativos que dicha dinámica social produce (Gronn, 2003b, 2009; Harris, 2008; Leithwood, Mascall y Strauss, 2009; Spillane, 2006). La idea de distribución del liderazgo es heredera de dos puntos de vista que tuvieron su auge en la última década del siglo XX.

Por un lado está la llamada a un liderazgo ‘pedagógico’ (*instructional*) en lugar de simplemente administrativo o centrado en la gestión burocrática (Grubb y Flessa, 2009). Por otro lado está el impulso que adquirió el empoderamiento y el liderazgo de los docentes como una nueva forma de profesionalidad en el ámbito de las organizaciones educativas (Harris y Muijs, 2005; Leithwood et al., 2009; Murphy, 2005).

La expresión ‘liderazgo distribuido’ no solo hace referencia al hecho de que en muchas organizaciones el liderazgo es *compartido* (Spillane, 2006), que está *repartido* o *descentrado* (Gronn, 2003a, p.63), o bien que hay una alta *densidad de liderazgo* (Sergiovanni, 2000). Además alude a la naturaleza misma del fenómeno que es inequívocamente social, ya que como plantea Spillane (2006) no se trata de algo que hagan los líderes, sino de algo que tiene lugar *entre los líderes*, así como entre éstos y los seguidores.

Pero no solo la relación entre líderes y seguidores interviene en el fenómeno. También lo hace la situación en la que tiene lugar. Esa situación incluye una gran variedad de herramientas propias del trabajo de organización y gestión, como podrían ser un protocolo de observación, los trabajos o portfolios de los alumnos, los materiales y guiones de trabajo en una práctica innovadora, las calificaciones u otra información sobre el desempeño de los alumnos, informes, memorias, proyectos, horarios, símbolos, notas informales y un largo etcétera.

La situación también hace referencia a los procedimientos y rutinas mediante los que se desarrolla el trabajo: reuniones de diverso tipo, encuentros informales, comunicaciones a través de diferentes medios, etc. Sin olvidar el papel que otros condicionantes de la situación desempeñan: las estructuras, la cultura, el lenguaje, etc. (Leithwood et al., 2009, p.5; Robinson, 2009, p.227; Spillane, Diamond, Sherer y Coldren, 2005, p.48).

Como metodología se ha desarrollado mediante el diseño y la aplicación de un *Registro Diario de la Actividad Escolar* (REDAE) adaptado de aquél de Spillane y Zuberi (2009). Dicho registro pone el foco en la primera de las tres modalidades de distribución del liderazgo establecidas por Spillane y sus colaboradores en la Universidad de Northwestern. Estas eran: *liderazgo en colaboración* (*collaborated distribution*), cuando dos o más líderes realizan conjuntamente la misma práctica en el mismo

contexto espacio-temporal; *liderazgo colectivo (collective distribution)*, cuando dos o más líderes realizan tareas independientes en diferentes contextos para conseguir los mismos fines; y *liderazgo coordinado (coordinated distribution)*, cuando dos o más líderes llevan a cabo acciones independientes de manera consecutiva (Spillane, 2006; Spillane, Camburn, y Pareja, 2007; Spillane, Diamond, Sherer y Coldren, 2005). En concreto, el registro REDAE fue enviado a 42 líderes escolares de 39 centros de titularidad pública durante dos semanas de noviembre en 2012. Durante esos diez días recolectamos un total de 391 registros diarios, 256 en centros de educación infantil y primaria y 135 en centros de enseñanza secundaria.

A los participantes se les pedía que cumplimentaran el registro al final de la jornada escolar, proporcionándonos información acerca del tipo de actividad que consideraba más relevante de todas en las que habían participado a lo largo de la jornada escolar, relacionada con la enseñanza y el currículo, la gestión o las relaciones sociales. En concreto les preguntábamos: quién organizó y dirigió la actividad (si lo hizo o no en colaboración con otros), dónde y cómo tuvo lugar, quienes participaron en ella, cuál era su propósito y qué temas se trataron, así como sus actitudes mientras participaban en ella (López, García, Oliva, Moreta y Bellerín, 2014).

Bolívar (2011) en su interesante trabajo denominado “*Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente*” defiende la tesis, apoyada por la literatura y las experiencias internacionales, de que un liderazgo pedagógico requiere, en paralelo, una comunidad de aprendizaje, donde el profesorado desempeñe, a su vez, el papel de líder.

Las nuevas demandas a la escuela exigen el liderazgo a todos los niveles, no limitado a quienes ocupan una posición formal. Los líderes formales han de favorecer el liderazgo múltiple del profesorado, creando condiciones y oportunidades para el desarrollo profesional y organizacional. Desde una concepción más orgánica y horizontal, el profesorado ha de ser líder en su propio contexto. Por eso, una formación orientada al desarrollo de competencias para un liderazgo centrado en el aprendizaje incluye distribuir el liderazgo entre un profesorado capacitado. Construir condiciones para un desarrollo de las competencias docentes requiere una cultura de colaboración, en torno a un proyecto educativo conjunto, para la mejora de los aprendizajes de los alumnos. En

el contexto actual del liderazgo, cuando este se entiende como algo más democrático, compartido o distribuido entre el conjunto de sus miembros, las competencias requeridas para dicho ejercicio se recomponen.

Ejercer influencia y proveer una dirección no pertenece en exclusividad al que ocupa formalmente la dirección. Ahora se subraya la «interdependencia de las personas o la dependencia mutua y las formas en que su dependencia de unos a otros en el desempeño de su trabajo proporciona una base para construir y mantener la confianza en curso, y también para mezclar asociaciones productivas que de otro modo quedarían como conjuntos de habilidades o competencias dispersas» (Gronn, 2010, p. 418). Una dirección pedagógica o educativa, no limitada a la gestión ni a la posición formal ocupada, que pretenda promover el aprendizaje de la organización, requiere, entre otros aspectos, que «los líderes tengan un papel clave en desarrollar expectativas sobre los resultados de los estudiantes, y en organizar y promover compromiso en oportunidades de aprendizaje profesional» (Timperley, 2008, p. 22).

Dentro del marco de reconceptualización del liderazgo, ha surgido así como lema «teachers as leaders» (Walling, 1994; Lieberman y Miller, 2005), que expande el significado de lo que significa ser profesor. Como líderes y como intelectuales, marcan una diferencia en sus escuelas y en su profesión. Competencias de un liderazgo para el aprendizaje y competencias docentes se conjuntan en un marco de construir una cultura colaborativa que posibilite construir capacidades para el desarrollo de la organización. A su vez, el liderazgo de equipos directivos y el liderazgo docente se vinculan por la misión mutua: mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Así, Day et al., (2009b) señalan que «*la confianza es esencial para la distribución progresiva y efectiva de liderazgo*».

Álvarez (2010) delimita cuatro competencias del liderazgo educativo que estima esenciales:

1. *Competencia del pensamiento estratégico*. Capacidades y habilidades para promover y gestionar procesos de cambio, al tiempo que implica a los agentes en proyectos de misión compartida de la organización. Estas dimensiones quedan plasmadas en un proyecto de dirección.

2. *Competencia de gestión del aprendizaje.* Dirección pedagógica del aprendizaje como una competencia clave del liderazgo: liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje, supervisar la labor del profesorado, promover el desarrollo profesional del profesorado.
3. *Competencia de relación con las personas.* El liderazgo, como relación de influencia en otras personas, crea redes de relaciones humanas entre los agentes educativos y, en primer lugar, con el profesorado para gestionar los proyectos institucionales.
4. *Competencia para la creación y animación de estructuras organizativas.* En un contexto de autonomía creciente, el director debe ser capaz de organizar estructuras que faciliten coordinarse y trabajar en equipo, en un marco de liderazgo compartido.

Por su parte, Campo (2010, pp. 44-46 y 95-96), efectuando un retrato robot de un director ideal a partir de las competencias que se determinan en la acreditación profesional de Escocia, describe veintitrés competencias agrupadas en cuatro bloques como observamos en la tabla siguiente.

Tabla II.29. Competencias que determinan al Director ideal, según Campo (2010) Tomado de Bolívar (2011)

| Categorías | Competencias directivas |
|---|---|
| Cualidades personales | Flexibilidad Constancia Autonomía Fiabilidad Integridad Equilibrio |
| Destrezas interpersonales | Empatía Preocupación por los otros Asertividad Escucha activa Claridad y concisión en la expresión Trabajo en equipo |
| Capacidad de dirección y liderazgo | Delegar Motivación Control de calidad Desarrollo del personal Apertura al exterior Liderazgo |
| Destrezas técnicas de gestión | Planificación de proyectos Negociación Organización de recursos Comprensión del contexto Negociación |

Robinson, Lloyd y Rowe (2008) nos clarifica y analiza en su trabajo “*El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo*”, que es el propósito de este estudio examinar el impacto relativo de los diferentes tipos de liderazgo en los resultados académicos y no académicos de los estudiantes. La metodología, pues, consistió en el análisis de los resultados de 27 estudios publicados sobre la relación entre liderazgo y resultados de los estudiantes.

El primer meta-análisis, que incluyó 22 de los 27 estudios, implicó una comparación de los efectos de la transformación y liderazgo instructivo en los resultados de los estudiantes. Con el segundo meta-análisis se realizó una comparación de los efectos de cinco conjuntos derivados inductivamente de prácticas de liderazgo en los resultados de los estudiantes. Doce de los estudios contribuyeron a este segundo análisis.

El primer meta-análisis indicó que el efecto promedio de liderazgo instructivo en los resultados de los estudiantes fue de tres a cuatro veces la de liderazgo transformacional. La inspección de los elementos de la encuesta que se utilizaron para medir el liderazgo escolar reveló cinco conjuntos de prácticas de liderazgo o dimensiones: el establecimiento de metas y expectativas; dotación de recursos estratégicos, la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo; promoción y participan en el aprendizaje y desarrollo de los profesores, y la garantía de un ambiente ordenado y de apoyo. El segundo meta-análisis reveló fuertes efectos promedio para la dimensión de liderazgo que implica promover y participar en el aprendizaje docente, el desarrollo y efectos moderados de las dimensiones relacionadas con la fijación de objetivos y la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo.

Las comparaciones entre el liderazgo transformacional y el instructivo y entre las cinco dimensiones de liderazgo sugirieron que los líderes que focalizan sus relaciones, su trabajo y su aprendizaje en el asunto clave de la enseñanza y el aprendizaje, tendrán una mayor influencia en los resultados de los estudiantes. El trabajo concluye con una discusión sobre la necesidad de que liderazgo, investigación y práctica estén más estrechamente vinculados a la evidencia sobre la enseñanza eficaz y el aprendizaje efectivo del profesorado. Dicha alineación podría aumentar aún más el impacto del liderazgo escolar en los resultados de los estudiantes.

La comparación entre el liderazgo instructivo y el transformacional mostró que el impacto del primero es tres a cuatro veces mayor que la de los segundos. La razón es que el liderazgo transformacional se centra más en la relación entre líderes y seguidores que en la labor educativa de liderazgo de la escuela, y la calidad de estas relaciones no es predictiva de la calidad de los resultados de los estudiantes. Liderazgo educativo implica no sólo la construcción de equipos colegiales, un personal leal y coherente, y compartiendo una visión inspiradora. También implica enfocar este tipo de relaciones en algún trabajo pedagógico muy específico, y las prácticas de liderazgo que participan son mejor capturadas por las medidas de liderazgo instructivo educativo que de liderazgo transformacional (Robinson et al, 2008, pp.34-35).

La investigación sobre la validez de constructo de liderazgo transformacional ayuda a explicar por qué el liderazgo transformacional puede decirnos más sobre las relaciones líder - personal que sobre el impacto de los líderes en los resultados de los estudiantes. Brown y Keeping (2005) mostraron que las calificaciones subordinadas de liderazgo transformacional están fuertemente influenciadas por el grado en que les "gusta" a su líder. De hecho, cuando se controló el grado de gusto, el impacto del liderazgo transformacional en los resultados organizacionales se redujo significativamente.

Para Robinson et al., (2008, p.35) el logro estudiantil fue mayor en aquellas escuelas con mayor liderazgo integrado. Sus análisis de impacto del liderazgo en la calidad pedagógico y en los resultados de los estudiantes emplean la combinación de la medida del liderazgo integrado y por lo que no se pueden sacar conclusiones acerca de la contribución relativa de cada uno. Sin embargo, sí sugieren que el liderazgo transformacional es una condición necesaria pero no suficiente para el liderazgo educativo compartido.

Por último, parece claro que si vamos a aprender más acerca de cómo el liderazgo apoya a los docentes para mejorar los resultados de los estudiantes, tenemos que medir cómo los líderes tratan de influir en las prácticas de enseñanza que importan. La fuente de nuestros indicadores de liderazgo debe ser nuestro conocimiento de cómo los profesores diferencian a los estudiantes en lugar de varias teorías de las relaciones líder-seguidor.

En definitiva, porque la práctica del liderazgo es una tarea incrustada, la teoría del liderazgo y la investigación no ofrece una mayor rentabilidad para los resultados del estudiante, a menos que estén más estrechamente integrados con la investigación sobre las tareas de liderazgo específicas identificadas por los meta-análisis. En el lado positivo, un programa de investigación y evaluación del liderazgo que refleje con mayor precisión estos resultados es probable para demostrar impactos aún mayores en los resultados de los estudiantes que los encontrados en nuestro propio meta-análisis (Robinson et al, 2008, pp. 37-39). Esquemáticamente, podemos resumir lo anteriormente expuesto en la siguiente Tabla.

*Tabla II.30. El impacto de las cinco dimensiones de liderazgo en los resultados de los estudiantes (n = 199)
Tomado de Robinson et al., (2008)*

| Dimensión de Liderazgo | Significado de la dimensión | Tamaño de los efectos (N) de los estudios (N) | Media de tamaño del efecto | SE |
|--|---|---|----------------------------|------|
| El establecimiento de metas y expectativas | Incluye la creación, la comunicación, y el monitoreo de las metas de aprendizaje efecto, las normas y las expectativas, y la participación del personal y otros en el proceso para que haya claridad y consenso sobre las metas. | 49 tamaños del efecto de 7 estudios | 0,42 | 0,07 |
| La dotación de recursos estratégicos | Involucra a alinear la selección y asignación de recursos a los objetivos de enseñanza prioritaria. Incluye la provisión de 7 estudios de especialización adecuada a través de la contratación de personal | 11 tamaños del efecto de 7 estudios | 0,51 | 0,10 |
| La planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo | La participación directa en el apoyo y la evaluación de la enseñanza a través de visitas a las aulas regulares y provisión de retroalimentación formativa y sumativa a los maestros. Supervisión directa del plan de estudios a través de la coordinación de toda la escuela en todas las clases y niveles y la alineación con los objetivos de la escuela año. | 80 tamaños del efecto de 9 estudios | 0,42 | 0,06 |
| Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores | Liderazgo que no sólo promueve sino directamente participa con los maestros en el aprendizaje profesional formal o informal. | 17 tamaños del efecto de 6 estudios | 0,84 | 0,14 |
| Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo | La protección de tiempo para la enseñanza y el aprendizaje por reducción de las presiones e interrupciones externas y el establecimiento de forma ordenada y de apoyo tanto dentro como fuera de las aulas. | 42 tamaños del efecto de 6 estudios | 0,27 | 0,09 |

II.8. EL CLIMA DE AULA

La literatura especializada resalta la importancia del clima escolar en el aprendizaje. Los estudios sobre eficacia y mejora escolar reflejan elocuentemente que esta variable es de

gran relevancia para promover los aprendizajes, independientemente del contexto que se trate (Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Casassus, Froemel y Palafox, 1998; Teddlie y Reynolds, 2000; Scheerens, 2000; Teddlie, Stringfield, y Burdett, 2003; Reynolds, 2006; Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu, y Easton, 2010; Treviño, Valdés, Castro Costilla, Pardo, y Donoso, 2010). De allí la relevancia de definir este concepto.

II.8.1. CONCEPTO DE CLIMA DE AULA

Antes de conocer los factores que afecta a nuestro clima de convivencia en el aula, y sobre todo cómo conseguir como educadores poder administrarlo se debería comenzar por definir qué significa, según Sánchez (2009) el clima supone una interacción socio-afectiva producida durante la intervención del aula y engloba varios elementos los cuales interaccionan entre sí.

Comellas i Carbó (2013, p.209): *“El concepto de clima se asimila al de dinámica de grupo por incluir actitudes de los miembros del grupo y cada uno de sus componentes: según las actividades, competencias, cultura e incluso imagen corporal”*. Así pues centrado el tema en el clima escolar y considerando la estabilidad de los miembros del grupo aula (profesorado-centro educativo y alumnado), la edad y los objetivos que se persiguen en el centro educativo se centrará el análisis en algunos de los factores dinámicos (elecciones, rechazos y percepción) que permiten gestionar y modificar el ambiente relacional, que es el que propiamente determina el clima.

Otra definición que amplíe un poco más a la anterior puede ser la aportada por Martínez (1996a, p. 118): *“Definimos pues el clima atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio-afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo”*.

“Los profesores crean un clima especial no sólo por lo que dicen sino por la forma en que se presentan a sus alumnos. Provocan un cierto clima por la forma en que trabajan las dimensiones espaciales y temporales de su aula. Este clima se crea mediante la distribución del mobiliario y el tratamiento de las paredes y pasillos. El aula de cada profesor y de cada escuela tiene un determinado carácter. La cuestión no es si debe crear ambiente, sino qué tipo de ambiente conduce más hacia las relaciones pedagógicas” Van Manen (1998, p. 190). Precisamente, según él, el profesor juega básicamente en una atmósfera o clima, que percibe, y en la cual va respondiendo a los alumnos. De hecho, la habilidad fundamental del profesor y educador es la prudencia y tacto (phronesis aristotélica) que le permiten interactuar y conocer la realidad.

Por tanto vemos como en estas definiciones hay varios factores que inciden en el clima de aula, y que interaccionan entre sí cuando aparecen relaciones entre los agentes educativos que están implicados en la práctica educativa: profesor- alumno, alumno-alumno, reglas, normas, metodología, espacios, etc.

El clima relacional positivo no puede contrarrestar ni paliar los factores externos que influyen en el alumnado sean socioeconómicos, familiares o de su contexto pero, sin poder controlar este impacto negativo, posibilita que el alumnado que tiene estas circunstancias encuentre en el centro escolar y en el seno del grupo un lugar de bienestar y una oportunidad no sólo para compensar algunas de estas deficiencias sociales sino también un espacio relacional para construir y afianzar su identidad personal evitando quedar atrapado y repetir su situación (Astor y Benbenisthy, 2005).

La relación entre el clima escolar positivo y el éxito del alumnado se ha mostrado en numerosos estudios a nivel internacional ya que influye poderosamente en el bienestar personal y la motivación para las actividades que se realizan en el grupo (Goodenow y Brady, 1993; Eccles, 2000; Carrasco et al., (2015) y favorece el aprendizaje cooperativo, la cohesión del grupo, el respeto y la confianza mutuos por lo una buena convivencia en la escuela es un factor de protección con respecto al buen desarrollo de la vida de los jóvenes (Ortega, Del rey, Córdoba y Romera, 2008) y al aprendizaje.

Un clima positivo permite el establecimiento de relaciones cálidas por parte del profesorado lo que fomenta la autoestima, reduce los problemas y favorece la demanda

de asistencia ante los problemas. Para poder implementar una organización y trabajo cooperativos se precisa un clima que genere confianza y fomente el conocimiento mutuo más que la competitividad y actuaciones que incidan en la mejora de la aceptación de la diversidad para mejorar el rendimiento académico independientemente de factores personales, socioeconómicos o ambientales porque tiene una influencia significativa en la capacidad de aprender y mejorar las competencias académicas. Por lo tanto, el profesorado ha de potenciar el clima escolar lo que significa fomentar relaciones positivas, respetuosas y protectoras con el alumnado factor de prevención de la violencia en la escuela.

II.8.1.1. Factores determinantes del clima de aula

El clima de aula no es una tarea fácil para determinar, Martínez (1996b) indica en su estudio que se debe a multitud de factores y a su complejidad que influyen en él. Así Ascorra, Arias y Graff (2003, p.119) y Anderson (1982; citado en Martínez, 1996b) lo definen como *“las interacciones entre los alumnos y entre éstos y el profesor son determinadas por y determinantes del clima de aula”* que refleja que el clima de aula está influenciado tanto por dimensiones particulares como por las características de los alumnos, de los profesores y de los procesos de clase.

En este sentido, Doyle (1986) citado en Santrock (2001, p. 473), al analizar el ambiente del aula describió seis características que reflejan su complejidad y potencial para generar problemas:

- Las aulas son multidimensionales: en ellas existe mucha actividad académica y social (lectura, escritura, matemáticas, relaciones sociales, juegos, comunicación con amigos y discusión).
- Actividades que ocurren simultáneamente: al mismo tiempo que el maestro explica, unos alumnos pueden estar hablando entre ellos, otros escribiendo, escuchando, atendiendo, etc.
- Las cosas pasan rápidamente: los eventos ocurren rápidamente en las aulas y con frecuencia requieren de una respuesta inmediata.

- Los eventos a menudo son imprevisibles: aunque el docente plantee cuidadosamente las actividades del día y sea muy organizado, ocurrirán eventos inesperados.
- El ámbito privado es reducido: el aula es un espacio público donde los estudiantes observan cómo actúa el maestro ante problemas de disciplina, eventos inesperados y circunstancias frustrantes. Mucho de lo que les ocurre a los estudiantes es observado por sus compañeros, los cuales hacen conjeturas sobre lo que le está corriendo.
- Las aulas tienen historia: los estudiantes recuerdan lo que pasó con anterioridad en el aula: recuerdan cómo el maestro manejó un problema de disciplina a principios de año, qué estudiantes han tenido más privilegios que otros, y si la maestra cumple con sus promesas.

Por lo tanto hemos de tener presente que la realidad que vamos a estudiar, dado su complejidad, está influenciada por diferentes factores. Para comenzar el análisis de los elementos que componen y determinan el clima de aula acudimos a autores como Hernández y Sancho (2004) quienes nos muestran los elementos que determinan la eficacia del proceso educativo como vemos en la siguiente figura:

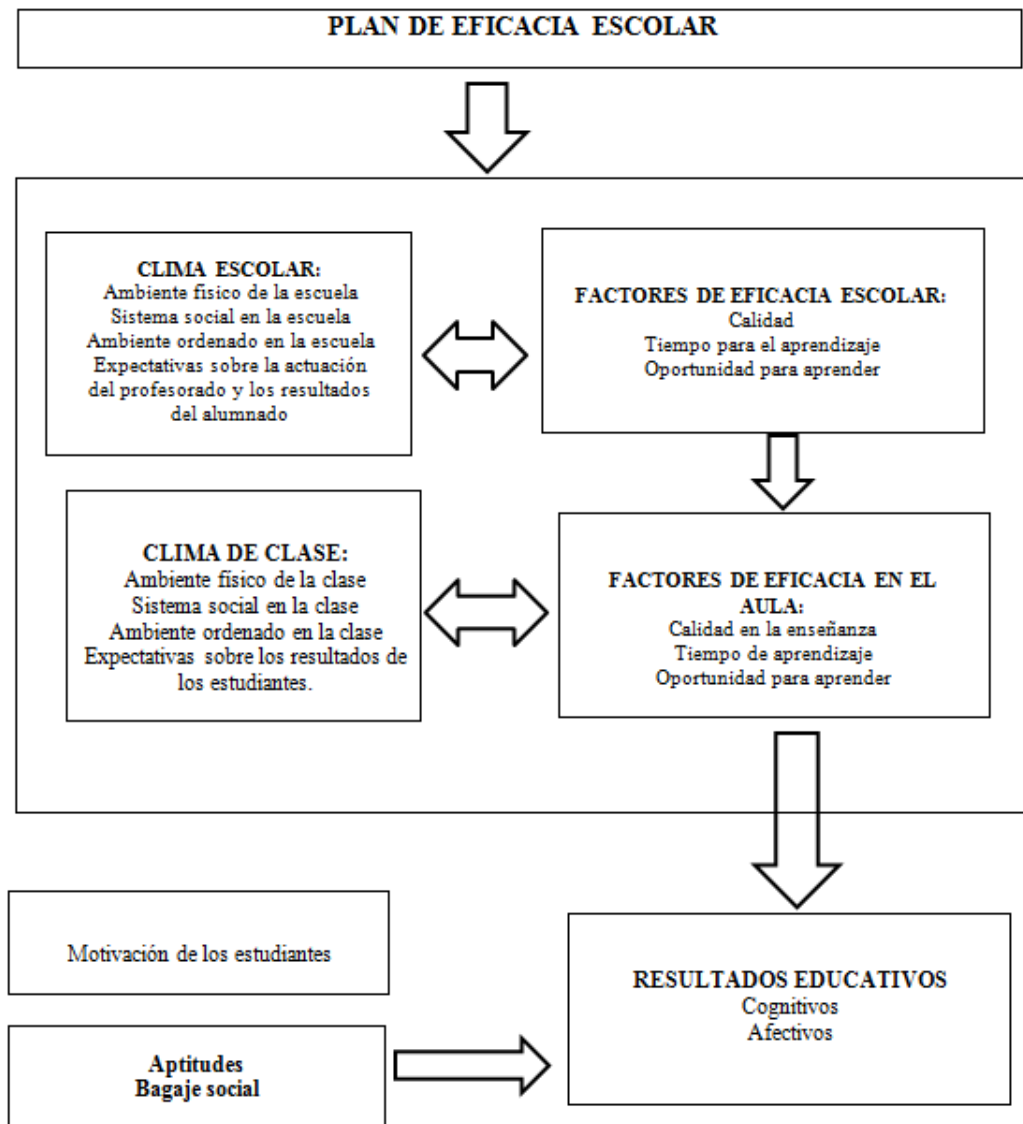


Figura II.14. Factores relacionados con el clima en la eficacia de la escuela.
 Extraído de: Hernández y Sancho (2004)

Como se observa, para estos autores existen cuatro elementos que van a determinar la consecución o no de los resultados, estos son: el clima escolar, los factores de eficacia escolar, el clima de clase y los factores de eficacia en el aula. Centrándonos en el análisis, nuestro ámbito de estudio, el clima de aula se encuentra determinado por: el ambiente físico de la clase, el sistema social en la clase, el ambiente ordenado, y las expectativas sobre los resultados de los estudiantes.

Por otro lado, Cid (2001) observó y analizó los procesos de un aula en la universidad, consideró que para poder estudiar el aula es necesario distinguir entre sus componentes

fundamentales y aquellas otras más coyunturales o momentáneas. Así, se propuso tres dimensiones fundamentales del clima de aula:

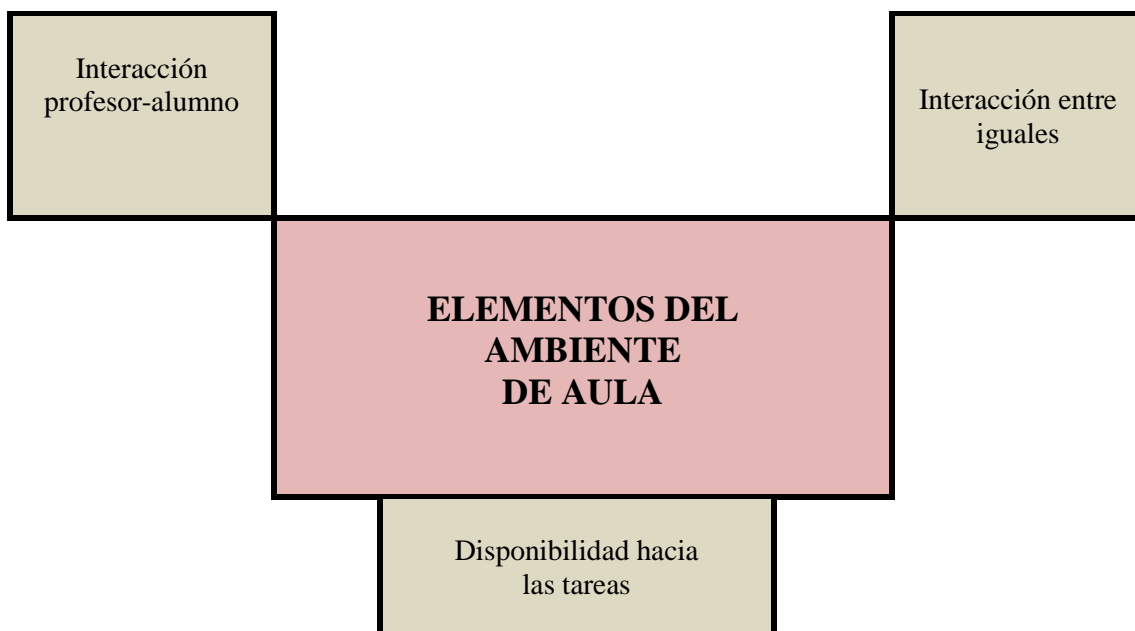
- La dimensión contextual-situacional: se refiere al contexto tanto mediato como inmediato en el que se va a desarrollar la lección o actividad didáctica.
- La dimensión socio afectiva o el clima social del aula: se refiere al clima social del aula como estructura relacional generada por la interacción social, emotiva y afectiva que se produce entre profesor y estudiantes y entre éstos entre sí, en los procesos del aula.
- La dimensión comunicativa: es el proceso de enseñanza/aprendizaje, se refiere al foco central del proceso de enseñanza-aprendizaje entendido como proceso de comunicación: profesores y alumnos intercambian mensajes y se comunican por diversas vías.

A su vez, Gómez (2005) propone los siguientes conceptos que influyen en el clima de aula:

- Físicos: arquitectónicos (barreras espaciales y obstáculos) y materiales (disposición, tipo, cantidad y calidad del material).
- Psicológicos: actitud del profesor y del alumno en las intervenciones de cada uno. Muchos alumnos no respetan al profesor porque no se sienten respetados por éste, y viceversa.
- Didácticos: la metodología empleada por el docente, la motivación transmitida al alumnado, etc.
- Sociológicos: el papel de la familia como primera autoridad moral, la influencia de los valores transmitidos por los medios de comunicación y la sociedad en general.

Marchena (2005) determina que el estado del aula está condicionado por múltiples factores de manera que percibe el ambiente como una estructura compuesta por dos sistemas, el social y el cultural. El sistema social incluye la interacción entre los protagonistas de una clase, tanto a nivel de profesor-alumno como entre alumno-alumno; y el sistema cultural incluye todas las situaciones que se deriven de la

orientación y el énfasis que ponen los alumnos en hacer las tareas de clase, como resumimos en la siguiente figura.



*Figura II. 15. Elementos del ambiente de aula.
Fuente: Extraído de Marchena (2005)*

Green y Hamilton (1983) citados en Woods (1995, p. 89) afirman que existen cuatro aspectos a tener en cuenta en cuanto al estudio del clima de aula:

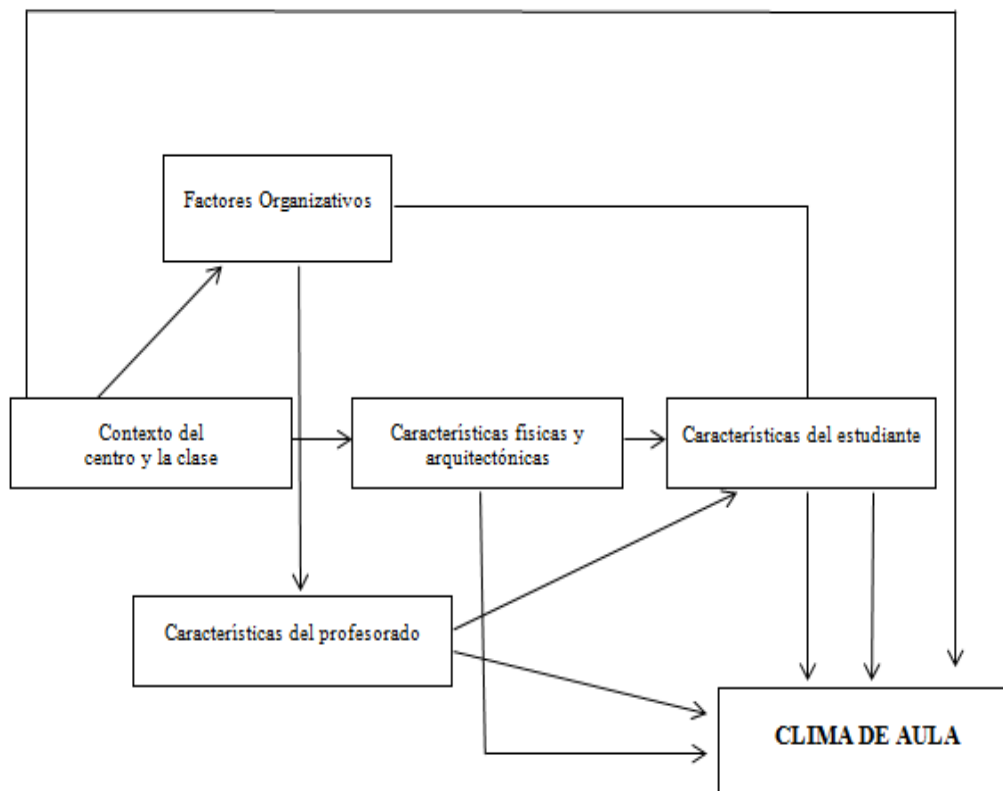
- Prestar atención a la interacción entre las personas y sus medios, no sólo en términos de causalidad direccional de profesores y alumnos sino, más bien, en términos de reciprocidad.
- Considerar la enseñanza como procesos interactivos, no aislar uno pocos factores del sistema y etiquetarlos como causa-efecto.
- Incluir los contextos en que está inmersa el aula que influyen sobre lo que se puede observar en ella.
- Los datos no observables deben tenerse en cuenta, se refiere a las percepciones, sentimientos o actitudes de los participantes.

En otro sentido, para Cerezo (2001) existen cuatro factores que determinan el clima de aula: la interacción verbal y no verbal; el discurso del profesor; el estilo motivacional; y la respuesta ante la conducta disruptiva.

De forma que en palabras de Cava y Musitu (2002) podemos decir que la comunicación y el funcionamiento del aula pueden entenderse como los dos elementos que determinan el clima social de aula:

- **Funcionamiento:** cómo está organizada la clase, qué normas existen y si son conocidas por los alumnos/as, el grado de cumplimiento de las normas, nivel de cohesión entre el docente y los alumnos. Este puede ser más o menos adecuado, más o menos efectivo y más o menos favorecedor del desarrollo personal y social de alumnos y profesores. El clima de aula y su funcionamiento es creado por todos los que participan en el aula y por tanto, todos podemos hacer algo para cambiarlo.
- **Comunicación:** es el mecanismo que nos permite relacionarnos con las personas de nuestro entorno. En el aula, una comunicación eficaz es fundamental para evitar problemas y para producir relaciones fluidas y continuas entre sus elementos personales.

Por todo ello, podemos atender a la propuesta de Gairín (1986) quien resume, relaciona y esquematiza los determinantes y factores que influyen sobre el clima de aula en la siguiente figura:



*Figura II.16. Determinantes del clima de aula.
Extraído de Gairín (1986)*

Se comprueba que para este autor existen cinco grandes elementos que van a determinar el clima de aula, estos son: el contexto del centro y de la clase; los factores relacionados con la organización del alumnado y del material a utilizar; las características físicas y arquitectónicas del aula; y las características personales del docente y del alumnado.

Así, tras la revisión bibliográfica realizada para conocer qué elementos hemos de tener presentes a la hora de analizar el clima de aula, podemos concluir que en nuestra investigación indagaremos acerca de:

- Contexto físico y social que rodea a la clase que va a ser objeto de estudio.
- Funcionamiento de la clase: orden en clase, normas de clase, cumplimiento de normas, sanciones, conductas disruptivas, etc.
- Interacciones sociales entre el docente y el alumnado y entre estos entre sí.
- Interacción comunicativa entre docente y discentes, y entre estos entre sí.
- Interacción didáctica: metodología del docente, forma de motivar al alumnado, expectativas de éxito ante sus alumnos/as, etc.
- Elementos no observables: sentimientos, pensamientos y percepciones de los agentes de interacción social en clase.
- Características del docente y del alumnado.

Todos estos elementos y factores, tan diferentes entre ellos, deben ser analizados teniendo en cuenta que no ocurren de manera aislada ni independiente, sino que se producen al mismo tiempo y en un mismo espacio, y se van sucediendo de manera rápida, inmediata y de forma imprevisible. Además de suponer acontecimientos de carácter público e histórico puesto que todo lo que ocurre en clase es visto y recordado por el docente y los alumnos/as del grupo-clase.

II.8.2. ELEMENTOS QUE INTERVIENEN

Vamos a ver en éste apartado los elementos básicos que determinan el clima de aula en los centros educativos de la enseñanza obligatoria que deciden el grado de aprendizaje y que van a permitir un nivel óptimo de consecución para un clima de aula idóneo entre el docente y su alumnado.

II.8.2.1. El Aula: Funcionamiento y Estructura

Ruiz (1994, p.94-96) afirma que uno de los factores que configuran nuestra personalidad es el espacio. Junto con el tiempo forma las coordenadas existenciales sobre las que se sienta la vida del hombre. El espacio es tridimensional, tiene cosas, va armándose de objetos. Tiene fondos, planos y perspectivas. También tiene movimiento. Somos seres espaciales. ¿De dónde han salido las tres dimensiones? Surgen de los tres ejes que atraviesan al hombre, dando lugar a sus seis polos de referencia. Estas dimensiones capitales no son intercambiables, y forman el «espacio propio». Nos interesa reflexionar en las implicaciones educativas que supone el hecho de que el hombre es un ser espacial que vive inmerso en lugares físicos, psíquicos y sociales.

La arquitectura de la escuela, predeterminó un modelo arquitectónico formal, de carácter uniformista, que proporcionó un modelo a la misma identidad propia, con claras distinciones respecto de las construcciones. Sobre el edificio escolar, el espacio ejerció su influjo a través de un minucioso programa constructivo establecido sobre todos los niveles arquitectónicos.

Se determinó el lugar mediante la imposición del emplazamiento, orientación, iluminación, aireación, temperatura, decoración y mueblaje. Configuró la forma, a través de la definición espacios, volúmenes, tamaños, huecos y materiales constructivos. Participó en la conformación de la función educativa mediante el establecimiento de un programa que imponía un sistema de conductas controladas por los espacios construidos. La circulación, vigilancia, aseo, gimnasia, juegos y trabajo en el aula tendrán sus correspondientes espacios construidos que, a su vez, condicionarán los períodos de trabajo, descanso y movimiento.



Figura II.17. Elaboración propia. "Aula de E.F". "CEIP Las Mesas"

El aula es un conjunto conglomerado de acciones y contraprestaciones, en las que los miembros de la misma van definiendo y reestructurando sus actuaciones (Doyle, 1986, Medina, 1988). La complejidad de la tarea educativa en el aula, aunque profundamente interrelacionada, puede analizarse desde varios componentes fundamentales:

- La cultura envolvente político-administrativo y la comunidad educativa.
- La visión global de la enseñanza como teoría y práctica del profesor en el aula.
- La acción instructivo-formativo tarea nuclear del aula.
- La realidad socio-interactiva o el clima social generado en el aula.

De estos componentes que inciden en la acción en el aula optaremos por la realidad socio-interactiva o clima social resultante.



Figura II.18. Elaboración propia. "Aula de Primaria". "CEIP Benito Méndez Tarajano"

A través del clima en el aula descubrimos las actitudes, valores y características curriculares que se dan en el grupo humano, ya que éste va configurando en «la síntesis relacional permanente» el conjunto de procesos e interacciones que se establecen en el aula. De ahí que la amplitud y riqueza de los espacios relacionados en el aula demandan al profesorado una actitud permanentemente renovada para descubrir las bases del clima que construye las implicaciones del mismo y sobre todo la percepción global de la clase y de cada alumno/ micro grupo para comprender las interacciones y poder vivirlas como aspectos planificadores, libre de conflictos y no frustrantes. (Ruiz, 1994, pp. 95-99).

A partir de esto, y siguiendo a Vaello-Orts (2007), los cambios en las aulas son necesarios. Si se mantiene la misma disposición durante todo el curso, se va a favorecer la formación de subgrupos, algunos de ellos negativos. Para evitarlo, se pueden realizar cambios, que pueden ser de varios tipos:

➤ Diferentes estructuras de clase: La disposición se puede cambiar dependiendo de la actividad que se vaya a realizar. Además algunos de estos cambios pueden ser beneficiosos ya que predisponen a la atención. Como ejemplo, algunas disposiciones pueden ser:

- **Disposición en U:** El docente puede controlar a todos los alumnos por igual, eliminando zonas “oscuras” de la disposición tradicional. El profesor distribuye la atención equitativamente y se facilita la comunicación entre todos los alumnos. Esta disposición es muy adecuada para actividades grupales, como por ejemplo el debate.
- **Disposición en O:** Variante de la disposición en U, donde el profesor se coloca como uno más del grupo. Es adecuado para actividades donde el profesor no tenga una participación necesaria.
- **Disposición en pareja controlada:** Es interesante para actividades individuales ya que se establece un sistema de ayuda entre compañeros que salva heterogeneidad de niveles.

➤ **Cambios en la ubicación de los alumnos:** Refiriéndose a un alumno concreto, se puede realizar un cambio a una posición más cercana al profesor, alejarlo de un compañero perturbador o uniéndolo a un compañero que sea una influencia positiva. En caso de no querer hacerse notar este cambio como algo personal con

un alumno en concreto, se puede cambiar la ubicación de todos los alumnos de la clase.

- **Cambios de la ubicación del subgrupo perturbador:** En caso de que se forme un subgrupo perturbador, se puede separar a todos, al líder o a algunos de los miembros.

Según Martínez (1996b), nos aportará en este aspecto que las características físicas y arquitectónicas del aula condicionan el tipo de percepciones que tienen sus integrantes. Es diferente la percepción de un aula con una distribución que sea adecuada a las necesidades educativas que se tengan en cada momento, que la percepción hacia un aula con pupitres alineados y clavados en el suelo. Además depende del tipo de clase, se puede fomentar una metodología u otra. En las clases pequeñas se puede realizar más innovación, y las clases grandes favorecen la realización de tareas. Además de las características arquitectónicas, se deben tener en cuenta otros factores físicos, a los cuales no se les da importancia hasta que se percibe su carencia. Éste es el caso de la acústica, la luminosidad, la ventilación, la temperatura... Es decir, se necesita tener unas condiciones ambientales adecuadas para que el desarrollo de la clase no esté perturbado por factores de índole ambiental (Martínez, 1996b):

- ☞ Cuando no hay buena acústica, se producen interferencias que producen cansancio a la hora de mantener la atención a las explicaciones del profesor.
- ☞ La luminosidad debe estar en su justa medida. Una escasa luminosidad puede incluso crear problemas de visión a los alumnos, y una excesiva luminosidad, producida por ejemplo por la entrada de rayos de sol, puede causar molestia directa en los alumnos o reflejos en la pizarra.
- ☞ La correcta ventilación y temperatura hará que tanto alumnos como profesores se sientan cómodos. Es algo que se valora cuando se carece de las condiciones adecuadas. En un aula donde haya excesivo frío o calor, será muy complicado conseguir la atención de los alumnos, ya que están más pendientes de su incomodidad.

Finalmente, se debe tener en el aula el material necesario en cada momento, la carencia de éste que puedan necesitar tanto alumnos como profesores, producirá mala

organización a la hora de emprender tareas docentes en la clase y sobre todo, una pérdida de esfuerzo.

Funcionamiento y estructura:

Como hemos indicado, la escuela, y concretamente el aula, como lugar de convivencia, requiere del establecimiento de normas por las que se rigen las relaciones de las personas que forman parte de ella. Puesto que *“el hecho de establecer unas normas entre todos es una forma de trabajar la convivencia en el aula y en el centro”*. (Gómez, 2007, p.45).

De manera que la gestión de enseñar, que realiza cada día el profesor, precisa de *“la elaboración de normas explícitas y claras, el establecimiento de un modelo disciplinar, sencillo pero transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas por todos y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad, abren un camino positivo de acercamiento de todos, profesorado y alumnado, a una tarea que debe ser común”* (Ortega, 1998, p. 88). Así, siguiendo a Jares (2001) podemos afirmar que los conflictos aparecen cuando no existen normas claras y cuando las normas son impuestas por el docente sin la participación del alumnado. En este sentido, Weinstein (1997; citado en Santrock 2001, p. 485) nos propone unos principios básicos para el establecimiento de reglas en el aula:

- ☞ Las reglas deben ser razonables y necesarias: debe existir una buena razón para poner una regla y debe estar adaptada al nivel del alumnado. Quedando claras desde el principio del curso, por ejemplo: el deber de los estudiantes de llegar puntuales a las clases.
- ☞ Las reglas deben ser claras y comprensibles: por ello es positivo que los estudiantes colaboren en su establecimiento, sobre todo en las escuelas secundarias.
- ☞ Las reglas deben ser consistentes con las metas de instrucción y aprendizaje: no han de interferir con el aprendizaje.
- ☞ Las reglas del aula deben ser consistentes con las reglas de la escuela.

Además, Gómez (2007, p. 19) nos presenta otros aspectos que han de cumplir las normas para que sirvan como elemento de establecimiento y mejora de las relaciones sociales en el aula:

- ☞ Deben ser elaboradas de manera conjunta entre el docente y los estudiantes: de manera que sirvan para regular y favorecer las relaciones de convivencia entre ellos.
- ☞ Deben ser revisadas de forma periódica, y en respuesta a los cambios que se van produciendo en el entorno escolar, para conseguir que sean eficaces.
- ☞ Deben ser pocas y claras, de fácil comprensión y ejecución, y en consonancia con las distintas situaciones que se generan, a fin de evitar los subjetivismos en su interpretación, ejecución y seguimiento.
- ☞ Deben convencer a los miembros de la comunidad educativa de la necesidad de su cumplimiento y de las consecuencias que posiblemente se deriven con su trasgresión.
- ☞ Deben aplicarse de manera consistente a fin de garantizar la seguridad en las relaciones de convivencia.

De manera que mediante el establecimiento de estas normas de clase, el docente podrá tener el control de la misma, aspecto que para Gotzens (1983) es algo fundamental dado que ninguna sociedad ha sido capaz de funcionar sin leyes, ni normas. De manera que podemos definir el control de la clase como *“el conjunto de procedimientos, incluyendo normas o reglas, mediante los cuales se mantiene el orden en la escuela y cuyo valor no es otro que el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.”* (Gotzens, 1985, p. 354; Simón, Gómez y Alonso, 2013, pp. 51-52).

En esta línea, Jackson (1991) establece que las normas de orden que caracterizan a las clases, tienen como objetivo la prevención de las perturbaciones. Y que en un sentido educativo, cuando se pierde el control del grupo, se pierde todo.

El mismo autor indica que existen cinco grandes grupos de normas referidas a: quién puede entrar y salir del aula; cuánto ruido es tolerable; cómo preservar el aislamiento en un ambiente masificado, qué hacer cuando se concluyen antes de tiempo los trabajos

asignados; y hasta qué grado del equivalente de la etiqueta social debe establecerse en el aula.

De manera que las normas regulan las relaciones de convivencia entre los distintos actores sociales que forman la comunidad educativa y de su cumplimiento depende el ambiente existente en los centros y aulas, facilitando las relaciones interpersonales y la educación y formación del alumnado.

Así, con el cumplimiento de las normas aparece la disciplina, la cual se siempre asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que (Gómez, 2007) su carencia o insuficiencia afecta negativamente a su desarrollo. Por lo tanto, la disciplina es necesaria y no cabe discutir su convivencia, lo que sí cabe es preguntarnos cómo la aplicamos y qué tipo de disciplina aplicamos.

Ante esto, Fernández (2004) determina que hay que aplicar una disciplina democrática basada en el respeto mutuo, la convivencia, la tolerancia, el diálogo, el razonamiento, la negociación, la búsqueda de soluciones en común y el cumplimiento de las normas pactadas. Con ello conseguiremos cohesión e integración grupal y cultivar las buenas relaciones interpersonales en el aula.

Teniendo en cuenta que para la creación de un ambiente de aula donde no existan conflictos y conductas disruptivas, deben existir unas normas de aula y una disciplina por parte del alumnado, vamos a analizar cómo debe actuar el docente para controlar todo lo que sucede en su grupo-clase. Para ello, atenderemos a Santrock (2001, p. 483) quien nos propone tres tipos de estrategias que puede usar el docente para el manejo del aula:

- ☞ Estrategia autoritativa: donde el docente anima a los estudiantes a ser pensadores y hacerles pensadores pero todavía involucra la supervisión efectiva. Comprometiendo a los estudiantes en el intercambio verbal y mostrando actitud de cuidado hacia ellos, aunque estableciendo límites cuando sea necesario.
- ☞ Estrategia autoritaria: donde el docente mantiene el orden en el aula, mediante una actitud restrictiva, y no basándose en la en la instrucción y el aprendizaje. De forma que el profesor es autoritario, pone límites firmes, controla a los

estudiantes y tiene poco intercambio verbal con ellos. Con lo cual, los estudiantes tienden a ser aprendices pasivos, no inician actividades, expresan ansiedad sobre la comparación social y tienen habilidades deficientes de comunicación.

- ☞ Estrategia permisiva: el docente ofrece más autonomía a los estudiantes, pero les proporciona poco apoyo para desarrollar habilidades de aprendizaje. Por ello, muestran habilidades académicas inadecuadas y poco autocontrol.

Así, para Santrock (2001) el uso de una estrategia autoritativa, por parte docente, beneficiará más a los alumnos que el uso de una estrategia permisiva autoritaria. Pues ayudaremos a los estudiantes a ser aprendices activos autorregulados, en un clima donde se propicie el intercambio verbal entre el educador y el educando.

Finalmente, Everston, Emmer y Worsham (2000) proponen diferentes formas en las que puede intervenir el docente ante situaciones donde se produzcan faltas de comportamiento del alumnado. Distinguiendo entre *intervenciones menores* e *intervenciones moderadas*.

Para estos autores, hemos de poner en práctica las intervenciones menores cuando el problema de comportamiento no interrumpa el normal desarrollo de la clase, y engloban acciones como:

- ☞ Usar claves no verbales: estableciendo contacto visual con el estudiante para hacerle ver que se le está controlando y que deje de hacer esa acción.
- ☞ Mantener el ritmo de la actividad: cuando se para una actividad y se comience otra, los alumnos aprovechan para hablar, no se debe castigar dicha acción, sólo límitese a comenzar lo antes posible con la siguiente actividad.
- ☞ Moverse cerca de los estudiantes: cuando alguno comience a portarse mal, así detendrá su mal comportamiento.
- ☞ Dar las instrucciones necesarias para que comprendan lo que tienen que hacer y dejar así el comportamiento inadecuado.
- ☞ Si el estudiante sigue con su comportamiento, decirle de manera directa y asertiva que detenga su acción.
- ☞ Finalmente, si el estudiante no deja de comportarse mal, hemos de indicarle que o se comporta de manera adecuada o recibirá una consecuencia negativa.

Por otro lado, las intervenciones moderadas se realizarán ante problemas de comportamiento más graves, y las acciones que debemos poner en práctica son:

- ☞ Suspender el privilegio o la actividad deseada a aquellos alumnos cuyo comportamiento no es el adecuado.
- ☞ Crear un contrato de comportamiento: donde queden claras las obligaciones del alumno y las consecuencias en caso de no cumplirlas.
- ☞ Aislar al estudiante: sacarlo de la clase durante un tiempo o cambiar su ubicación en el aula.
- ☞ Finalmente, imponer una multa o detención: una cantidad pequeña de trabajo repetitivo puede usarse como una multa por mal comportamiento.

Concluyendo con la actuación o estrategia que puede o debe llevar a cabo el docente ante la presencia de situaciones de indisciplina por parte del alumnado, atenderemos a la propuesta realizada por Gómez (2007, p. 112) en la tabla siguiente.

Tabla II.31. Estrategias del profesorado ante situaciones de indisciplina producidas en clase (Extraído de Gómez, 2007).

| SITUACIÓN DE INDISCIPLINA | RESPUESTA ADECUADA DEL PROFESOR |
|--|---|
| Descaro o falta de respeto al alumno | <ul style="list-style-type: none"> ☑ No perder el control, ya que de lo contrario se refuerza la posición del alumno/a provocador. ☑ Responder con decisión e ir al fondo de la cuestión. ☑ Ignorar la actitud del alumno/a en ese momento y hablar con él, posteriormente, en privado. |
| Actitud desafiante | <ul style="list-style-type: none"> ☑ Considerar si dicha actitud responde a la incapacidad del alumno/a para responder a las demandas o exigencias del profesor. ☑ Reaccionar siempre con calma y precisión, sin levantar la voz, y se le volverá a dar la orden. De no cumplirla se le invitará a ir a hablar con el director. ☑ Posponer la solución, cuando se produce un altercado, para el final de la clase y continuar desarrollando la actividad que se estaban haciendo. ☑ Evitar siempre perder el autocontrol ya que eso supondría el reforzamiento del alumno/a desafiante. |
| Agresión física | <ul style="list-style-type: none"> ☑ Inmovilizar al alumno/a sin agredirle. ☑ No perder el control (agresividad, amenazas...) ☑ Resolver la situación siguiendo los cauces establecidos en el centro. |
| Preguntas inadecuadas | <ul style="list-style-type: none"> ☑ Invitarle a que las responda él mismo. ☑ Después de la clase hacerle recapacitar sobre la imagen de inmadurez que ha dado al resto de sus compañeros. |
| Pérdida de control de un grupo o de la clase | <ul style="list-style-type: none"> ☑ No utilizar tonos de voz elevados y amenazantes, ya que es indicio de pérdida de control. ☑ Introducir acciones sorpresas que llamen la atención de la clase o grupo (ejemplo, coger al cabecilla del brazo y llevarlo junto a la mesa del profesor/a y pedirle una explicación de su conducta). ☑ Una vez conseguida la calma no es conveniente volver a insistir en el tema y es preferible comenzar enseguida con la tarea prevista. |

II.8.2.2. La Metodología docente

El compromiso del docente, el clima del aula y las expectativas configuran y mediatizan las actividades concretas que el docente desarrolla para que el estudiante aprenda. La investigación, tras ingentes esfuerzos por encontrar qué metodología docente resulta superior a las otras, no ha encontrado esa piedra angular que garantice un buen aprendizaje.

De esta forma, dependiendo del estudiante, de la materia, del momento y del docente, será más eficaz una metodología que otra; incluso la mejor opción la mejor es una combinación de todas ellas (Muijs y Reynolds, 2001; Killen, 2006; Borich, 2009; Brown, 2009; Good, Wiley y Florez, 2009; Hunt, Wiseman, y Touzel, 2009; Orlich, Harder, Callahan, Trevisan y Brown, 2010). No hay que olvidar que el trabajo del docente exige un alto grado de creatividad, que no hay recetas universalmente aplicables. Por ello, el docente ha de tener un amplio repertorio de recursos de enseñanza y tener una buena visión de cuál es la estrategia más adecuada para cada momento y para cada alumno.

Junto a ello, se ha encontrado que hay una característica que se encuentran en los docentes eficaces y que son comunes a todas las metodologías: la estructuración de las lecciones. Se entiende como estructura de las lecciones a la disposición que una lección tiene que tener para ayudar a potenciar el desarrollo cognitivo y la mejora del rendimiento del alumno (Mortimore, Sammons, Stoll Lewis y Ecob, 1988; Renkl y Helmke, 1992; Killen, 2005, 2006; Brown, 2009; Hunt et al., 2009; Orlich et al., 2010).

El primer elemento que, según la investigación internacional, ha de tener la enseñanza para que resulte eficaz es que responda a un propósito claro. Es decir, que esté claramente orientada a la consecución de determinados objetivos de carácter instructivo, que además han sido formulados por el docente. De esta forma, al comenzar cada una de las lecciones o temas en que está dividido el temario, el docente ha de tener claramente explicitado cuál es el propósito del mismo (Cotton, 1995). Estos objetivos o propósitos, además:

- Deben estar relacionados con conocimientos previos y con elementos relevantes para el alumno.
- Han de buscar alcanzar destrezas de carácter superior; por ejemplo, aprender a pensar o aprender a aprender por ellos mismos; así como la formación de valores y actitudes: aprender a participar, a implicarse en el trabajo, etc.
- Es imprescindible que estos objetivos sean conocidos por los alumnos antes de comenzar la lección, de tal forma que sepan en todo momento qué se espera de ellos.
- Las actividades de enseñanza y los criterios y estrategias de evaluación han de ser coherentes con los objetivos formulados.

Una estructura de la lección que facilite el aprendizaje de los alumnos partirá de los conocimientos previamente adquiridos para relacionar los nuevos contenidos y, a continuación, según se vayan adquiriendo mayores grados de reflexión, profundizar en el nuevo temario. Además, el profesor deberá poner especial atención en la comprensión los nuevos conceptos y en solventar, en caso de aparecer, los errores de interpretación de los alumnos (Berliner, 1983; Anderson, 1989, 2004).

En ese sentido, resulta fundamental la preparación de las clases. La investigación ha encontrado que los docentes que dedican más tiempo a la preparación de las clases, independientemente del tiempo que lleven impartiendo esa materia son aquellos que consiguen que sus estudiantes aprendan más (Murillo, 2007).

Como se ha señalado, junto con una clara estructura de las lecciones, es importante:

- a) Realizar actividades variadas,
- b) Donde los estudiantes participen, y
- c) Donde haya una implicación activa por su parte (Murillo, 2007).

La investigación ha demostrado que la estrategia de enseñanza más eficaz es la utilización de actividades diversas adecuándose al momento, al contenido, al estudiante (Dalton, 2007; Hunt et al., 2009). Con ello se consigue, en primer lugar, una mayor motivación hacia los estudiantes, dado que les presenta constantemente nuevos estímulos; cuando el docente utiliza diferentes actividades los contenidos se perciben

como más interesantes y estimulantes provocando su natural curiosidad. Igualmente permite que los estudiantes conecten lo aprendido con otros temas y situaciones cotidianas. Y, por último, es la estrategia más equitativa, dado que beneficia, a todos los estudiantes independientemente de sus características, expectativas o estilos de aprendizaje.

De esta forma, es importante que el docente ofrezca una variedad tal de actividades que éstas aporten a los alumnos diferentes aproximaciones hacia el mismo conocimiento; que supongan diferentes orientaciones sobre cómo llevar a cabo el proceso de aprendizaje de dicho conocimiento y desarrollar variedad competencias; que permitan a los alumnos obtener pautas de acción para generalizar, en su caso, en distintos contextos y; constituyan en sí mismas, ejemplos prácticos de significado y funcionalidad de aquello sobre lo que se esté trabajando.

En segundo lugar, los investigadores coinciden en la importancia de la interacción entre profesores y estudiantes durante las sesiones de clase. Cuanto más tiempo dedican los maestros a hacer preguntas y a fomentar el debate y la discusión en pequeño y gran grupo, mayor efecto positivo se produce en el progreso de los estudiantes (Fischer, Berliner, Filby, Marliave, Cahen, y Disshaw, 1980; Anderson, 1994; Killen, 2006).

La enseñanza interactiva requiere de un docente facilitador del aprendizaje de los alumnos que ofrece instrucciones para favorecer la comprensión, proporciona los materiales y utiliza el equipamiento para llevar a cabo la tarea con éxito. Es un docente mediador entre el aprendizaje y el alumnado que sirve de guía en la gestión de las dificultades de aprendizaje para que éste pueda ser alcanzado en el máximo grado de calidad por cada alumno (Anderson, 2004; Martínez-Garrido y Vitón, 2010).

La estrategia del interrogatorio cuenta con una importancia ampliamente reconocida en la investigación educativa y configura, junto con la discusión, uno de los modelos de enseñanza más interesantes para conseguir que los alumnos aprendan (Rosenshine, 1983; Brophy y Good, 1986; Rosenshine y Stevens, 1986; Cooper, Heron y Heward, 1987; Bennett y Desforges, 1988).

La implementación de preguntas y cuestiones al alumnado es una parte crucial al comienzo, durante y al final de la lección. Permite conocer los conocimientos adquiridos previamente, establecer el ritmo durante la lección y al finalizar, por un lado favorece y permite que los estudiantes reflexionen y repasen lo aprendido y, por otro, permite a los maestros constatar el nivel de atención y comprensión alcanzado (Borich, 2009).

En cuanto al tipo de preguntas a realizar, la investigación muestra que los maestros más eficaces utilizan un mayor número de preguntas abiertas para ayudar a desarrollar habilidades de pensamiento de los estudiantes (Mortimore et al., 1988), pero, también refleja que la clave está en mezclar las preguntas abiertas y cerradas en función del temario y del objetivo de la actividad.

Para generar una enseñanza interactiva es importante contar con una atmósfera positiva. Los estudiantes tienen más probabilidades de involucrarse si sienten que una respuesta equivocada no provocará la crítica o la burla del maestro (o compañeros) por lo que es imprescindible que en el aula se respete, valore y genere un ambiente de confidencialidad y confianza que posibilite la interacción de los alumnos con el grupo clase. De esta forma, para garantizar dicha interacción, es necesario que el docente controle el ritmo de la lección, desde garantizar su fluidez y evitar silencios embarazosos hasta permitir a los estudiantes un tiempo suficiente para pensar y meditar sus respuestas (Brown, 2009).

Por último, el docente debe desarrollar actividades que requieran de una participación activa del alumnado. El tradicional "aprender haciendo", sigue siendo una estrategia instructiva eficaz en la segunda década del siglo XXI (Muijs y Reynolds, 2001). De esta forma, es importante realizar actividades que impliquen el movimiento, el ensayo, la movilización de alumno y sus sentidos sobre la acción, pues cuanto mayor es el grado de implicación que alcancemos a despertar en el alumno, mayor grado de atención y motivación a largo plazo mostrará en el transcurso de la actividad.

Aquellas actividades que movilicen al alumno sobre la práctica traen consigo el desarrollo de procesos metacognitivos que incrementan la capacidad del alumno al pensar y al aproximarse a su propio proceso de aprendizaje de manera concreta. Por un

lado, este tipo de actividades en especial, vinculan la puesta en marcha exitosa, “ensayo”, así como los motivos por los que no se ha realizado bien la misma “error”. Lo cual no es más que actividades que promueven la reflexión sobre la acción y la autoevaluación de la tarea llevada a cabo, la habilidad y destreza del propio alumno y sus posibilidades para mejorar.

Igualmente, la puesta en práctica de actividades que potencien la acción cuenta con un enorme potencial socializador. La activación de los alumnos, aun tratándose de un trabajo de carácter individual, se lleva a cabo a través de la guía que suponen aquellos alumnos más adelantados, y entre sí se propician ayuda y orientación necesarias para terminar con éxito la tarea formativa.

Resaltar por tanto que la realización en el aula de actividades que promuevan la acción de los estudiantes permite la co-evaluación entre pares, estrategia cuya mejor forma de ser desarrollada es a través de este tipo de actividades.

Asimismo hay consenso entre las diferentes investigaciones en considerar **la atención a la diversidad** como uno de los elementos que definen una enseñanza eficaz. La atención a la diversidad busca que la intervención educativa se ajuste gradualmente a las diferencias individuales en cuanto a valores, expectativas personales, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, capacidades, ritmos de aprendizaje, cultura y conocimientos previos del alumnado. Para ello, además de tener los objetivos claramente especificados en cada sesión, hay que partir de los conocimientos previos de cada alumno y proponer actividades intelectualmente desafiantes para todos los alumnos (Houtveen, Booij, de Jong y Van der Grift, 1999, Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001; Ainscow, 2007). De esta forma, todos los alumnos, independientemente de sus características o necesidades permanentes o temporales, han de enfrentarse a tareas estimulantes, que promuevan todo su potencial.

Un elemento añadido que caracteriza a las aulas que han conseguido un mayor desarrollo de todos sus alumnos es que cuentan con un docente que presta una especial atención a los alumnos en situación de riesgo. Así, el contexto es un elemento muy relevante que definirá la significatividad de los apoyos específicos para los alumnos con más dificultades; es decir, en la medida en que el aula y las actividades sean más

uniformes y estén más dirigidas a un alumno medio, se requerirá mayor adaptación, mayor grado de significatividad; pero, si apuntamos las acciones educativas hacia la igualdad de oportunidades bajo el propósito de dar más a quien más lo necesita las actividades deberán ser abiertas y permitir los diferentes niveles de logro pues dichas tareas serán adecuadas para todos y cada uno de los estudiantes (Murillo, Martínez y Hernández, 2011).

Una de las escasas teorías que tenemos en educación es la llamada Teoría del Aprendizaje Escolar desarrollada por Carroll en 1963 y revisitada 25 años después (Carroll, 1963, 1989). Según la misma, el aprendizaje de una tarea particular está definido por el tiempo; de tal forma que un alumno aprenderá más en la medida que tenga un mayor tiempo lleno de “*Oportunidades para aprender*”, entendiéndose por tal, por un lado, el tiempo en el que el alumno se encuentra motivado y con actividades desafiantes para su aprendizaje y por otro, la medida en la que los alumnos tienen la posibilidad de atender a distintos modos de exposición de determinados contenidos.

La optimización de dichas oportunidades para aprender depende del ritmo que el aula lleve. Por un lado, podemos entender el ritmo desde su concepción más material, como la cantidad de temario que ha sido trabajado en clase, es decir, el número de páginas, el número de ejercicios o problemas elaborados, o el número de trabajos hecho por los alumnos... por unidad de tiempo. Según esta concepción, el profesor que trabaje en menos cantidad de tiempo una unidad temática es más eficaz que el que se retrase más sesiones (Ornstein, 1999). Se ha demostrado que aquellos profesores que dedican un considerable cantidad de tiempo y esfuerzo al comienzo del curso a aclarar las reglas que han de seguirse, además de maximizar las oportunidades de aprendizaje en la tarea, son maestros más eficaces (Anderson, 2004).

Es, por tanto, imprescindible que el docente haga una buena gestión del aula para crear el ambiente necesario que permita la enseñanza de calidad dotando de un ritmo adecuado a la explicación de aquellas competencias básicas que se vayan a trabajar y dé un repaso de lo anteriormente trabajado que maximice el logro de los estudiantes (Borich, 2009).

Así, podemos concretar que el tiempo en el aula dedicado a garantizar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos se maximizará cuando (Murillo, 2007):

- Las clases se inicien puntualmente.
- Se minimice el tiempo dedicado a la organización de la clase y a la explicación de rutinas: mandar callar, organizar tareas.
- Se maximice el tiempo dedicado realmente a enseñar y a aprender.
- Se consiga que los alumnos están motivados con la tarea que realicen, lo cual implica que cada uno se enfrente con actividades adecuadas a su nivel y expectativas.

II.8.2.3. El Alumnado

II.8.2.3.1. La diversidad en el aula: procedencia sociocultural

Es lógico pensar que una enseñanza de calidad no ha de valorar de forma exclusiva el volumen de recursos, medios o especialistas, sino también las posibilidades de acceso y adaptación del curriculum de manera que responda a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos, es decir, tiene que poder responder positivamente a la diversidad del alumnado y considerar que las diferencias individuales son algo natural y espontáneo. Este planteamiento solo es posible si se respeta la individualidad del alumno (Pascual y Pérez, 1998, p. 251). Como señala Gimeno-Sacristán (2000, pp.13-14): *“La diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas de los individuos ante la educación en las aulas (...).Es un hecho empírico comprobable desde el sentido común, antes de ser una constatación del pensamiento científico que, desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural, de los seres humanos diferimos unos de otros.*

A nivel teórico estos planteamientos se aceptan de forma generalizada, sin embargo a la hora de llevar a la práctica la atención a la diversidad en el aula el profesor se encuentra con serias dificultades. Éstas están motivadas entre otras, por la falta de técnicas y métodos adecuados para hacerla posible. (Pérez, 2000., p. 92). Se trata de atender a la diversidad de capacidades, motivaciones y expectativas, a la diversidad cultural y social.

Éste enfoque ha de posibilitar la participación del alumnado, diferente no sólo en las actividades complementarias y segregadas fuera del aula, sino también en el grupo colectivo sin que aparezca la discriminación, el menosprecio o una cierta actitud de incomodidad (Jódar y Moreno, 1998, p. 27).

Así pues, la atención a la diversidad exige, por una parte, más recursos y una buena organización del centro, y por otra, unos profesores más preparados y motivados. La falta de preparación para la atención a las diferencias es realmente una de las mayores dificultades para alcanzar este objetivo fundamental del sistema educativo. En muchos casos, la organización del centro no ha puesto al profesor en situación de éxito, pues se le ha exigido una tarea nueva y difícil como es la adecuada atención a la desigualdad, sin darle los medios necesarios para realizarla, lo cual es imposible hacerlo de una manera competente sin una preparación previa. Esto hace provocar en el profesorado una profunda desmotivación y ha repercutido negativamente en su prestigio profesional. Vaello-Orts (2007) nos expone una serie de factores que se ve acrecentado en las enseñanzas medias, como son:

- De conocimientos: hay alumnos que saben y alumnos que no saben.
- De capacidades: alumnos que pueden y alumnos que no pueden.
- De intereses: alumnos que quieren y alumnos que no quieren estar ahí.
- De expectativas: alumnos que esperan conseguir algo de la escolarización, y alumnos que no esperan nada.
- De actitud: alumnos que tienen actitud positiva, negativa y fluctuante.

Es importante incluir en el currículo escolar contenidos relacionados con la interculturalidad, para promover actitudes de aceptación y desterrar los prejuicios y el rechazo injustificado. Según Oliva (2003) se deben destinar recursos encaminados a conseguir la integración de las minorías con políticas educativas, y así conseguir mejorar el clima que se tenga en el aula.

Otro factor a considerar en la gestión del clima en clase es la "Obligatoriedad", ésta ha conducido a que alumnos en las aulas no quieran estudiar permaneciendo en la escuela de forma obligada, sin ninguna motivación, la actitud de este alumnado ha dificultado

de modo importante la tarea docente ocasionando en algunos casos serios problemas de disciplina a los que el profesor ha tenido que hacer frente. En consecuencia puede decirse que la ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza ha originado algunos efectos contrarios a los deseados. Es cierto que en la ESO “*algunos conflictos que antes se producían fuera del marco escolar, ahora ocurren en las aulas*” (Girona, 1998, p. 17).

Para Vaello-Orts (2007), el hecho de que la escuela sea obligatoria no crea el conflicto durante el proceso, sino que se parte de una situación de conflicto desde el punto de partida. De esto se pueden sacar varias conclusiones:

- ❖ Los profesores van a contribuir con su gestión del aula a atenuar o a agravar los problemas que se generan debido a la obligatoriedad
- ❖ El profesor tiene que adaptarse mediante formación, para adquirir habilidades de gestión del aula.
- ❖ El profesor deberá intentar que el trabajo “forzado” a que están sometidos los que están por obligación en el sistema, no lo sea.
- ❖ Se debe aprovechar el tener alumnos escolarizados por obligación como una oportunidad de socialización para los alumnos. Hay muchos que tienen entornos socio-familiares de riesgo, por lo que es la oportunidad de influir positivamente en ellos.
- ❖ La escolarización obligatoria no es suficiente. Se debe transformar y educar.
- ❖ No sólo se ha de educar en lo académico, también ha de educarse de manera socioemocional. Se debe educar en el respeto, la autoestima, la empatía, el autocontrol.

II.8.2.3.2. Las Familias

La actitud de las familias es muy determinante a la hora de mejorar la convivencia y el comportamiento de los alumnos. Además la posibilidad de conflicto disminuye notablemente. Como dice Berkowitz (1984) y ha sido demostrado repetidamente, las variables familiares, fundamentalmente las de tipo sociocultural, son muy determinantes en el rendimiento de los alumnos y, en general, en la mejor adaptación a la institución

escolar. Aunque es cierto que la implicación de los padres en los objetivos de la escuela, ejerce un significativo efecto sobre el logro escolar, cuando ésta es razonablemente estable, planificada y duradera, sin importar demasiado qué forma adopta (Bronfenbrenner, 1987), no podemos olvidar que hay muchos profesores que cierran a la intervención de los padres porque ven en ellos una amenaza para su profesionalidad (Fernández-Enguita, 1993). Por el lado opuesto, las dificultades de algunos padres para asumir el hecho de tener un hijo difícil pueden llevarlos a considerar la escuela como ineficaz, atacando sus métodos, su línea educativa y contribuir así a provocar la desmoralización de los profesores.

Según Vaello-Orts (2007), hay varios tipos de familias, según su actitud y nivel de implicación:

- Colaboradoras
- Ausentes
- Hostiles
- Impotentes

Dependiendo del tipo de familia que sea, el docente deberá actuar de una manera u otra, para juntos intentar que el alumno reciba una correcta educación y vaya a clase con interés y buena actitud. En el caso de las familias de tipo colaborador debe aprovecharse su condición para adoptar medidas conjuntas. Los ausentes y hostiles hay que tratarlos de manera que se conviertan en colaboradores.

Respecto a los impotentes, se les debe apoyar e intentar llegar a soluciones conjuntas entre el centro y las familias. Según Oliva (2003), otro “peligro” que tenemos en la sociedad actual, es la rapidez de los cambios sociales. Esto hace que aumente la brecha generacional, con el consiguiente deterioro de la relación paterno-filial. Además se están viviendo muchos cambios en la familia. Debido al “autoritarismo” por parte de los padres de las generaciones anteriores, los padres de hoy en día (Oliva, 2003) se están mostrando excesivamente permisivos o indiferentes, en vez de democráticos. No sólo ocurre en familias de sectores menos favorecidos, sino también en familias de clase media-alta ya que tanto el padre como la madre trabajan fuera del hogar durante varias

horas y tiene poca dedicación a sus hijos. Por tanto, para mejorar el clima de las aulas con los alumnos que resulten conflictivos, es muy importante intentar aumentar y mejorar el compromiso de los padres con sus hijos y las relaciones con el centro, para poder tomar medidas conjuntas.

Aportaciones actuales (Lozano, Alcaraz y Colás, 2013) indagan sobre un total de 1.932 respuestas de familias autóctonas de la región de Murcia y emigrantes sobre las propuestas de colaboración que ofertan los centros educativos a los padres (AMPAS, Consejos Escolares, actividades escolares y extraescolares, etc.). Destacando que no se registran índices de participación familiar acordes con su relevancia, ya que la mayoría de las familias opinan que participan «algo» (45,6%) o «poco» (30,4%), cuando el centro docente en el que están escolarizados sus hijos convoca reuniones informativas sobre aspectos educativos.

Así pues los resultados obtenidos a lo largo de tres décadas, muestran una tendencia positiva. Sin embargo todavía no se alcanzan niveles óptimos deseables, dado su valor e importancia educativa que tiene, si consideramos los beneficios que aporta en cuanto a cohesión social, integración, y rendimiento escolar, entre otros. La participación de las familias es un factor importante desde el punto de vista de la integración y cohesión social (Santos, Lorenzo y Priegue, 2011). Y trabajos como el de Lozano et al., (2013) revelan que la participación de las familias en la escuela es un elemento clave en la integración de los niños y especialmente en los casos de niños inmigrantes.

Por otra parte tanto investigaciones nacionales como internacionales (Dearing, Kreider y Weiss 2006, Sanders 2005, Driessen, Smit y Slegers, 2005, Ruiz, 2009) muestran la conexión entre participación familiar y rendimiento escolar, señalándose como un factor clave en el éxito académico. Estos estudios comprueban que el compromiso, tanto de profesores como de los padres, favorece los logros de los alumnos en matemáticas. También coinciden con estos resultados el estudio de Barton (2001) en el que se concluye que la implicación de las madres del alumnado en la asignatura de ciencias es uno de los factores más influyentes en la consecución de altos resultados. También parece ser un aspecto importante en la promoción de la lectura, como lo demuestra el trabajo de Villiger, Niggli y Wandeler (2011).

En este sentido, el último informe publicado por la OECD (2012) muestra estimaciones, a través de modelos de regresión, del peso de la participación familiar en el rendimiento lector de los escolares. Esta se concreta en cuatro vertientes:

- Vigilancia de los padres del progreso académico de sus hijos, así como de sus conductas.
- Realización de actividades de voluntariado en el centro.
- Ayuda en las tareas escolares en casa, y
- Intercambio de información con los tutores.

Los resultados indican que todas estas formas de participación de los padres obtienen coeficientes significativos con relación al rendimiento en lectura. Otros estudios (Córdoba, García, Luengo, Vizueté y Feu, 2011; Fraguera, Lorenzo y Varela, 2011; Fan, Williams y Wolters, 2011) confirman que a mayor participación familiar, mayor rendimiento y motivación. La motivación, por tanto, parece ser otra parcela que se ha abordado desde la perspectiva de la participación de los padres. Jiménez (2006) evidencia la influencia que ejercen las familias sobre la educación de sus hijos/as que afecta, no sólo a la motivación o a los resultados, sino al interés e implicación del alumnado por su propio desarrollo o educación. Aumenta, también, la satisfacción de las relaciones entre educadores y padres, mejorando tanto la motivación como las expectativas de ambos con respecto al proceso educativo (Sarramona y Roca, 2007).

También parece observarse una relación estrecha entre la implicación de las familias en la vida escolar de sus hijos/as y la participación en otros ámbitos de la vida de éstos, tal como indican Pomerantz, Moorman y Litwack (2007). Estos autores mantienen que los padres y madres que más se involucran en el ámbito educativo de sus hijos/as, igualmente se implican en otros ámbitos. Por lo que, al aumentar la participación en un campo concreto, en este caso el educativo, se contribuye a elevar esa implicación en otros terrenos que influyen en la vida del alumnado.

La exposición hasta aquí realizada concierne al valor educativo de la participación de los padres en los centros escolares, por tanto ésta es uno de los indicadores clave de la Calidad de los Sistemas Educativos. De ahí que la colaboración de las familias con éstos

en la formación de sus hijos sea una temática que ocupe la atención en dos planos; político-legislativo y científico (Colás y Contreras, 2013, pp.487-488). En el año 2000, la Comisión Europea publica el Informe Europeo sobre Calidad de la Educación Escolar en el que establece dieciséis indicadores que marcan la categoría de la enseñanza. Uno de ellos es la cooperación de los padres, entendiendo que son agentes que pueden realizar contribuciones eficaces en el rendimiento de los alumnos y en la democratización de las escuelas.

En este mismo sentido el Programa de Formación de Padres de la Asociación Europea de Padres de Alumnos (EPA) constituye un ejemplo de cómo mejorar la calidad por medio de la cooperación y el diálogo escolar constructivo entre los padres y los profesores. Estos cursos de formación pretenden poner de relieve la importancia del papel de los padres y su responsabilidad en la educación de sus hijos.

A nivel nacional la participación de los padres en las instituciones educativas se recoge en la legislación española, de forma continuada en el tiempo. La primera referencia la tenemos en la Constitución de 1978 en su artículo 27 que señala dos niveles de participación de la comunidad educativa y, por tanto, de los padres: en la programación general de la enseñanza (apartado 5) y en el control y gestión de los centros financiados con fondos públicos (apartado 7).

Posteriormente sucesivas leyes orgánicas educativas (LODE de 1985, LOGSE de 1990 y LOPEG de 1995) desarrollan la participación, hasta que la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 reforma la situación haciendo referencia a los “órganos de participación en el control y gestión de los centros” (Sección 3ª), donde aparece el Consejo Escolar en su composición.

Finalmente la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006) incide en la importancia de la cooperación de las familias con el centro educativo. En concreto, en su artículo 118 destaca que las Administraciones Educativas fomentarán y adoptarán medidas para potenciar la colaboración entre la familia y la escuela.

También la reciente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013) disponible en la página del Ministerio de Educación Cultura y Deporte plantea

la participación de los padres en el Artículo 119 en relación con el funcionamiento y el gobierno de los centros educativos.

II.8.2.3.3. Planteamientos del aprendizaje: hacia la educación inclusiva para todos.

Siguiendo las aportaciones de Barrio (2009, p.14) en su artículo “*Hacia una Educación inclusiva para todos*” cuando cita que “*la inclusión o Educación Inclusiva es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él*”.

Esto implica, según éste autor, un enfoque diferente a la hora de identificar y tratar de resolver las dificultades que surgen en los centros educativos. La inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2002).

Como hemos adelantado anteriormente en el punto relativo a la metodología docente, esa flexibilidad aplicado a la mejora del clima en aula, se refiere, entre otros aspectos prácticos, a la forma en que se **agrupan** los alumnos, también a la **distribución espacial** del aula que ha de planificarse en previsión de la diversidad de alumnos, posibilitando el trabajo en diferentes tipos de agrupamientos en función de nuestros objetivos. En este sentido debemos contemplar, (MECD, 2012, pp.13-14):

- ☞ **Variedad en las actividades y tareas**, dando la oportunidad, en la medida de lo posible, de elegir entre ellas. Estas actividades no tienen que ser siempre las mismas ni idénticas para todos los alumnos, favoreciendo de este modo la diversificación.

- ☞ **Diferenciación en el estudio de temas** o en parte de los mismos, con distintos niveles de realización. El docente deberá propiciar la realización del trabajo independiente por parte de los grupos o de cada alumno para favorecer asimismo el desarrollo individual.
- ☞ **Distribución del tiempo del docente entre subgrupos de alumnos/as.** Para que esto se pueda llevar a cabo se requiere que el trabajo esté previamente estructurado. Las tareas simultáneas permiten al docente repartir su tiempo y atender a las diferencias dentro de su clase.
- ☞ **Distribución de alumnos y alumnas para trabajos en pequeños grupos,** que pueden versar sobre distintos temas o partes de la misma unidad, permitiendo también la diversificación.

Por otro lado, hemos hablado de la necesidad de considerar diferentes formas de agrupar a los alumnos en función de nuestros **objetivos**. En este sentido las actividades pueden organizarse atendiendo a dos criterios. Por un lado, atendiendo al **número** de alumnos, de forma que se pueden proponer actividades para su realización individual, en pequeño y en gran grupo. Por otro lado, en función de la **actividad**, con este aspecto contamos con diferentes formas de configurar grupos de trabajo. A continuación hacemos referencia a algunas de las más relevantes:

- ✓ Los **grupos heterogéneos** son una forma de agrupamiento que consiste en crear equipos en los que haya estudiantes con **diferentes capacidades**, desde aprendices a expertos en un tema específico, o con diferentes niveles de habilidad. Estos equipos pueden realizar tareas en común, de tal manera que aprenden a organizarse, compartir conocimientos y capacidades y llegar a un buen resultado común.
- ✓ Los **agrupamientos flexibles** consisten en realizar diferentes grupos dentro de la misma aula, en función de la actividad que se proponga (por ejemplo taller de cocina, cerámica, prensa, jardinería, reciclado) y de las afinidades que los alumnos tengan. De esta forma, una conferencia, una clase magistral o la orientación de un trabajo pueden darse en grandes grupos, seguidas de tareas individuales, investigación en laboratorio, trabajo de biblioteca o de actividades en pequeños grupos para desarrollar la unidad didáctica iniciada con la actividad de gran grupo.

En los agrupamientos flexibles los alumnos se **relacionan** y, además, trabajan a su **propio ritmo** de aprendizaje, así los alumnos se juntan para realizar una actividad determinada sin necesidad de pertenecer a un mismo nivel educativo. De esta forma se favorecen la comunicación y las relaciones interpersonales, lo que genera un clima de participación que facilita dinámicas de trabajo dentro del mismo grupo.

- ✓ Los **grupos interactivos**. Que son agrupaciones heterogéneas donde más de un adulto dinamiza el trabajo del alumnado. Estos adultos pueden ser profesores, o profesionales de otros ámbitos, o voluntarios (alumnos de prácticas, padres...). Estarán compuestos por cuatro o cinco alumnos o alumnas heterogéneos, tanto en género como a nivel de aprendizaje u origen cultural. La composición de los miembros de cada grupo es totalmente flexible y puede variar cada día, pero es importante asegurar la heterogeneidad de los mismos.

Pueden organizarse dividiendo el tiempo total de la clase en cuatro fases de, por ejemplo, veinte minutos cada una y el aprendizaje a realizar se dividirá también en cuatro tipos de actividades. Por ejemplo, si se trabaja la lectoescritura puede dividirse en lenguaje escrito, oral, lectura y otra actividad de carácter más lúdico. Así cada grupo (en este caso serían cuatro grupos) va cambiando de mesa, de tutor y de actividad cada veinte minutos, lo cual enriquece sus interacciones. Si bien las actividades de cada grupo son diferentes, tienen que mantener una relación entre ellas bajo una temática común. El profesor responsable del aula es quien programa las actividades didácticas con relación a unos objetivos curriculares, dinamiza la sesión y coordina los tiempos. El papel del voluntario es potenciar el trabajo en grupo y la ayuda mutua entre el alumnado.

II.8.2.3.4. Intereses y motivaciones

Díaz (2010, p. 62) en su artículo “El interés didáctico del Grupo” argumenta: *“La motivación es un tema que preocupa a una gran cantidad de profesionales dedicados a la enseñanza. Más que una preocupación es un problema: el escaso interés que los alumnos muestran por los estudios desemboca en un limitado rendimiento”*.

Para ésta autora la motivación en términos generales, es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como en la vida en

general. En la actualidad existe un gran interés en este tema de la motivación y se dialoga mucho sobre la inteligencia emocional. Se crea una propuesta instruccional dirigida fundamentalmente a los tres elementos claves que integran la situación educativa, profesor, alumno y contenidos. Considerando la situación educativa como el escenario real donde tiene lugar el proceso enseñanza- aprendizaje y además se distingue también tres momentos en esta situación educativa: antes, durante y después

Cada uno de estos elementos requieren estrategias distintas. Por último, no hay que olvidar, que para el alumno la clase es un grupo psicológico en el que se desarrollan una serie de motivaciones y relaciones informales que nada tiene que ver con las establecidas explícitamente. El clima de clase definido como el conjunto de interacciones que se dan entre los alumnos y el profesorado dedicado a impartir docencia en el grupo, es el profesor el que ejerce el papel de líder en la creación del clima mediante la introducción y dirección de las tareas escolares.

Por lo tanto los factores de los que depende el clima de clase estarán basados en las relaciones de comunicación que se den entre los miembros, así como en la forma y estilo en que actúe el maestro. Cada miembro del grupo mostrará unas determinadas actitudes con respecto al resto de los miembros. Del tipo de actitudes que muestren alumnos y profesor, dependerá el clima de clase:

- **Defensivo:** Las comunicaciones entre los miembros son difíciles y las relaciones agresivas.
- **Control:** Los alumnos muestran actitudes de conformismo y pasividad.
- **Aceptación:** La comunicación es espontánea y cada miembro es valorado en el grupo.

El tipo de conducción que el profesor lleve en las actividades de aprendizaje determinará la actitud de los alumnos hacia él. Vaello-Orts (2007) y Murillo et al., (2011) nos refieren que el secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimientos como contagiar ganas, y en especial a los alumnos que no las tienen, integrar a estos alumnos es el principal reto de los educadores cuya superación pasa por crear un clima favorable en el aula y en el centro con el profesor como mediador principal.

Max Van Manen (1998) en su obra *“El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica”* propone: *«Al contrario de lo que solía ocurrir en las épocas en las que uno sabía lo que le iba a deparar la vida, con qué podía contar y qué podía hacer si nacía en una determinada clase social, los niños de hoy en día deben vivir con la incertidumbre y efectuar enérgicas elecciones»* (Van Manen, 1998, p.19; 2004).

«Los educadores deben tener alguna indicación de lo que los niños traen con ellos, de lo que define su forma de comprensión, su predisposición, su estado emocional y su preparación para abordar la asignatura y el mundo escolar» (Van Manen, 1998, p.23; 2004)

II.8.2.3.5. Influjo de las TICS

Adolescencia y juventud merecen una atención especial respecto a sus relaciones con las TIC sobre todo porque son colectivos muy sensibles al momento y al entorno social en el que viven y también porque estas tecnologías están muy presentes en su vida (Castellana, Sánchez, Beranuy y Graner, 2006). Los preadolescentes y adolescentes, por las características propias de este momento evolutivo: omnipotencia, tendencia a buscar la causa de sus problemas en el otro, poca experiencia de vida, dificultad en reconocer adicciones sutiles y la sensación de normalidad ante conductas de riesgo (Castellana y Lladó, 1999).

En este contexto, las nuevas formas de comunicación provocan estilos diferentes a los tradicionales para trabar conocimiento con personas nuevas o para relacionarse con amigos o desconocidos. En este sentido, Castells (2001) afirma que la red favorece la aparición de un modelo social de relación que se podría denominar individualismo en red, es decir, individuos que constituyen, en Internet, sus redes de intereses y afinidades. Este individualismo no sería más que un vivo reflejo del cambio relacional que se da en nuestra sociedad: las relaciones dejan de basarse en las estructuras tradicionales como la familia, la comunidad o el trabajo y se personalizan al máximo, estableciendo comunidades construidas en torno a intereses concretos y en las que la distancia no tiene por qué ser un factor determinante.

Desde un punto de vista psicosocial, podemos decir que en el proceso de socialización de los jóvenes y adolescentes de la sociedad del consumo, los medios de comunicación adquieren mucha importancia. Esta nueva generación de las TIC crea una nueva dimensión comunicativa que amplía considerablemente su campo social: por ejemplo, permite a los jóvenes –y también a los adultos– participar en conversaciones con los iguales situados a miles de kilómetros de distancia o estar en permanente conexión con su entorno mediante el teléfono móvil.

El uso de los medios de comunicación por parte de los jóvenes no ocurre en un entorno social aislado. La familia, los amigos y amigas y la escuela son factores que inciden en la socialización de los jóvenes y en su aprendizaje sobre un uso correcto de las TIC. En este punto es conveniente poner de manifiesto cuál es la naturaleza de las relaciones interpersonales y los nuevos elementos que las TIC introducen en muchas de estas relaciones, tanto en las presenciales como en las no presenciales.

En el tema que nos ocupa, el aula, se deben fomentar las relaciones interpersonales como punto de partida de una solución de posibles conflictos y de mejora de la convivencia lo que desembocará en un clima de aula y un ambiente de concordia dentro y fuera de las aulas.

Esta generalización de las TIC aconseja una formación temprana sobre las normas básicas de seguridad, las normas de relación y las responsabilidades que tienen como usuarios de unas herramientas que les resultan tan atractivas, especialmente en la adolescencia, por diferentes motivos: interactividad, sociabilidad, creación de espacios de intimidad y privacidad, personalización e información ilimitada con el acceso a fuentes muy diversas para satisfacer su curiosidad, sus dudas y problemas (García-Martín, 2013).

Gairín, Castro, Díaz, Rodríguez, Mercader, Bartrina, Mozo y Sabaté (2014, p. 21) destacan en el artículo “*Estudio sobre los usos y abusos de las Tecnologías de la Información y Comunicación en adolescentes*” que conviene, pues, dotar al niño y al adolescente de las herramientas de autoprotección y autorregulación necesarias para evitar unas actuaciones en la Red que puedan ser nocivas o ilícitas. La consideración de

los usos y oportunidades que ofrecen las TIC permite diferenciar entre cuatro ámbitos de intervención:

- Mejora y posibilidades de estudio y aprendizaje.
- Participación y compromiso social.
- Desarrollo de la identidad y la conexión social; y
- Desarrollo de la creatividad y la expresión.

Para evitar el mal uso o abuso en estos ámbitos es importante incidir en las acciones que se comentan a continuación: (Gairín et al, 2014, p.22)

- Es importante identificar y actuar de acuerdo a unos niveles de seguridad que garanticen la protección personal y la de otras personas con las que se interacciona, de acuerdo a la edad de los implicados y considerando las implicaciones que puede tener el manejo de los datos personales.
- La participación habitual y atractiva de los adolescentes en las redes sociales de Internet puede ser utilizada como una vía de búsqueda y de evitación de la experiencia del encuentro con uno mismo o con el otro.
- La pertenencia a la «generación *always-on*» (generación siempre conectada) promueve un ambiente de hiperinterconectividad. Son jóvenes multitarea: consumen la tecnología de manera simultánea (ven la televisión, consultan el móvil y navegan por Internet al mismo tiempo), en lo que se denomina *multitasking* o multiprocesamiento. Algunas consecuencias no deseadas pueden ser la falta de atención focalizada o la desmotivación cuando solo deben atender a una fuente de estímulo como, por ejemplo, a un profesor.

No hay que olvidar usos inadecuados con implicaciones penales relacionadas con la intrusión, el patrimonio y la propiedad intelectual e industrial (Consejo de Europa, 2001). En estos casos, los usos inadecuados se vinculan más a las características individuales y de costumbre social, que pueden afectar negativamente a la salud, que a la propia naturaleza de las herramientas. Así, para Echeburúa, Labrador y Becoña (2009) la emisión de mensajes de texto con el teléfono móvil es especialmente adictiva para los adolescentes (sobre todo en la franja de 15 a 16 años), pudiendo alterar el estado de ánimo y la consciencia.

II.8.3. EL PROFESOR COMO DINAMIZADOR DEL AULA

Fernández et al., (2001, p. 145), en su libro *“Guía para la Convivencia en el Aula”* argumentan citando que: *“no hay duda de que la figura del profesor es la que más significativamente ha cambiado en las últimas décadas. Desde la perspectiva constructivista, el profesor se convierte en un facilitador del conocimiento, que motiva y ayuda a desarrollar las capacidades de los alumnos teniendo en cuenta sus características personales y aportándoles una atención y trabajo personal que se adapte a sus necesidades y posibilidades de éxito y de aprendizaje. Los alumnos reciben las instrucciones y aprenden dentro del grupo-clase y, como tal, el profesor trabaja de forma cotidiana con el grupo de alumnos de ese grupo. De ahí la pregunta que más se formula el profesor “en cambio”: ¿Cómo se puede favorecer el aprendizaje personalizado y a la vez mantener un ritmo homogéneo dentro de la heterogeneidad del grupo? Además hay que contemplar la necesidad de mantener un clima de clase que permita una adecuada relación interpersonal entre los diferentes miembros del grupo dando valor a cada individuo por su propia singularidad y su pertenencia al grupo”*.

El docente, como gestor del clima de aula, puede ayudar en mejorar las relaciones entre los alumnos. Éstos se relacionan entre sí bajo unas actitudes y emociones a las que nuestra cultura educativa nunca ha estado atenta hasta hace unos años. El docente ha de tener en cuenta las emociones y los valores como parte de la materia escolar, ya que en la vida escolar se dan procesos de anti-valores con más frecuencia de lo que se suele pensar (Soler, 2005).

II.8.3.1. Gestión frente a conductas disruptivas

Según Slee (1995), el control de la clase que ejerce el profesor no puede ser el único dentro del aula, sino que debe de ser ejercido conjuntamente por el profesor y el alumno en un clima de objetivos compartidos. Este elemento dual de control o corresponsabilidad es uno de los objetivos finales de toda situación de aprendizaje escolar, aunque ha de ir precedida de un asería de pautas orientadas por el profesor para que este tipo de interacción social se dé de forma eficaz. Así también lo mantienen Watkins y Wagner (1991, p.77):

“¿Quién controla la clase? No se puede responder refiriéndose sólo al profesor. No basta con añadir que los alumnos también controlan la clase en cierta medida. Lo importante es que la situación el aula es una característica controladora de la conducta, y de ello se sigue que la forma que un profesor tenga que dirigir el contexto del aula puede ser un elemento que actúe de forma determinada sobre la conducta conflictiva”.

La disrupción supone la ruptura de ese compartir objetivos y fines educativos. El papel del profesor, es en cierta medida, el de fijar y mantener unas situaciones en el aula que permitan el proceso de aprendizaje. La gestión del aula incluye un nivel importante de supervisión y control de los diferentes aspectos en los que se produce la enseñanza. Esto significa reflexionar sobre 4 elementos importantes que vemos a continuación en la siguiente figura:



Figura II. 19. Aspectos de la gestión del aula. Tomado de Fernández (coord.) et al (2001)

La buena relación con el alumnado la obtiene cada profesor a través de diferentes estrategias que tienen que ver muy directamente con su personalidad y con los principios educativos que guían su actuación docente. Hay ciertas pautas que se aconsejan desde la perspectiva docente que tendrán en cuenta no solo la actitud sino también la forma de actuar. La siguiente propuesta de reflexión: **Consistencia-Predictibilidad-Fiabilidad-Negociación- Justicia** deberían guiar al profesor en su presencia y propuesta didáctica de actuación con el alumnado. Veámoslos:

- ⇒ **Consistencia:** De actuación ante el alumnado, significa aclarar normas, expectativas, demandas, procedimientos y mantenerlos, así como evitar los “*agravios comparativos*” y discriminaciones en situaciones parejas o similares. Importante es que esta actuación sea consensuada por el conjunto de profesores que imparte en un grupo (Fernández et al, 2001).
- ⇒ **Coherencia:** Si un profesor es consistente en su forma de actuar y en sus propuestas curriculares se le percibirá con coherencia. Consiste en mostrarse sólido entre lo que se dice y hace. No es extraño entender que los alumnos manifiestan que se portan peor con los profesores que “*no enseñan*”, son “*injustos*” y “*no les importas*” (Tattum, 1986; Fernández et al, 2001).
- ⇒ **Predictibilidad:** Los alumnos demandan seguridad en las acciones docentes. De hecho es el alumno más disruptivo el que exige con mayor énfasis un marco seguro en el que actuar a pesar de sus actitudes hostiles en muchos casos. También hay que considerar que la escuela sea un referente esencial de seguridad para aquellos alumnos cuya vida tenga un desajuste personal, social o familiar, por lo que ésta en muchos casos es el pilar sobre el que se asienta la construcción de la imagen social del individuo, esta predictibilidad en la acción consistente y coherente del profesor proporciona, en muchos casos de forma inconsciente un desarrollo personal equilibrado sobre el alumno (Fernández, 2003).
- ⇒ **Fiabilidad:** Ser fiable quiere decir que puedes confiar en esa persona puesto que ofrece seguridad. Esta acepción supone que se establece una relación de confianza en la que las dudas y conflictos se pueden plantear con ánimo de mejorar. Si un profesor es predecible los alumnos se pueden fiar de lo que diga puesto que actuará acorde con ese criterio (Fernández, 2004).
- ⇒ **Negociación:** Si un profesor es fiable y se puede confiar en él es muy probable que se entable un espacio de negociación de los conflictos que puedan surgir. La capacidades de diálogo y de llegar a acuerdos por parte del docente con el alumnado sabiendo “*honrar a la persona pero a la vez ser firme en el tema*”, como mantienen desde el Centro de Investigación por la Paz (Gernica, 1998), son las que traerán consigo una mejora de la escalada del conflicto y de la actitud disruptiva y hostil mejorando con ello la relación y la conducta del alumno.

- ⇒ **Justicia:** Saber negociar y ser predecibles es, a los ojos del alumnado, ser justo e imparcial, puesto que podrá justificar sus actos y sus correcciones dentro de un marco de tratamiento equitativo para todos por igual. Ser justo es convertirse en una persona respetada dentro de los límites que la relación alumno- profesor supone. Sin duda, un factor de prevención de múltiples actos de disrupción en el aula (Fernández et al, 2001; Fernández, 2003).

II.8.3.2. Rol motivacional: Las primeras clases

Según Morales (1998), estas primeras impresiones se asemejan a una primera evaluación mutua entre profesores y alumnos, puesto que:

- Se forman muy pronto, en los primeros encuentros, frecuentemente en temas de conversación entre profesores y viceversa.
- Están centradas por parte el profesorado en cómo son los alumnos: su motivación, cohesión grupal, personalidad e interés...y se refieren tanto al conjunto de la clase como a ciertos alumnos en particular.
- Casi toda la información se basa en observaciones informales de las conductas, preguntas, reacciones, posturas de los alumnos, etc.
- Esta evaluación inicial es tomada por los profesores desde la gran confianza en su propia capacidad de captar cómo son los alumnos (Morales, 1998 p. 56).

Hay que, por tanto, tener especial cuidado en no atribuir etiquetas cerradas sobre el alumnado por parte del docente, y menos aún manifestarlas en alto con frases de tipo “*ya me han dicho como te sueles portar*”, ya que supondría reforzar la conducta discente. Según Tattum (1986) el objetivo de estos primeros encuentros es comunicar credibilidad personal y establecer un buen proceso de trabajo y hábitos de comportamiento.

Everstson y Emer (1982) consideran tres objetivos para la buena gestión del aula que resumimos en la siguiente figura:

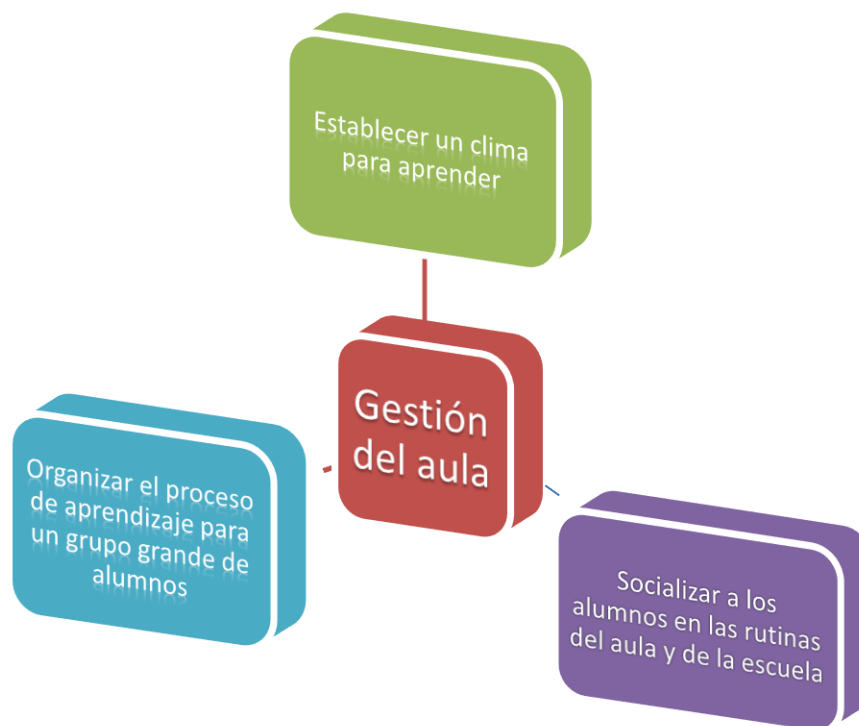


Figura II.20. Objetivos para la Gestión del aula. Extraído de Evertson y Emer (1982)

Dentro de estos objetivos Fernández et al., (2001, p. 149-150) menciona la importancia de esos primeros encuentros para socializar a los alumnos en las rutinas del aula. Puede ser necesario, para algunos profesores dedicar una semana de clases a aclarar, escenificar y negociar los movimientos dentro del aula, las formas de comportamiento y los modos de comunicación que se espera de todo el mundo, y de forma especial los criterios e instrumentos de evaluación que se van a utilizar, los criterios de corrección de las pruebas, calificación final,..

Es importante, pues dedicar tiempo a una buena aclaración de las rutinas de uso del aula y también de la relación que se quiere mantener. Los alumnos demandan un contexto que sea seguro y estable, lo que quiere decir que prefieren saber lo que se requiere de ellos.

Así pues, las normas de puntualidad, realizar tareas, entregar los deberes, ser educado con los demás miembros de la comunidad, se aceptan como esenciales, no así otras más polémicas como por ejemplo el uso de uniformes, posibilidad de espacios para poder fumar...Por ello, valorar el esfuerzo, la participación, y el trabajo con otros sirve de incentivo para alumnos que sienten con asiduidad en estas edades sensación de fracaso académico, por tanto criterios de corrección y calificación tienen que incluir a estos

alumnos con necesidades educativas para una mejora de su rendimiento y enfocar una mejora de su rendimiento con posibilidades alcanzables para éstos alumnos. Se supone que el alumno con estas primeras clases gana en motivación que está generando el profesor con sus aclaraciones e incentivos, esto fija fijar un terreno de justicia y de negociación. Ya que estos primeros encuentros deben de aclarar las dudas del alumnado y generar debate, éstos deben de generar un primer sentimiento de “te importo”, elemento crucial e importante que define a un profesor motivado ante su labor, modelo o referente para futuras actuaciones y con sentido de credibilidad ante los ojos de los alumnos.

II.8.3.3. Apoyo y coordinación del Equipo Educativo

La coordinación del equipo docente de un curso es muy importante a la hora de realizar pautas de convivencia que mejoren el clima del aula. El equipo docente no tiene asignado un espacio para coordinarse en los IES por ejemplo, intercambiar opiniones y adoptar soluciones conjuntas. La unificación potencia las actuaciones de todos y cada uno de los miembros. A este respecto Vaello-Orts (2007, pp. 213-222) propone algunas estrategias de coordinación sencillas que sirvan para superar los déficits estructurales son: Micro Equipo Docente, Compañero-a de apoyo, Tabla actitudinal grupal, Reuniones del Equipo docente. Veámoslo más detenidamente:

- ☑ **Micro Equipo docente:** está formado por un grupo de profesores que tienen problemas similares y una misma percepción de la situación y que están dispuestos a adoptar estrategias conjuntas ante problemas comunes. Se pueden fijar límites conjuntamente, adoptando tolerancia cero a unas cuantas conductas, hacer advertencias conjuntas al alumnado.
- ☑ **Compañeros-as de grupo:** Es la ayuda puntual de un profesor con capacidad de control y recursos de gestión de la clase a otro compañero que no la tiene. El profesor asistente puede ser un tutor u otro profesor con recursos u disposición de ayudar. Este apoyo permite inyectar poder a quien carece de él mediante un aporte de consejo o pautas, unificando criterios de actuación, interviniendo directamente ante los alumnos del asistente para conseguir un cambio de actitud del grupo con el otro profesor.

- ☑ **Diario del Equipo docente:** En un cuaderno o registro del grupo, se anotan las incidencias que se consideren relevantes y susceptibles de ser comunicada a los otros profesores del grupo. Debe ser revisado por el tutor semanalmente, decidiendo si procede adoptar medidas en función del tipo y número de quejas existentes.
- ☑ **Resumen actitudinal del grupo:** Se anota la actitud habitual de cada alumno en la clase de los diferentes profesores que forman el Equipo docente:
 - ☞ Cuando el tutor detecta una actitud negativa generalizada de un alumno en varias materias, mantiene una entrevista con el alumno y le emplaza a una mejora de la actitud mediante advertencias o compromisos.
 - ☞ Si persiste en su actitud se informa al jefe de Estudios, si solo es con un grupo de profesores, conviene que los profesores hablen conjuntamente con el alumno.
 - ☞ Si algún profesor no tiene problemas con ningún alumno, es un buen candidato para tutelar individualmente a los alumnos.
- ☑ **Reunión del Equipo Docente:** Para que sea eficaz hay que tener claros los objetivos de la reunión, controlar el tiempo, recoger informaciones y tomar decisiones conjuntas y nombrar un moderador.

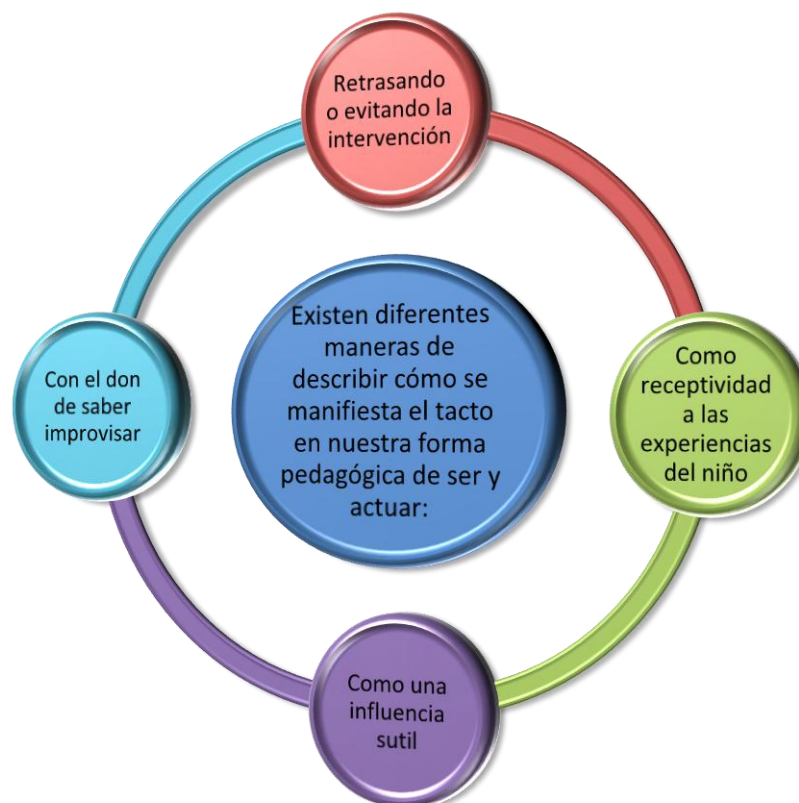
II.8.3.4. El tacto pedagógico y la enseñanza

El concepto de tacto pedagógico parte de las apreciaciones de Van Manen (1998) el cual nos presenta una versión alejada de las descripciones tradicionales y enfoques pedagógicos instrumentales que refieren a las interacciones niños-adulto. Aunque desde el reconocimiento de los enfoques pedagógicos y psicológicos basados en habilidades y las dimensiones de la Psicología nos describe una perspectiva fenomenológica y práctica de la enseñanza entendida como una actividad pedagógica reflexiva, para desde ésta definirla como la forma en que los educadores maduran, cambian y profundizan como consecuencia del hecho de vivir con los niños.

El estudio del tacto nos permite centrarnos en algunos elementos de la situación de enseñanza-aprendizaje que la mayoría de las teorías, modelos y métodos no han podido o querido tratar, así es el elemento animador de la pedagogía que otorga una calidad especial al mundo del padre y el niño o de los profesores y los estudiantes.

También está el elemento de la persona del profesor sin el cual la situación pedagógica no puede existir; y el elemento de contingencia omnipresente de todas las situaciones pedagógicas. ¿Cómo se preparan los pedagógos para su tarea de educar a niños y gente joven? La respuesta a esta pregunta ha sido: cultivando o desarrollando un cierto grado de solicitud y de tacto pedagógico en su convivencia con niños. (Van Manen, 1998; 2004), y lo define así: *“las habilidades conscientes que permiten a un profesor actuar de manera improvisada en las situaciones educativas, que siempre están cambiando”*.

En nuestra convivencia con los niños, nunca, o muy rara vez, es posible llevar a cabo una acción con precisión técnica o mecánica. Más bien en la convivencia pedagógica con niños primero actuamos y luego confiamos en haber actuado con solicitud. La reflexión solícita descubre si una acción ha sido *“no solícita”*, si se ha realizado sin el tacto necesario. La experiencia de reflexionar sobre la experiencia pedagógica pasada me permite enriquecerme, hacer más solícita mi futura experiencia pedagógica. El momento pedagógico es ése momento en que el educador o el padre hace algo correcto en su relación interactiva con el niño (Van Manen, 1998, pp. 193-210).



*Figura II. 21. El tacto en la experiencia pedagógica.
Extraído de Van Manen (1998)*

No nos olvidemos del significado eminentemente práctico de la Pedagogía, que no es más que la experiencia del asombro y la curiosidad del niño hacia sus demandas e interrogantes, y es que una respuesta apropiada para un niño determinado es una historia que pertenece a ese niño, una buena historia da una respuesta que recuerda el interés que el niño tenía al preguntar, por lo tanto un educador mantendrá vivo el interés que originó la pregunta del niño (Van Manen, 2004).



*Figura II.22. ¿Cómo se manifiesta el tacto pedagógico?
Extraído de Van Manen (1998)*

Al hilo de esto Santos-Gómez (2013) nos argumenta que la palabra educación nos remite a un tiempo humano, concreto, dual; a un acontecer que se nos impone en nuestro trato con un Otro que se cuele en nuestro mundo, en nuestra firme seguridad, en nuestras certezas. El niño introduce un más allá, un futuro de posibilidades y novedad-natalidad (Bárcena, 2002), y simultáneamente un presente singularísimo.

Santos-Gómez (2013) refiere que una consecuencia de este enraizamiento de lo educativo en lo más personal y concreto del niño es que nunca deberíamos perder de vista lo concreto en la reflexión teórica o en la enseñanza universitaria que se da a futuros maestros. Es decir, aunque se enseñen métodos, didácticas, técnicas de enseñanza, hay una cualidad esencial que es en sí lo más específicamente pedagógico o educativo, como un *tacto*.

Es una sensibilidad que consiste en la buena lectura que uno hace de ese momento práctico, de ese ambiente concreto, de esa situación de educación y del estado del niño. Hay que advertir que la psicología ayuda pero eso no implica que reduzcamos este *tacto* al conocimiento y método específicos de la psicología. Es más que eso, porque estamos

hablando de la capacidad de ser demandado por la llamada que es en sí el Otro y de preocuparse por su presente y su porvenir. Es un ponerse en la situación de hacerse cargo del destino del niño como persona que va, que se hace, que está siendo, que requiere un porvenir y que tiene unas posibilidades por conquistar. Es responsabilidad. Hay en esta relación educativa un obvio desnivel, porque el educador tiene autoridad, *auctoritas*, ganada día a día y concedida por el niño (la autoridad del adulto se la da el niño y el adulto se la gana).

Hay, por tanto, razón y captación racional de lo que ocurre, pero no al modo objetivante propio de la ciencia positivista que, según Van Manen (2004), no llega al todo que constituye el proceso o acto educativo. De hecho, el educador reflexiona, pero lo hace inmerso en su tarea y a partir de lo que le ocurre en ella. Hay una prioridad de lo práctico en el pensamiento pedagógico, porque la pedagogía es un saber teórico que es sin embargo eminentemente práctico (es “*teoría-práctica*” podría afirmarse, aunque suene contradictorio), como nos propone Clark, 2005).

El conocimiento pedagógico se encarna en lo que Van Manen (1998) llama “*tacto pedagógico*” que es una suerte de sensibilidad situacional, dada en una situación educativa, de la que se extraen consideraciones para una acción prudente, equilibrada, eficaz, encaminada a obtener un bien en el niño.

Es lo que para Van Manen (1998) suple a las técnicas cuando estas son entendidas en un sentido de razón estratégica. El tacto no es una racionalidad estratégica, de medios-fines, que pueda planificar en función de unos objetivos claros, aunque presuponga una cierta reflexión en la inmersión práctica y previa, anticipadora. Lo bueno que espera obtenerse para el niño viene dado por una tradición y por ejemplos anteriores que están en la memoria (en gran parte inconsciente y corporal) del maestro.

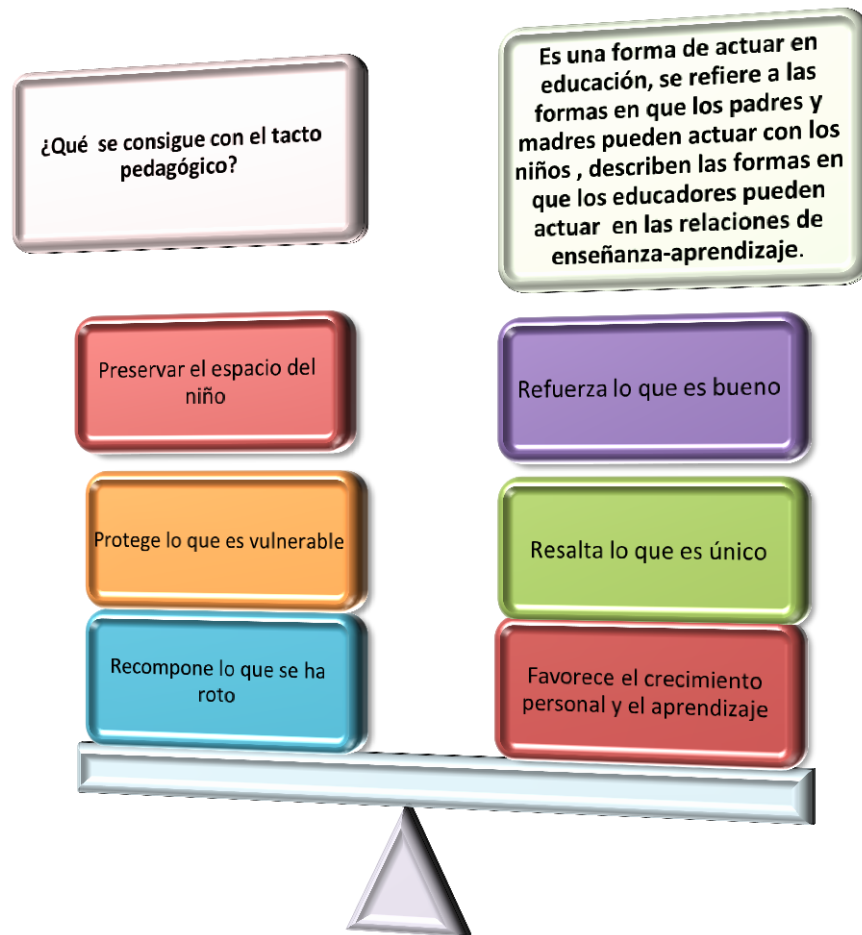


Figura II.23. ¿Qué se consigue con el tacto pedagógico?
Extraído de Van Manen (1998)

De hecho, el modo en que se aprende y ejercita el tacto es mediante ejemplos y situaciones únicas, que es como, precisamente, estructura su libro Van Manen (1998), como un enorme cúmulo de elocuentes ejemplos que expresan sin definiciones cerradas lo que es el tacto, mostrando el tacto en acción. Vemos que lo que se pone en marcha es una especie de inteligencia interpretativa, intuición moral práctica, sensibilidad y receptividad hacia la subjetividad de los niños y capacidad de improvisación en el trato con ellos.

Debemos resaltar, en este sentido, que recientemente se ha publicado un artículo que describe una aplicación creativa del modo fenomenológico de comprensión interpretativa y “táctil” de la realidad por parte del educador en un caso concreto, propuesto por Van Manen, que puede ser leído y valorado paralelamente a lo que aquí vamos desarrollando a un nivel más especulativo (Ayala, 2011).

La razón objetivante y técnica se nos torna impotente para comprender la Pedagogía en última instancia porque lo que sucede en una clase resulta casi imposible que sea descrito en sus términos, ya que resiste toda conceptualización. Es decir, si intentamos describir o explicar lo que sucede en el aula con la distancia propia de la reflexión convencional, ya no estamos en el nivel propio de la situación pedagógica y no podemos captar su tiempo. Se requiere una cierta reflexión semejante a una consciencia, dice Van Manen, a un estar consciente en dicha situación (Santos-Gómez, 2013; Ayala, 2011).

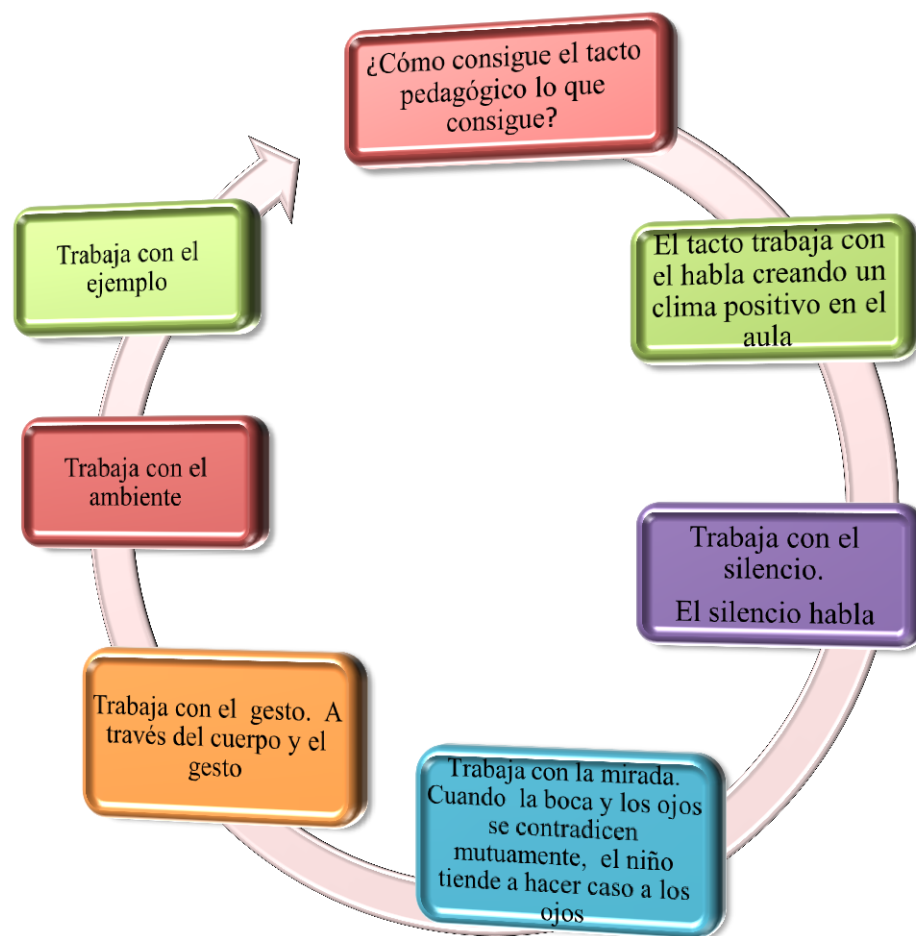


Figura II.24. ¿Cómo consigue el tacto pedagógico lo que consigue?
Extraído de Van Manen (1998)

Para Van Manen (1998, 2004) la clase, desde la perspectiva del profesor, es una “consciencia” que sin llegar a ser plenamente distancia reflexiva, ya que se halla inmersa en lo que allí está sucediendo, es un continuo anticipar, ajustarse, modificar, que podemos llamar, acaso en un sentido muy amplio, “diálogo”.

Y como bien agrega Santos-Gómez (2013), se trata de un pensamiento el que el profesor desarrolla durante la clase, pero un pensamiento concreto, móvil, en acción. Para lograr esta habilidad o sensibilidad, se requiere una inmersión previa en los ejemplos, en la praxis educativa, en la tradición y por supuesto una cierta reflexión tanto a posteriori como anticipativa.

Esto último es lo que se desarrolla en una programación, es decir, una anticipación de las posibles situaciones en un aula, un curso de una asignatura o materia, (que en los niveles más superiores de la enseñanza reglada constituiría un tercer elemento fundamental, de los que participarían en el tiempo pedagógico).

De hecho, como ocurre en el teatro o la música, el guión hay que prepararlo bien y cuanto más concienzudamente preparado esté, la improvisación requerida por la flexibilidad consustancial a lo contingente y temporal de la situación pedagógica será más justa, el tacto pedagógico funcionará mejor. Esa suerte de inteligencia práctica que ya algunos griegos describieron como “*Phronesis*” (Aristóteles), como una reflexión veloz, sobre la marcha, en la “*doxa*”, inmersa en la vida, requiere, en una aparente paradoja, una previa estructuración y entrenamiento (Santos-Gómez, 2013, p.5).

En una investigación se ha puesto de relieve que en el paradigma pedagógico del “*service-learning*” se requiere una racionalidad de tipo práctico como la expresada por la *phronesis* aristotélica, frente a los modelos de conocimiento de tipo técnico o “epistémico” (Lukenchuk, 2009).

Asimismo, el valor de la noción aristotélica de *phronesis* es abundantemente realzado en la literatura pedagógica, por sus aplicaciones (Beckett, Agashae y Oliver, 2002; Beckett, 2008). Se ha resaltado la necesidad de superación de un modelo técnico (*techné*) de pedagogía, lo cual implicaría adoptar la razón práctica que estamos propugnando (Berkeley, 2005; Smythe, MacCulloch y Charmley, 2009). Esto sería necesario para la toma de decisiones que involucran aspectos morales en contextos interculturales (Birmingham, 2003) o sencillamente razonamientos morales (Bessant, 2009), o para el trabajo cooperativo entre los propios maestros (Herrenkohl, DeWater y Kawasaki, 2010).

II.8.4. ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA GESTIÓN DEL CLIMA DE AULA

A continuación, Vaello-Orts (2007, pp.16-31) aporta sugerencias pensadas para intervenir directamente en el aula, desde una cultura de búsqueda de soluciones alejada de las quejas y las lamentaciones y teniendo en cuenta que todas ellas forman parte de una visión global de la educación, y no recetas inconexas. Frente al pesimismo imperante y a la consideración de que no hay soluciones mágicas en la educación opone el optimismo pedagógico del buen hacer profesional. Porque cada vez tiene menos sentido la visión de un profesorado portador o transmisor de toda la información frente a un profesorado que entrena en competencias cognitivas y socioemocionales y que facilite un aprendizaje autónomo a lo largo de la vida, formando personas con capacidad de aprender siempre.

Partimos de la hipótesis de que es posible hacer algo más con el alumnado escasamente motivado y con todos los demás por añadidura, porque sería absurdo “*meter a la fuerza*” al alumnado en las aulas, para “*sacarlos a la fuerza*” cuando empiezan a dar problemas. Desde esta visión más centrada en las causas que en las consecuencias y que invita a la reflexión y al análisis del proceso educativo, es desde donde se proponen estrategias de búsqueda de soluciones compartidas sobre qué hacer, y cómo hacerlo, para la “*mejora de la gestión del aula*”. ¿Cómo?:

a) *Trabajando las actitudes positivas de todos los implicados*

Las actitudes se educan y por lo tanto se pueden aprender en el ambiente escolar. Plantearse como objetivo de clase cambiar las actitudes negativas hacia las tareas, sus compañeros/as y hacia el profesorado es posible, trabajando diariamente determinados aspectos que la vayan cambiando. La clase se dispone pues, como un balancín en la que hay que atraer hacia el polo positivo al grupo de la zona intermedia a fuerza de motivación, control y relaciones de empatía, valorando el esfuerzo del grupo positivo para aumentar su autoestima.

Es necesario introducir diariamente mensajes de valoración hacia el esfuerzo y la tarea bien hecha, dedicando más tiempo de la clase a esta tarea que a la de reprimir al grupo

que no la hace. Provocando interés por la tarea a través de un currículo funcional que dé valor a otros aprendizajes que se adquieren en otros contextos y que otorgue protagonismo al alumnado para adquirirlos.

Con una metodología variada y motivadora que contemple desde el trabajo individual, por parejas, en grupos colaborativos, grupos interactivos, alumnado ayudante, y un amplio abanico de posibilidades. Sabemos por experiencia que si el alumnado encuentra utilidad e interés en los que se les propone y rentabilidad en el esfuerzo realizado, su actitud cambiará notablemente.

En consonancia con lo anterior debemos introducir elementos de evaluación diversificados que vaya desde el trabajo individual al colectivo (cuadernos de clase, portafolios, trabajo en grupo, diario, observación, proyectos, exposiciones...). Adoptando desde el profesorado una actitud positiva que contemple al alumnado de actitud negativa como un reto profesional a superar más que como un conflicto. Cada profesor/a tiene una forma de afrontar su papel en el aula, lo que marca su estilo. Consiguiendo la colaboración de todas las familias.

La actitud de las familias de nuestras clases puede ser muy variada, pero generalmente responden a varios patrones, desde las colaboradoras hasta las que se declaran impotentes (Vaello-Orts, 2007; Colás y Contreras, 2013).

Su conocimiento nos permitirá determinar formas de actuar con ellas (Vaello-Orts, 2007):

- Colaboradoras: proponiéndoles medidas conjuntas de colaboración, delegados/as de clase, participación en el currículo, lecturas en clase, actividades extraescolares.
- Ausentes: haciéndolas presentes, asegurando contacto telefónico regular, información a través de agenda escolar, citaciones periódicas, ofreciéndoles ayuda.
- Hostiles: convirtiéndolas en colaboradoras, pidiéndoles su ayuda y colaboración en la educación, ofrecerles información y ayuda en el proceso educativo conjunto.

- Impotentes: apoyándolas y adoptando medidas conjuntas centros-familias, firma de compromisos, ofrecerles formación para la educación.

b) Mejorando el clima de la clase

Las condiciones ambientales del aula permiten crear unas relaciones personales acogedoras y un clima favorecedor del trabajo necesarios para el mejor aprendizaje, siguiendo a Vaello-Orts (2007), éste propone una serie de medidas que pueden contribuir a favorecerlo:

- ❖ ***Es necesario establecer límites en la primera semana del curso y mantenerlos a lo largo del curso.*** Disponer de normas efectivas de convivencia que regulen los comportamientos más frecuentes. Establecer con el grupo/clase qué conductas son aceptables y cuáles no en las primeras semanas porque, si no es así, las normas la acaban imponiendo los líderes negativos quienes inician conductas de tanteo e incumplimiento de normas desde el principio del curso. Aunque a lo largo del curso, las normas tienden a relajarse ligeramente, conviene esforzarse en mantenerlas. A pesar de que cada profesor/a tiene su estilo, las normas no deben ser ambiguas para nadie, sino claras, realistas, aceptables y funcionales.
- ❖ ***Mantener una relación de confianza con el alumnado. Entrenarles en relaciones de colaboración y de respeto.*** El respeto mutuo es el eje de una relación de convivencia positiva, pero no aparece espontáneamente sino que debe ser practicado y aprendido diariamente en clase, aplicándonos la máxima: “no hagas conmigo lo que no quieras que yo haga contigo”. Las relaciones entre profesorado/alumnado deben partir de las relaciones entre personas con similares derechos y deberes, no pueden estar basada en relaciones de autoridad-poder, sino en relaciones de reciprocidad y de respeto mutuo. Para ello es imprescindible mantener una relación afectiva entre alumnado y profesorado, aunque dejando claro el papel que cada cual ocupa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ❖ ***Conocer los roles del alumnado y propiciar que contribuyan a la convivencia y no la perturben, reconduciendo su actitud cuando sea necesario.*** El aula es un escenario en que cada cual interpreta un papel a su medida, roles académicos o alternativos que a veces interfieren en la clase. Una tabla de observación de roles

o sociograma pueden ser instrumento adecuado para tener un análisis del aula pero conviene contrastar los datos observados con otro profesor/a del aula, lo que nos va a permitir:

- Tener una información grupal de la estructura de la clase (líderes, rechazos, grupos).
- Información individual sobre los roles que desempeña cada uno/a y utilizarlos en la práctica de alumnado ayudante.
- Formar parejas de trabajo tutelado.
- Formar grupos de trabajo.
- Localizar grupos perturbadores y neutralizarlos.

c) *Aumentando la atención y control de la clase*

La atención tiene una influencia considerable en la mejora del clima de manera que, si ésta se mejora, disminuye significativamente la conflictividad. Sin embargo, muchas veces ocurre justo lo contrario: el profesorado la tiene concentrada hacia unos pocos de sus alumnos/as mientras su alumnado la dispersa hacia diferentes elementos distractores. Este autor considera que en el aula se dan dos tipos de atención:

- ✓ La atención del alumnado que debería ser concentrada en torno a la tarea o al profesor/a.
- ✓ La atención distribuida del profesorado hacia todo el alumnado por igual.

La atención se puede estimular a partir de dos estrategias:

1. Estrategias para captar la atención:

- Inicio puntual y rápido de la clase sin ralentizarla con otras tareas.
- Asegurar la atención de todos/as sin excepción y no empezar hasta que éste no esté garantizada
- Advertir de manera individual al alumnado distraído por su nombre y no de manera general
- Detectar y neutralizar el efecto de elementos distractores

- Comenzar la clase con actividades que la favorecen: preguntas breves sobre lo tratado en la clase anterior, actividades prácticas de corta duración, cuestiones o interrogantes que susciten curiosidad.
- Cuidar la ubicación: acercar al alumnado de menor rendimiento.
- Cumplir y hacer cumplir las normas: puntualidad, material... hasta hacer que sean interiorizadas
- Alternar diferentes formas de presentación de los contenidos: lecturas, proyecciones, videos...

2. Estrategias para mantenerla.

- *Mejorar el nivel atencional de la clase:* El mantenimiento de la atención no es algo uniforme ni puede mantenerse por igual. Hay que asumir como normal los altibajos durante la jornada lectiva, pero éstos se pueden atenuar teniendo en cuenta algunos aspectos como: tipo de la tarea, metodología empleada por el profesorado, tipo de alumnado, ubicación horaria de la clase, etc. El análisis de estos elementos puede servirnos para planificar el tipo de actividades semanales y ubicarlas de acuerdo con el nivel de atención que se requiera en ellas. Detectar en qué tipo de actividades se dan mayores niveles atencionales. Aplicando la tabla anterior a algunas actividades habituales de clase se puede determinar el nivel atencional de la clase y, en función del mismo, planificar las actividades. Por ejemplo: ubicar una actividad de alto nivel atencional en clase de última hora, en la que están más cansados/as.
- *Diversificar los elementos atencionales:* Una sola corriente de atención hacia el profesorado o la tarea resulta monótona y propicia la fatiga y la distracción, por ello, una forma de mejorarla es planificar diferentes líneas de atención de la clase, no sólo hacia el profesorado o la tarea, sino hacia los compañeros/as del grupo. La diversidad de actividad, de metodología y de distribución espacial del aula contribuyen a refrescar la atención y por ello a impedir o paliar problemas disruptivos en el aula.
- *Incrementar la atención positiva frente a la negativa:* Como decíamos al principio, se trata de reforzar la conducta positiva y no centrar la atención en la negativa puesto que así se contribuye a reforzarla. El protagonismo se le debe

dar a las conductas positivas, y no a comportamientos perturbadores, prestándoles más atención.

- *Mantener alto índice de actividad del alumnado con variedad de tareas:* Variedad de tareas funcionales que evite la monotonía. Se propone realizar un análisis de distribución de los tiempos y de las tareas de la clase que tenemos en la actualidad para proponer mejorar su distribución. Esta tabla es indicativa y se debe adaptar a la dinámica de cada clase. Los tiempos dedicados a cada tarea nos pueden permitir una más variada distribución y con ello aumentar los índices de atención y motivación. Si se perciben indicios de fatiga general, conviene hacer una pausa con acciones más informales. Con estas pausas se gana recuperación para iniciar otra actividad de mayor demanda de atención.
- *Soslayar conductas leves molestas que no afectan significativamente:* Con gestos o ignorancia, porque si se atiende a ellas, se refuerza la conducta negativa y su protagonismo, premiando precisamente lo que se quiere evitar y no dejar impune las que interfieran significativamente en la clase. Calibrar cuando intervenir. Esto depende de nuestro buen criterio, pero como norma general, preguntarse “qué ocurriría si no se interviniese”.
- *Cambios en la ubicación de la clase:* El cambio abre expectativa sobre lo novedoso, por lo tanto los cambios en la estructura de la clase en función de diferente actividad suponen una mejora sustancial en el nivel de atención. Cambios en la ubicación de algún alumno o alumna más cercana al profesor/a o más cercano o lejano a otro compañero/a, cambios de ubicación de subgrupo en la clase, ganarse el sitio (compromiso de rendimiento o comportamiento), sugerirle que cambie de ubicación. Ejemplos pueden ser la disposición de mesas y sillas en U, en O, por parejas,...

II.8.5. DOMINIO DE HABILIDADES SOCIALES

Fernández et al., (2001, pp. 103-104), nos expone que los docentes no podemos olvidar la importancia de estos temas en el proceso educativos de los niños y jóvenes. La importancia de éste punto es involucrarlos a trabajar éstas áreas del ser humano desde las asignaturas del curriculum escolar porque somos un modelo para el alumnado, asimismo el desarrollo de éstas habilidades deben ser asumidas por todos los sectores

que integran la comunidad educativa. Éstas se ayudan a prevenir y resolver conflictos que se dan en el aula o en el centro ya que van a permitir una mejor comunicación de las necesidades de cada una de las partes, un mayor respeto y hallar soluciones a los conflictos evitando que dañen las relaciones de convivencia entre profesores y alumnado. Al profesor le va a permitir manejar con más confianza al disponer de más recursos para interactuar con su alumnado y favorecer un clima propicio para el aprendizaje, menos centrado en controlar conductos de tipo disruptivo que crean insatisfacción por la enseñanza.

Las habilidades sociales se pueden trabajar en sí mismas en espacios y tiempos determinados dentro del centro escolar como un aspecto más dentro del curriculum o bien, dentro del aula, trabajando ante dificultades de los procesos de aprendizaje y el clima de convivencia. El planteamiento no se puede reducir solo al trabajo en la asignatura específica, o en clase de tutoría o Ciudadanía, sino que debe traspasar y estar integrada dentro de los objetivos y contenidos académicos aprovechando cualquier momento, el profesor consciente de su rol como modelo de conducta debe potenciar de forma específica la formación de habilidades sociales de su grupo de alumnos siendo ésta parte de su formación como seres humanos y les permita desarrollarse de forma autónoma y positiva en la sociedad

1. Habilidades Sociales y educación integral.

Las habilidades sociales son una necesidad a la búsqueda de soluciones en los problemas de disrupción y de disciplina que generan los conflictos y desaniman a los docentes en su labor educadora. Se conciben como un conjunto de procedimientos adecuados para abordar o prevenir conflictos y que permiten el desarrollo del alumno no sólo en sus aspectos académicos sino también en los personales (valores, afectivos...) lo que conseguirá en el futuro personas con mayor conocimiento de sí mismas y de los demás, respetuosas, capaces de aceptar contrariedades y de promover soluciones. La sociedad y el mundo laboral demandan personas que sean capaces de tomar decisiones, liderar grupos, resolver conflictos, trabajar en equipo. ¿Cómo se puede aprender?

La respuesta está en el conocimiento y la utilización desde la infancia de estas habilidades, momento en el que el niño está formando su personalidad y aprendiendo a

relacionarse, y en el que la escuela es un lugar clave para el desarrollo de habilidades sociales que permitirán su desarrollo integral como personas.

La escuela tiene que educar para la vida, lo que supone facilitar a los alumnos los instrumentos necesarios para que éstos sean capaces de tener una buena autoestima, tomar decisiones responsables, relacionarse positiva y asertivamente con los demás, resolver conflictos de forma constructiva, etc, esto permitirá un mejor aprendizaje por parte del alumno y un clima de aula en el que el profesorado podrá desempeñar su función de educador, de forma más relajada y con una mayor calidad docente. La escuela se halla en el reto de explicitar los contenidos que se trabajan desde el área socio-afectiva (Murillo et al., 2011).

Como afirma Trianes y Muñoz (1997, pp. 121-142), *“necesitamos programas diseñados desde una perspectiva educativa, para ser desarrollados en el aula por los docentes, impregnando las metodologías del profesor, introduciendo nuevos objetivos en el aprendizaje de las materias escolares y ajustadas al contexto escolar. Aquí es donde las habilidades sociales pueden jugar un papel importante, pues ayudan a mejorar la convivencia, previenen y reducen posibles conflictos de convivencia escolar”*.

2. Habilidades sociales y problemas de disrupción.

Las habilidades son las capacidades instrumentales que favorecen la eficacia social y las relaciones interpersonales. Del buen desarrollo de estas actividades depende el que se formen niños y jóvenes preparados para afrontar una vida satisfactoria, como señala López (1990).

Su conocimiento por parte del profesorado supone facilitar su propia labor docente y sacar un mayor provecho de sí mismos, de los alumnos, de la relación con los compañeros, y de la posibilidad de obtener mejores acuerdos en las reuniones de centro. Como docentes determinados problemas de comportamiento de un alumno-a pueden interferir en su desarrollo como persona, además del bloqueo emocional que se puede originar en el proceso de aprendizaje de él mismo y el de sus compañeros, esto unido al sentimiento de frustración y de desánimo que en determinados docentes acarrea este tipo de conductas de su alumnado.

De igual manera, conocer cómo valoran los profesores las habilidades sociales de sus estudiantes para el logro académico es necesario si se desea -desde un enfoque orientador proactivo- promover el aprendizaje de éstas mediante refuerzos educativos coherentes, desarrollando sistemas de apoyo eficaces empíricamente fundamentados en datos aportados por los principales actores con sus variables características en cada comunidad educativa (Mudarra y García. 2016, p. 115-116).

Y es que ¿Quién no ha sentido alguna vez, miedo al enfrentarse a una clase, tensión, apatía, mala comunicación, relación errónea con los alumnos o compañeros y desmotivación al afrontar las tareas docentes? Y ¿Cómo hemos resuelto estas situaciones, que recursos hemos utilizado, han todo lo satisfactorios que esperábamos? ¿Cómo los puedo enseñar? El profesorado preocupado los problemas disruptivos y de manejo del aula puede, a través de sus habilidades potenciar un clima adecuado aprendizaje. Siguiendo a Trianes y Muñoz (1997, p. 127), éstas son las cualidades que ayudan a prevenir las conductas disruptivas:

- *Demostrar respeto y educación al alumno.*
- *Valorarlo individualmente.*
- *Ayudarlo en sus problemas personales.*
- *Ayudarlo en sus problemas académicos.*

La inclusión de las habilidades en las diferentes áreas, centros, grupos de clase no se puede realizar de forma arbitraria, hay que tener y considerar cada centro y el tipo de alumnado, las habilidades se pueden trabajar individualmente, cuando un alumno no tiene un comportamiento adecuado o su nivel académico no se corresponde a su nivel intelectual, pero lo ideal es desarrollarlas con el grupo clase, para lograr una formación más amplia en conductas, actitudes y valores, como bien dicen Trianes y Muñoz (1997, pp. 125-128).

Destacamos, las siguientes habilidades:

1. **Escucha activa:** Que implica: “*escuchar con comprensión y cuidado*”. Por medio de esta habilidad nos hacemos conscientes de lo que la otra persona está

- diciendo y de los que está intentando comunicarnos. A través de ella damos “*información*” a nuestro interlocutor de que estamos recibiendo lo que nos dice, mejorando nuestra comunicación verbal y no verbal (Costa y López, 1991; 1996)
2. **Empatía:** es la capacidad de ponernos en el lugar del otro, intentando entender sus problemas, sentimientos, miedos, opiniones, rechazos, apreciando que no todos percibimos de igual forma una determinada situación (Fernández et al, 2001; Fernández, 2004).
 3. **Asertividad:** es la destreza que permite expresar sentimientos, pensamientos en primera persona sin herir a los demás siendo respetuoso, evitando los juicios y las críticas que rompen la comunicación (Antúnez, 2007).
 4. **Autocontrol y Autorreflexión:** que permite conocernos mejor y actuar de forma más adecuada nuestros intereses, respetando a los que nos rodean.
 5. **Negociación:** que es “*llegar a un acuerdo equilibrado que las partes implicadas consideren justo y por lo tanto respetable*”. Se pretende ofrecer una visión de las confrontaciones que no se limiten a las salidas que habitualmente utilizamos en un conflicto; ganar o perder, implica más tolerancia, solidaridad, escucha activa, solidaridad. Es una destreza que permite, en clase, llegar a acuerdos acerca de normas, necesidades, y dificultades del día a día del aula, favoreciendo un clima positivo para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cornelius y Faire, 1995; Antúnez, 2007).
 6. **Mediación:** Que como indica la misma palabra, es mediar en los conflictos sin tomar parte por ninguno de los implicados, ayudando a resolverlos (Cornelius y Faire, 1995; Fernández et al, 2001; Fernández, 2003). Cuando los adolescentes adquieren estos conocimientos, los pueden utilizar para resolver problemas con sus compañeros. Muchas escuelas han descubierto que el estado de ánimo mejora y que los problemas de disciplina disminuyen cuando se introducen programas de mediación. Al principio los profesores pueden actuar como coordinadores o mediadores hasta que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para aplicarlos entre ellos cuando surja algún problema.
 7. **Resolución de Problemas:** Todo problema crea un conflicto (Cortina, Puig y Martín, 1997; Antúnez, 2007) que es la contraposición de intereses en relación con un mismo asunto y las estrategias idóneas para su resolución. El conflicto puede generar angustia en las personas cuando no encuentran una solución que

les satisfaga, y esto hace que bajen su rendimiento escolar o adopten una conducta inadecuada. La resolución de conflictos (Puig, 1997) tan solo pretende evitar la aparición de respuestas claramente erróneas y sobre todo intenta transmitir algunos conocimientos y algunas pautas de conducta. Implica un dominio de las habilidades expuestas anteriormente para mejorar el ambiente del centro escolar (Fernández, 2004).

Es importante insistir en el hecho que nos ocupa, educar es un acto comunicativo y social por excelencia, profesorado y alumnado continuamente se comunican de una manera verbal y no verbal, el modo en cómo se establezca esa comunicación y la capacidad para captar mensajes adecuadamente así como las emociones de las experiencias compartidas será esencial para mejorar un clima positivo en nuestras aulas.

Es a tener en cuenta, que el profesor:

- ⇒ Esté atento y comprenda el lenguaje no verbal de su alumnado en la interacción con sus compañeros, con él y con el profesorado, observando el rostro, la postura y vocalizaciones.
- ⇒ Perciba e interprete las pistas verbales relacionadas con algunas emociones que manifiesten sus alumnos.

De esta manera y el grado de sensibilidad que el educador manifieste hacia las emociones propias y las de su alumnado, la actitud observadora constante, de cómo se establezca la comunicación verbal y no verbal y la incorporación de estrategias y metodologías en su práctica contribuirá al logro del equilibrio personal de cada uno y en conjunto en un ambiente de clase y clima social y actitudes hacia el aprendizaje óptimos. Vale la pena detenerse en éste apartado y profundizar algo más, podemos resumir una **batería de estrategias** a la hora de abordar el proceso comunicativo en la práctica y mejorar las relaciones con los alumnos (Fernández et al, 2001, Fernández, 2004: Murillo et al, 2011):

- Mantener una actitud de escucha activa y empática, sin emitir juicios de valor o consejos de fuente personal, animar al intercambio comunicativo, todo esto hace sentirse comprendido y emocionalmente apoyado.

- Shapiro (1997) nos sugiere: volver a formular lo que nos dice el alumno, aclarar lo que nos está diciendo, mostrar interés por lo que nos dice a través de sus gestos, voz y tono, contacto visual, y describir lo que parece estar sintiendo transmitiendo la idea de cómo se siente y cuáles son sus necesidades.
- Expresar las ideas, opiniones y sentimientos de forma respetuosa ayuda al diálogo y favorece el desarrollo de la autoestima. Mensajes amenazantes, descalificadores o comparativos ponen de manifiesto falta de sensibilidad y respeto hacia los sentimientos de los alumnos y genera emociones negativas y postura defensivas o de evitación por su parte.
- Utilizar un lenguaje no verbal acorde con el mensaje verbal que queremos transmitir. Supone tener en consideración:
 - ✎ *La distancia y posición corporal*, un acercamiento sereno y en paralelo, evitando el contacto visual directo y mantenido será de ayuda para la relajación emocional del conflicto.
 - ✎ *Las expresiones faciales*: la combinación de los músculos faciales ya sean contraídos o relajados comunica información a nuestros alumnos que podrán interpretar como señales de reconocimiento, amenaza, asombro, desprecio, agravio, sorpresa, tristeza...
 - ✎ *El contacto ocular*: tiempo y dirección de la mirada. La mirada adquiere significado en el contexto de cada situación. Cuando un profesor utiliza una mirada directa y dirigida al rostro del alumno mientras dialogan podrá ser interpretado como muestra de interés y actitud de escucha.
 - ✎ *Las vocalizaciones*: tono, volumen y sonidos. Un tono de voz cordial y cercana al alumno favorecerá al acto comunicativo. El tono de voz burlón, irónico, enfadado y volumen o sonidos similares a silbidos o murmuraciones provocará crispación en los receptores del mensaje.

Consciente de la importancia y necesidad de emplear estrategias para favorecer la comunicación emocional y regular las relaciones sociales con el propósito de mejorar las condiciones del proceso de aprendizaje y clima social del aula, también deberemos tener en cuenta que, a pesar de todos los esfuerzos por evitarlo, a veces van a surgir

conflictos de diversa índole y sentiremos que nos faltan habilidades y estrategias para resolverlos de forma constructiva.

II.8.6. PREVENIR PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA

En esta línea de acción para evitar conductas contrarias a la convivencia, la LOE indicaba en su artículo 124 que “*Los centros docentes elaborarán normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del Plan de Convivencia...*”, en el que se recogerán los tipos de conductas y correcciones o medidas disciplinarias.

Siguiendo a Fernández-García, (1998, p. 15): “*Conseguir un ambiente favorable para la convivencia va íntimamente ligado a unas formas de hacer específicas, tanto dentro del aula como de la escuela. Los procesos de orden, disciplina o de control se han de apoyar en una organización escolar que favorezca su realidad y que se refieren a un “clima de centro y aula positivos”.*”

Ésta autora señala entre varios posibles, 4 factores importantes y que tienen mucha influencia en la prevención de problemas derivados de la disciplina, y por consiguiente van a mejorar el clima de aula en los centros: (Fernández et al., 2001, pp.60-66)

☞ *Establecimiento de normas de clase.*

La definición de unas reglas claras y conocidas que regulen diversos aspectos de la vida del centro y la implicación del alumnado en el buen funcionamiento de la institución escolar constituyen dos líneas de actuación esenciales en la gestión de la convivencia.

El análisis de la naturaleza de los conflictos que se producen de manera más frecuente en el contexto escolar muestra que muchos de ellos están relacionados con la infracción de normas informales del profesor. Se trata de reglas no escritas que se hallan implícitas en la dinámica cotidiana y que se piensa que todos los alumnos deberían conocer, pero lo que raramente se discute o reflexiona en voz alta.

Para Watkins y Wagner, (1991) es necesario que los profesores se planteen cómo están transmitiendo a los alumnos estas normas y en qué medida tienen que ser más explícitos al respecto. Se ha demostrado que la participación del alumnado es un elemento diferenciador clave del clima escolar entre centros educativos de alta conflictividad y otros con una menor incidencia de problemas (Watkins y Wagner, 1991).

La regulación de la convivencia dentro de los centros educativos mediante la elaboración de un sistema de normas claramente definidas y comprendidas por todos y a través de la participación democrática de toda la comunidad educativa, ofrece una oportunidad extraordinaria para intervenir en la prevención de los conflictos en los centros tanto de Primaria como de Secundaria y a invitar a los distintos sectores implicados a participar y a corresponsabilizarse en el buen funcionamiento de la institución.

☞ *La Asamblea de Clase.*

Valores democráticos como la participación, base en la que se apoya nuestra sociedad democrática, pueden, en el marco de la convivencia diaria del grupo clase, fomentarse y aprenderse a través, entre otras situaciones, de la asamblea de aula (Pérez, 1999).

Es un medio de promover la participación de todos los alumnos, incluso de aquellos que presentan importantes dificultades académicas, fomenta la cohesión del grupo, contribuyendo a dotarle de identidad y sentido de comunidad y, por tanto, se relaciona directamente con la prevención de conductas disruptivas que alteren el clima de aula. Es una técnica aplicable a cualquier tramo educativo.

La actuación que se refiere como Asamblea de Clase es una actuación que se va a caracterizar por: presentación de una situación, problema u objetivo, común para todo el grupo, de carácter abierto, con posibilidad de intervención de todo el alumnado y del profesor, sin respuestas predeterminadas y donde las iniciativas de los alumnos son tenidas en consideración y todo ello sujeto a unas reglas preestablecidas y conocidas por todos (tiempo limitado, respeto al turno

de palabra, escucha al otro, posibilidad de réplica, elaboración de conclusiones, etc).

☞ **El trabajo en pequeño grupo.**

La utilización del trabajo en pequeño grupo como medio didáctico en ambientes escolares no es reciente, aunque si poco extendida (Ovejero, 1990). Podemos decir que su aplicación en el aula es síntoma inequívoco de una forma de hacer más participativa, cooperativa y democrática la clase por parte del profesor.

Distintas investigaciones han puesto de manifiesto mejoras de diverso tipo como el “razonamiento interpersonal” utilizado ante los conflictos de clase, después de un proceso de intervención en el que se trabaja por grupos de discusión (De la Caba, 1993). No tendría sentido la propuesta de afianzar los sentimientos de solidaridad y vínculos afectivos entre los escolares, si la propuesta de trabajo real es competitiva e individualizada. El trabajo preventivo para crear un buen “clima de aula” exige tomar partido hacia métodos cooperativos (Ortega, 1999).

Entre las posibles **ventajas** de aplicación de éste método, cabe señalar:

Tabla II.32. Ventajas del trabajo en pequeño grupo. Extraído de Fernández et al (2001)

| VENTAJAS DEL TRABAJO EN PEQUEÑO GRUPO | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Ayuda a la integración del alumno haciendo la participación y la interacción más accesible. Hay mayor implicación en las tareas. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Facilita la atención a la diversidad de los alumnos, unas veces con grupos más homogéneos y otros heterogéneos, en los que los alumnos más avanzados tutelan a los más atrasados. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Ayuda a desarrollar procesos de socialización debido a esa interacción que lleva a un mayor conocimiento de compañeros. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Refuerza el desarrollo de la empatía. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Educa en la responsabilidad hacia la responsabilidad del trabajo. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Fomenta la confianza entre sus miembros, pueden hablar entre ellos y comunicarse. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Motiva para la búsqueda de estrategias (información, documentos, internet, etc) |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Permite un aprendizaje activo y participativo. Da protagonismo al alumno en la dinámica de la clase. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Permite el desarrollo de la creatividad y el autoaprendizaje. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Permite reducir el nivel de ansiedad de algunos alumnos gracias al arropamiento del grupo, proporcionando mayor tranquilidad en clase. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Es una exigencia en el trabajo laboral adulto, por lo que se adquiere un hábito necesario en el futuro. |

| Críticas (Cirigliano y Villaverde, 2003): | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Los alumnos se copian y sólo trabajan los buenos. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Se pierde tiempo e impide ver todo el programa de contenidos. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Se altera la clase porque hablan muchos unos con otros. |

☞ *Las relaciones con las familias.*

En este sentido, se trataría de estudiar la forma de llevar a cabo de manera provechosa las entrevistas con familias de alumnos conflictivos y encontrar estrategias de asesoramiento a las familias, en aspectos deficitarios que tienen influencia sobre el aprendizaje de sus hijos. Atendiendo a un intento de que las entrevistas de los profesores con los padres sean de utilidad (De Miguel, 1996), sirvan para aclarar situaciones y transmitir mensajes evitando la respuesta visceral y de confrontación a posibles provocaciones, procederemos del siguiente modo, como muestra el siguiente cuadro:

Tabla II.33. Actitudes que favorecen las entrevistas con las familias. Extraído de Fernández et al (2001)

| ACTITUDES QUE FAVORECEN LAS ENTREVISTAS CON LAS FAMILIAS | |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Mejor adelantarse a solicitar una reunión previa. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Utilizar un espacio adecuado (nunca el pasillo). |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Tener previsión de tiempo suficiente para dar lugar a ambas partes a expresarse. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Mantener la serenidad (en palabras y gestos). |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Escuchar. Preguntarles cómo ven ellos la situación o problema. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Ponerse en su lugar, empatizar. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Tratar de encontrar en lo dicho por los padres algún aspecto positivo o concordante con lo que pensamos. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Pensar que los padres de alumnos problemáticos sufren mucho aunque intenten aparentar lo contrario. No aumentemos sus preocupaciones sino démosles alguna vía que puedan seguir para mejorar. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Démosles tiempo de cómo debe mantenerse una entrevista y no caigamos en su posible provocación. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Utilizar palabras no ofensivas para calificar conductas reprobables de sus hijos. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Pedirles ideas para mejorar la situación y aportar algunas nosotros como sus docentes, si tenemos (toda situación es mejorable). |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Pedirles la realización de alguna conducta que les exija algún esfuerzo para mejorar la situación, por ejemplo acudir cada semana al centro y dar cuenta al tutor de cómo ha ido el trabajo de tareas del hijo en casa, anotar diariamente o semanalmente determinadas conductas del hijo y llevarlas al tutor. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Insistir siempre en ver la forma de colaborar. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Despedirse relajadamente dando esperanza. |

II.8.7. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN.

En el siguiente bloque se aborda el estado actual de la cuestión, realizándose para ello una búsqueda, y se destacan los siguientes trabajos resumidos en las siguientes tablas:

Tabla II.34. Análisis de los estudios recientes sobre Clima de aula. Elaboración Propia

| ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN CLIMA DE AULA | | | | |
|---|--------------------|---|--|--|
| Autor-es | Año de Publicación | Artículo de Referencia | Destinatario/s | Análisis |
| Álvarez-García, Rodríguez, González, Núñez y Álvarez | 2010 | <i>“La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo el aula”</i> | Alumnado universitario de Magisterio en formación | Una de las claves más importantes para prevenir o tratar problemas de convivencia en los centros educativos es conocer instrumentos, técnicas y procedimientos eficaces para ello. Se pretende analizar en qué medida los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria dicen conocer ciertos recursos fundamentales para mantener un buen clima de convivencia escolar. |
| Murillo-Torrecilla, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla | 2011 | <i>“Decálogo para una enseñanza eficaz”</i> | Alumnado de Enseñanza Obligatoria | El clima del aula es uno de los elementos claves que configura una enseñanza eficaz, de tal forma que es difícil imaginarse un aula de calidad donde no se dé un ambiente ordenado, tranquilo, positivo, cálido y lleno de afectos. |
| Carbonero et al. (2011) | 2011 | <i>“El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula”</i> | Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (1º y 3º ESO) | Un profesor estratégico es una forma distinta y eficaz de contribuir a la mejora del clima del aula. Para ello se planteó una situación experimental en la que se entrenó a un grupo de profesores en habilidades docentes motivadoras a través de la utilización de estrategias de enseñanza basadas en la instrucción, evaluación, habilidades sociales y motivación. |

Tabla II.35. Análisis de los estudios recientes sobre Clima de aula. Elaboración Propia

| Autor-es | Año de Publicación | Artículo de Referencia | Destinatario/s | Análisis |
|--|--------------------|--|--|--|
| <p>Álvarez, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez (2013)</p> | <p>2013</p> | <p><i>“El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar”</i></p> | <p>Alumnado de Primaria (3º Ciclo)</p> | <p>Nos justifican que el presente estudio tiene dos objetivos: a) Conocer en qué medida se utiliza el consenso de normas de aula en los centros de Educación Primaria asturianos, en comparación con otras estrategias para la prevención de la violencia escolar; y b) Estudiar hasta qué punto el consenso de normas de aula se relaciona con bajos niveles de violencia escolar, en comparación con la mera difusión de normas y sanciones.</p> |
| <p>Ayala</p> | <p>2013</p> | <p><i>“La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de Van Manen”</i></p> | <p>Niños y Jóvenes en edad escolar</p> | <p>Desde un punto de vista fenomenológico y desde la experiencia reflexiva como núcleo de las relaciones educadores y educandos con incidencia directa en el clima de aula, nos justifica que son muchas las situaciones pedagógicas que pueden hacernos vislumbrar la presencia activa de la esperanza en el núcleo de las interacciones entre ciertos educadores y los niños o jóvenes cuya educación les ha sido confiada. Este mundo de la vida es el mundo de los significados que residen en las acciones, situaciones y relaciones que vivimos como educadores.</p> |

Tabla II.36. Análisis de los estudios recientes sobre Clima de aula. Elaboración Propia

| Autor-es | Año de Publicación | Artículo de Referencia | Destinatario/s | Análisis |
|------------------|--------------------|--|-----------------------------------|--|
| Comellas i Carbó | 2013 | <i>“El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización”</i> | Alumnado de Primaria y Secundaria | Argumentan estos autores que la socialización se produce de forma no consciente a través de un complejo proceso de interacciones en el que se integran afectos, valores, actitudes, sentimientos y patrones culturales propios del contexto. Este proceso genera una clima relacional que debe ser propicio para el bienestar y aprendizaje para todas las personas del grupo. La Escuela, por su carácter educativo, favorece las relaciones grupales y reconstruye aprendizajes anteriores con una variedad de modelos y con la acción del profesorado |
| Flores-Asenjo | 2013 | <i>“Cambio de actitud y clima de aula mediante el uso de metodología cooperativa en materias de bajo interés para el alumno”</i> | Alumnado Universitario de Derecho | Parte de la relación entre actitud y rendimiento, obteniendo resultados en la aplicación de metodologías cooperativas en el cambio de satisfacción e interés de los alumnos hacia la materia. Las actitudes se correlacionan con el interés por el estudio, rendimiento, contenidos y el logro de los objetivos educativos si se conocen éstas de los alumnos es posible fomentar las actitudes facilitadoras del aprendizaje, lo que conlleva una mejora global del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Schibeci y Riley, 1986). |

Tabla II.37. Análisis de los estudios recientes sobre Clima de aula. Elaboración Propia

| Autor-es | Año de Publicación | Artículo de Referencia | Destinatario/s | Análisis |
|-----------------------------------|--------------------|--|---|--|
| Hombrados y Castro | 2013 | <i>“Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural”</i> | Alumnado de Educación Secundaria | Estos autores pretenden estudiar las relaciones de apoyo social del alumnado en un contexto escolar intercultural, conocer el apoyo social recibido por parte de los iguales y el profesorado y comprobar si el apoyo social se relaciona positivamente con el clima social del centro escolar y la disminución de conflictos en el aula. |
| López-González y Bizquera- Alzina | 2013 | <i>“Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria ”</i> | Alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato | La finalidad es contribuir con el diseño de instrumentos que faciliten la colaboración del alumnado en multiestudios y su uso por docentes en su ejercicio diario. Se pretende el diseño, validación y análisis de un cuestionario de clima de clase inferior a 15 ítems para alumnos de educación Secundaria. Tras efectuar la revisión de 22 escalas, se diseña la Escala Breve de Clima de Clase (EBCC), compuesta de 11 ítems distribuidos en dos dimensiones: la <i>cohesión de grupo</i> , que agrupa los factores de satisfacción e involucración y cohesión entre iguales, y la <i>conducción del grupo</i> , que integra la relación profesor-alumno, el orden y organización, y la orientación a la tarea. |

Tabla II.38. Análisis de los estudios recientes sobre Clima de aula. Elaboración Propia

| Autor-es | Año de Publicación | Artículo de Referencia | Destinatario/s | Análisis |
|--|--------------------|---|--------------------------------------|--|
| Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) | 2013 | <i>“Análisis del Clima Escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?”</i> | Alumnado de Primaria (3° y 6° Grado) | Realiza un análisis en mayor profundidad de las distintas dimensiones del clima escolar en 3° y 6° grado. Para ello se sigue la hipótesis de que los componentes del clima escolar corresponden a distintos factores, estos son: organización de aula, bullying, clima positivo y clima negativo. Por tanto, el propósito de este análisis es demostrar que las variables de clima escolar componen dos factores principales y verificar si los factores que componen el clima escolar guardan relación con el aprendizaje en el sentido esperado. |
| Santos-Gómez | 2013 | <i>“Educación, símbolo, tacto. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía”</i> | Niños y Jóvenes en edad escolar | Argumenta este autor que las teorías pedagógicas basadas en epistemologías modernas de tipo racional e instrumental no son totalmente adecuadas para abordar la educación y lo que acontece en un aula. Esto es así porque el hombre y la relación educativa manifiestan una enorme complejidad y una profundidad que ha de captarse interpretativamente, con una inteligencia hermenéutica o táctil, que se relaciona con la “ <i>phronesis griega</i> ”, o sabiduría práctica. |

Tabla II. 39. Análisis de los estudios recientes sobre Clima de aula. Elaboración Propia

| Autor-es | Año de Publicación | Artículo de Referencia | Destinatario/s | Análisis |
|-----------------------|--------------------|---|----------------------------------|--|
| Simón, Gómez y Alonso | 2013 | <i>“Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento”</i> | Alumnado de Educación Secundaria | Analiza el papel de los métodos empleados por el profesorado para manejar la disrupción y el clima motivacional de clase en la disminución percibida de las conductas disruptivas, la motivación hacia el aprendizaje y la satisfacción con el profesor, para lo que se desarrollan tres cuestionarios. |
| Simón y Alonso-Tapia | 2015 | <i>“Clima positivo de gestión del aula y efectos del clima sobre la disrupción en el comportamiento y la satisfacción con el profesorado”</i> | Alumnado de Educación Secundaria | Se analiza el papel de las <i>estrategias de gestión de la disrupción</i> y sus efectos, en interacción con el <i>clima motivacional de clase (CMC)</i> , en la disminución de la disrupción y la percepción de la calidad de la enseñanza. Se muestra la importancia de actuar sobre las variables evaluadas para mejorar la actuación docente. |

Tabla II.40 . Análisis de los estudios recientes sobre Clima de aula. Elaboración Propia

| Autor-es | Año de Publicación | Artículo de Referencia | Destinatario/s | Análisis |
|-------------------------------|--------------------|--|--|--|
| Balongo y Mérida | 2016 | <p><i>“El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil”</i></p> | Alumnado de Educación Infantil | <p>Se analiza la potencialidad del clima de un aula de educación infantil, en donde se trabaja por proyectos para incluir la diversidad del alumnado. Los resultados demuestran el grado de inclusión que se alcanza al poner en marcha una metodología basada en la investigación del alumnado. Concretamente se muestra como se eleva la inclusión de los aprendices debido a: 1) la ayuda entre iguales; 2) el incremento de la motivación; 3) la fuerte implicación emocional que se genera; 4) la atención personalizada que se establece; 5) y la relación entre los discentes y la docente.</p> |
| Calderón, Martínez y Valverde | 2016 | <p>“Ahora nos ayudamos más”. Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva.</p> | Alumnado de Educación Primaria (3º,4º,5º y 6º) | <p>Proponen que el potencial de la docencia compartida como estrategia que facilite la creación de entornos de aprendizaje efectivo, para lo cual en su estudio se investiga su efecto sobre una variable contextual que puede condicionar la consecución de los objetivos de aprendizaje (clima social de aula), implementando el modelo de Educación Deportiva.</p> |

Álvarez-García, Rodríguez, González, Núñez y Álvarez (2010) en su estudio *“La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula”* puntualizan que una de las claves más importantes para prevenir o

tratar problemas de convivencia en los centros educativos es conocer instrumentos, técnicas y procedimientos eficaces para ello. Se pretende analizar en qué medida los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria dicen conocer ciertos recursos fundamentales para mantener un buen clima de convivencia escolar, así como su grado de satisfacción con la formación inicial recibida al respecto. Sería necesaria una mejor formación de las futuras maestras y los futuros maestros en lo referido a la convivencia escolar.

Y esta conclusión se extrae tanto de los resultados obtenidos al preguntar al alumnado por su grado de conocimiento de recursos para la convivencia escolar como de los obtenidos al preguntar por su grado de satisfacción con la formación recibida al respecto. Los resultados obtenidos muestran un conocimiento en general pobre de recursos para la prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia escolar. Los futuros maestros reconocieron desconocer especialmente instrumentos para la evaluación de la convivencia escolar, legislación educativa sobre convivencia escolar y ciertos elementos de la organización escolar implicados en la convivencia.

En cuanto a esto último, el alumnado evaluado informó tener un escaso conocimiento de documentos del centro como el Plan Integral de Convivencia, el Plan de Acogida o el Plan de Acción Tutorial. Sólo el Reglamento de Régimen Interior es bastante más conocido. El alumnado informó tener, asimismo, un escaso conocimiento de órganos y profesionales implicados en la convivencia escolar como el técnico especialista en Servicios a la Comunidad, la Comisión de Convivencia, la Inspección educativa o colectivos del entorno que trabajan en la prevención de la violencia escolar. Sólo el Departamento de Orientación es bastante más conocido, a pesar de que son pocos los centros de Educación Primaria en Asturias que cuentan con este recurso.

Murillo et al., (2011) coinciden en argumentar que la investigación y la experiencia han evidenciado que los procesos que se llevan a cabo en el interior del aula son los elementos que más inciden en el desarrollo académico de los alumnos. Así lo exponen en su trabajo "*Decálogo para una enseñanza eficaz*". Efectivamente, factores del contexto nacional o regional (la formación inicial y permanente, las condiciones económicas y laborales, las posibilidades de desarrollo profesional, las características del centro en el que desarrolla su trabajo el docente (el clima escolar, la dirección o la

participación de las familias), así como sus características, conocimientos y valores inciden en su comportamiento y, con ello en el aprendizaje de los estudiantes. Quizá los primeros factores, los más importantes de todos, que definen una enseñanza eficaz son la implicación y el compromiso del docente con los alumnos, con la escuela y con la sociedad (Huberman, 1993; Crosswell y Elliott, 2004; Hunt et al., 2009; Valenta, 2010).

Tal vez porque sean estos los elementos previos, los requisitos sine que non, que deben existir para que sea posible avanzar hacia una mejora de la docencia y, con ello, de la escuela. Efectivamente, la investigación ha demostrado que los docentes con una actitud más favorable hacia las innovaciones, al desarrollo profesional, a la formación permanente, la autoevaluación como una estrategia de reflexión y mejora, además de su capacidad para integrar nuevas ideas en su propia práctica, su ausentismo, la rotación laboral, entre otros, son aspectos que influyen de forma importante en el éxito de los estudiantes y sus actitudes hacia la escuela (Harris, 1998; Stronge, 2002; Thijs y Verkuyterm, 2009).

Si el docente es poco entusiasta sobre el tema o lección que enseña es probable que contagie este sentimiento en los estudiantes. Por eso, resultará más sencillo motivar a los alumnos si el propio maestro disfruta de la enseñanza y de su tema como para transmitir con entusiasmo (Covel, McNeil y Howe, 2009). No debemos olvidar que los procesos de enseñanza-aprendizaje forman parte de una dinámica de influencias en los niveles del esfuerzo dedicado por el profesor y el alumno, el desempeño de los estudiantes o la calidad de la interacción entre el profesor y el alumno (Hughes, Luo, Kwok y Loyd, 2008). Así, por ejemplo, la investigación (Mortimore et al 1988) ha encontrado una relación positiva entre el entusiasmo de los maestros y maestras y la participación de los estudiantes durante las clases.

Una interesante idea dentro de este concepto amplio es el "sentido de pertenencia". Los docentes que sienten la escuela en su conjunto como propia, y no sólo su aula, son también los docentes que configuran las mejores escuelas. Implicación, compromiso y sentido de pertenencia se antojan, de esta forma, como los elementos previos para conseguir una enseñanza eficaz.

El clima del aula es otro de los elementos claves que configura una enseñanza eficaz, de tal forma que es difícil imaginarse un aula de calidad donde no se dé un ambiente ordenado, tranquilo, positivo, cálido, lleno de afectos. El concepto de clima de aula ha sido profundamente analizado en la investigación y ha tomado diversos significados. Sin embargo, es posible considerar que está configurado por los siguientes componentes: las relaciones efectivas dentro del aula (entre alumnos, entre alumnos y docente, empatía, actitud del docente frente al alumno, etc.), el orden (control del aula, reglas de funcionamiento, etc.), la actitud hacia el trabajo, la satisfacción, y el clima ambiental (condiciones del aula y el mobiliario) (Adelman y Taylor, 2004; González-Galán, 2004). Es posible, por tanto, aportar una compilación de los aspectos que conforman el clima del aula si atendemos a:

- a) Ambiente ordenado y orientado al trabajo. Salas limpias y luminosas, materiales al alcance de los alumnos, adecuada temperatura, mobiliario adecuado a los niños y donde la actividad principal es la del aprendizaje.
- b) Las relaciones de respeto y cariño del docente hacia los alumnos, que consideren aspectos emocionales y el reconocimiento de logros, actitudes y comportamientos.
- c) Buenas relaciones entre los alumnos, ausencia de violencia física y verbal así como de situaciones de discriminación y marginación. La mediación de eventuales conflictos por parte del profesor considerando circunstancias, emociones y sentimientos de los alumno/as, modela a su vez formas de comunicación y relación adecuadas entre los estudiantes para expresar y enfrentar sus diferencias.
- d) Existencia de reglas justas, claras, en lo posible elaboradas por los alumnos y comprendidas por todos. Las reglas así construidas favorecen el autocontrol y la autodisciplina entre los niños/as.
- e) Ambiente físico placentero que incluya la exhibición del trabajo de los niños. Se trata de enseñar en salas ‘letradas’ con trabajo de los alumnos y materiales utilizados por ellos. Este factor contribuye a desarrollar la autoestima y un sentido de pertenencia e identidad con la clase y la escuela.

Carbonero et al., (2011) nos argumentan en su trabajo *“El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula”* y pretenden contribuir a la tesis de que un profesor estratégico es una forma distinta y eficaz de contribuir a la mejora del clima del aula. Para ello se planteó una situación experimental en la que se entrenó a un grupo de profesores en habilidades docentes motivadoras a través de la utilización de estrategias de enseñanza basadas en la instrucción, evaluación, habilidades sociales y motivación. Se llevó a cabo con profesores de 1º y 3º de la ESO de varios centros, que impartían clase a 264 alumnos de 1º y 253 de 3º de la ESO.

El instrumento utilizado para medir el clima de aula fue el Cuestionario de clima social en la clase (CES), tomando seis de las variables propuestas: Implicación, Ayuda, Tareas, Competitividad, Organización, e Innovación. Los resultados nos indican una eficacia del programa en tercero de ESO en todas las variables analizadas del Clima del aula, frente a primero, que únicamente mejoran en Competitividad e Innovación. Respecto al sexo, no se producen diferencias en Primero. En tercero hay una mayor eficacia del programa en las mujeres en Autoeficacia para el rendimiento, justo lo contrario que en Implicación, Ayuda y Organización. Respecto al curso, se produce una mejora en Tercero de ESO en las variables Implicación, Tareas y Organización que no ocurre en Primero de ESO.

Muy relacionado con la dinámica y clima del aula se sitúa el artículo de Álvarez, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Luis Álvarez (2013) de la Universidad de Oviedo y cuyo título es: *“El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar”*. Nos justifican que el presente estudio tiene dos objetivos: a) Conocer en qué medida se utiliza el consenso de normas de aula en los centros de Educación Primaria asturianos, en comparación con otras estrategias para la prevención de la violencia escolar; y b) Estudiar hasta qué punto el consenso de normas de aula se relaciona con bajos niveles de violencia escolar, en comparación con la mera difusión de normas y sanciones.

Para ello, fueron evaluados 1041 estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria, pertenecientes a 20 centros de Asturias, mediante el cuestionario CUVE3-EP y el Cuestionario M-EP. Los resultados obtenidos muestran que el consenso de normas de aula: a) Es el tipo de medida para la prevención de la violencia escolar menos habitual,

en opinión del alumnado, de los cuatro tipos de medidas evaluados; y b) Se relaciona con niveles bajos de Disrupción en el Aula, Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado, Violencia Verbal de Alumnado hacia Profesorado y Violencia de Profesorado hacia Alumnado en mayor medida que la mera difusión de normas y sanciones entre los estudiantes.

Investigaciones actuales, realizadas en contextos naturales de socialización (Ynoub, Samaja, Vitalich y Farías, 2007), apoyan la vigencia en la sociedad actual de estas propuestas clásicas sobre el desarrollo social y moral de los niños. No obstante, estas investigaciones enfatizan que esta transición no es fruto de un proceso endógeno, sino de una construcción activa por parte del niño y situada en el entorno cultural en el que se desarrolla. Así, el conjunto de normas y valores de la escuela, así como las experiencias que en ella se desarrollen para favorecer esa transición, tendrán un papel fundamental en la formación del alumnado. Es importante, por lo tanto, promover desde el centro educativo situaciones que favorezcan esta transición, en las que los niños adopten un papel activo y que estén adaptadas siempre a su nivel educativo (Manning y Szecsi, 2009; Pérez, 1997).

Una de las estrategias que se pueden aplicar para lograr este objetivo es el *Consenso de Normas de Aula*. Consiste en promover la reflexión y el debate entre el alumnado sobre las normas de aula y las consecuencias ante su incumplimiento, con el fin de establecer entre toda la clase un sistema de normas y sanciones de aula propio, y hacer un seguimiento compartido de su cumplimiento. El sistema normativo generado no deberá contradecir lo expresado en el Reglamento de Régimen Interior (RRI/ ROF) del centro ni en la legislación educativa vigente.

Desde un punto de vista fenomenológico y desde la experiencia reflexiva de la pedagogía nos encontramos con el trabajo de Ayala (2011): “*La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de Van Manen*” y ésta como núcleo de las relaciones educadores y educandos y que tiene incidencia directa en el clima de aula, nos justifica que son muchas las situaciones pedagógicas (rutinarias, sencillas, irrelevantes o novedosas, extraordinarias e inesperadas) que pueden hacernos vislumbrar la presencia activa de la esperanza en el núcleo de las interacciones entre ciertos educadores y los niños o jóvenes cuya

educación les ha sido confiada. Sin embargo, no es fácil poder responder de forma satisfactoria a los interrogantes que pueden suscitarnos desde el momento en que se trata de una experiencia que pertenece al *mundo de la vida*, esto es, el mundo tal como lo experimentamos de forma pre-reflexiva y no tal como lo conceptualizamos, lo categorizamos o lo teorizamos. Este *mundo de la vida* es el mundo de los significados que residen en las acciones, situaciones y relaciones que vivimos como educadores (Van Manen, 2003).

Comellas i Carbó (2013) analiza en su trabajo “*El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización*” argumentado que la socialización se produce de forma no consciente a través de un complejo proceso de interacciones en el que se integran afectos, valores, actitudes, sentimientos y patrones culturales propios del contexto. Este proceso genera un clima relacional que debe ser propicio para el bienestar y aprendizaje para todas las personas del grupo.

La institución escolar, por su carácter educativo, favorece las relaciones en el marco grupal y reconstruye aprendizajes anteriores con una variedad de modelos y con la acción educativa liderada por el profesorado. La amplitud del grupo aula crea situaciones de gran complejidad y ofrece muchas oportunidades para prevenir las dificultades relacionales y la violencia a partir del conocimiento de situaciones que pueden entrañar riesgos y vulnerabilidad relacional especialmente para algunas personas.

Entre los factores que pueden dificultar las relaciones y crear un clima relacional no apropiado se pueden destacar las dificultades sociales, de aprendizaje y las diferencias culturales. El clima no puede modificarse individualmente sino que se modifica a partir de la dinámica liderada por la persona adulta que tiene la responsabilidad de favorecer que el grupo aprenda a relacionarse y que cada individuo tenga su espacio de pertenencia. Se ofrecen datos de una población de 10891 alumnos de Primaria y Secundaria y el análisis de algunos factores que condicionan el clima del grupo.

Se habla de clima de una organización o un grupo al ambiente que se genera a partir de las emociones de sus miembros el cual está relacionado con la motivación y el bienestar. Se refiere tanto a la parte física como emocional. El análisis del clima exige,

por tanto, identificar las dimensiones que intervienen, algunas externas y visibles y, en este momento más interesante, las que se pueden conocer partir de la percepción de las personas que constituyen el grupo. En virtud de esta percepción, las personas expresan su visión de las interacciones que se dan entre las personas.

El concepto de clima se asimila al de dinámica de grupo por incluir actitudes de los miembros del grupo y cada uno de sus componentes: según las actividades, competencias, cultura e incluso imagen corporal. Este es el eje del análisis de los resultados que se presentan.

Así pues centrado el tema en el clima escolar y considerando la estabilidad de los miembros del grupo aula (profesorado-centro educativo y alumnado), la edad y los objetivos que se persiguen en el centro educativo se centrará el análisis en algunos de los factores dinámicos (elecciones, rechazos y percepción) que permiten gestionar y modificar el ambiente relacional, que es el que propiamente determina el clima. Se valorará su sentido general como base para la construcción del grupo, creencias (Schmidt y Cagran, 2006) y por tanto conductas y respuestas del grupo, como entidad única, de los subgrupos y de cada individuo que lo configuran.

Flores-Asenjo (2013) parte de la estrecha relación entre actitud y rendimiento, argumenta que en cursos de ciclos universitarios relacionados con el Derecho se obtienen los resultados de aplicación de metodologías cooperativas en el cambio de la satisfacción e interés de los alumnos hacia la materia mediante escalas, y se observan las ventajas e inconvenientes de su desarrollo en las aulas en su trabajo "*Cambio de actitud y clima de aula mediante el uso de metodología cooperativa en materias de bajo interés para el alumno*".

Como las actitudes se correlacionan con el interés por el estudio, el rendimiento, el manejo de los contenidos y el logro de los objetivos educativos, si se conocen las actitudes de los alumnos hacia el estudio, es posible fomentar y fortalecer las actitudes facilitadoras del aprendizaje, lo que conlleva una mejora global del proceso de enseñanza-aprendizaje (Schibeci y Riley, 1986).

Es por esta razón por la que se optó por analizar el perfil actitudinal inicial del alumno y observar si el uso de las metodologías de aprendizaje cooperativo mejoraba o no la situación de partida. El aprendizaje cooperativo busca construir el conocimiento de forma conjunta entre el profesor y los alumnos, promueve la implicación activa del estudiante en el proceso e incrementa el rendimiento mediante la interacción con los compañeros.

Entre las ventajas que destacan Benito y Cruz (2005) se encuentra que genera mayor entusiasmo y motivación, apoya a los alumnos “de riesgo” (alumnos de primeros cursos) y desarrolla habilidades interpersonales y de trabajo en equipo. Otros beneficios que nos interesan del aprendizaje cooperativo es que realza la satisfacción del estudiante con la experiencia de aprendizaje, reduce la ansiedad de los alumnos (Panitz, 1999) y promueven el logro cognitivo y rendimiento académico al ofrecer a los estudiantes “mayor oportunidad para discutir, para aprender unos de otros y para alentar la excelencia entre ellos” (Slavin y Cooper, 1999: p.648).

Al utilizar la metodología cooperativa se busca que los alumnos obtengan la capacidad de realizar hallazgos de forma autónoma y grupal, la adquisición de una mayor autoestima, una mayor conciencia de su capacidad social y una mejoría de la actitud proactiva (Peña y Parra, 2012). Los estudiantes toman conciencia de la importancia de una buena planificación, de la diversidad de formas en las que se puede llevar a cabo y de las consecuencias que pueden tener en el óptimo desarrollo del trabajo en equipo (Flores, 2011).

Para que este tipo de experiencias tenga éxito es recomendable que el profesor exponga con claridad las tareas a realizar, los objetivos que se persiguen y que se produzca un continuo feedback sobre su consecución (Alonso, 2007). El docente deberá estar presente en cada uno de los pasos del alumno como orientador y guía de la experiencia de aprendizaje, lo que supone haber realizado previamente una correcta programación de la misma, pero además, la evaluación es una herramienta fundamental para una correcta comunicación.

En ella es recomendable que se tengan en consideración las competencias de trabajo en grupo, y no sólo el resultado individual de los alumnos, ya que este tipo de evaluación

desincentiva el “pasotismo” de determinados componentes del grupo (que es uno de los principales inconvenientes del trabajo en grupo). Si se quiere emplear nuevas metodologías educativas, los primeros que deberán formarse son los propios profesores. El papel del formador requiere una buena documentación, liderazgo de grupo, ser proactivo y empático, para minimizar los aspectos negativos observados en su puesta en práctica (Parra y Peña, 2012).

Hombrados y Castro (2013) mediante su trabajo “*Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural*” pretenden estudiar las relaciones de apoyo social del alumnado en un contexto escolar intercultural, conocer el apoyo social recibido por parte de los iguales y el profesorado y comprobar si el apoyo social se relaciona positivamente con el clima social del centro escolar y la disminución de conflictos en el aula.

La muestra está constituida por 512 estudiantes de centros educativos de la provincia de Málaga, donde conviven estudiantes autóctonos, inmigrantes y de etnia gitana de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. Los resultados indican diferencias significativas entre los estudiantes según su procedencia. El apoyo social proporcionado por los estudiantes autóctonos e inmigrantes se relaciona positivamente con el clima social y negativamente con problemas de convivencia en el aula y con los conflictos debidos a las diferencias étnicas y culturales, aunque estas relaciones no han sido significativas para los estudiantes de etnia gitana. El apoyo proporcionado por el profesorado también correlaciona significativamente con el clima social del centro y la disminución de problemas de convivencia en el aula pero escasamente con la disminución de los conflictos debido a las diferencias culturales.

López-González y Bisquerra-Alzina (2013) en una reciente investigación cuyo artículo “*Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria*” nos argumentan que el objetivo de ésta es contribuir con el diseño de instrumentos breves que faciliten la colaboración del alumnado en multiestudios y su uso por docentes en su ejercicio diario. Se pretende el diseño, validación y análisis de un cuestionario de clima de clase inferior a 15 ítems para alumnos de educación secundaria. Tras efectuar la revisión de 22 escalas, se diseña la Escala Breve de Clima de Clase (EBCC), compuesta de 11 ítems distribuidos en dos dimensiones: la *cohesión*

de grupo, que agrupa los factores de satisfacción e involucración y cohesión entre iguales, y la *conducción del grupo*, que integra la relación profesor-alumno, el orden y organización, y la orientación a la tarea.

A nivel internacional en la publicación realizada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2013), (OREALC/ UNESCO Santiago): “*Análisis del Clima Escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?*” realiza un análisis en mayor profundidad de las distintas dimensiones del clima escolar en 3º y 6º grado, por separado. Para lograr este cometido, en primer lugar se analizaron el índice de clima escolar del SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo realizado en 16 países de América Latina en el año 2006) y las variables de los cuestionarios que teóricamente pertenecían a este constructo. Además, se revisó la literatura más reciente sobre los varios factores de pedagogía, relaciones interpersonales, ambiente escolar, manejo de conducta, etc. que contribuyen al clima del aula y de la escuela.

Con el análisis de las variables de SERCE y la revisión de la literatura se determinó que el índice de clima escolar del SERCE integraba cuatro elementos distintos, a saber: organización de aula, bullying, clima escolar positivo y clima escolar negativo. Si bien se usaron estos componentes del clima escolar como hipótesis para guiar el análisis, al final se siguieron estrategias distintas para 3º y 6º grado. Esto, porque el cuestionario de estudiantes de 3º fue diseñado con menos preguntas que el de 6º, con el fin de adaptarse a las distintas edades y niveles de comprensión lectora en cada grado.

En consecuencia, el número de variables para medir el clima escolar es menor en 3º que en 6º. Por último, se utilizó la estrategia de análisis factorial confirmatorio para verificar si las hipótesis se ajustan a la estructura de los datos. El documento se organiza en seis apartados. En el primero de ellos se realiza un análisis de la literatura sobre clima escolar y logro educativo. El segundo explica la metodología de análisis factorial confirmatorio y ecuaciones estructurales usadas en este trabajo. El tercer apartado analiza clima escolar para 6º grado.

Para ello se sigue la hipótesis que propone que los componentes del clima escolar corresponden a distintos factores, estos son: organización de aula, bullying, clima

positivo y clima negativo. Aquí se incluye el análisis de clima escolar y su relación con el aprendizaje. Cabe señalar que en ambos grados el aprendizaje está considerado como una variable latente que se compone por las puntuaciones de los estudiantes en Lenguaje y Matemática. La cuarta sección presenta el estudio del índice de clima escolar para 3° grado a partir del cuestionario de estudiantes.

Como se señaló anteriormente, aquí se hace un análisis global de todas las variables que pertenecen a este constructo, y que son limitadas en número para este grado en particular. El propósito de este análisis es demostrar que las variables de clima escolar componen dos factores principales y verificar si los factores que componen el clima escolar guardan relación con el aprendizaje en el sentido esperado.

El quinto apartado se concentra en estudiar el clima escolar desde la perspectiva de los profesores y directivos. Esto representa una diferencia con el análisis de factores asociados del SERCE (Treviño, Valdés, Castro, Costilla, Pardo y Donoso, 2010), pues en ese estudio no se utilizaron las respuestas de los actores mencionados para estimar un índice de clima a nivel de escuela. Finalmente, se ofrecen las principales conclusiones del estudio.

En una línea más fenomenológica se ubica Santos-Gómez (2013) en su reciente trabajo *“Educación, símbolo, tacto. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía”* argumentando que las teorías pedagógicas basadas en epistemologías modernas de tipo racional instrumental no son totalmente adecuadas para abordar la educación y lo que acontece en un aula. Esto es así porque el hombre y la relación educativa manifiestan una enorme complejidad y una profundidad que ha de captarse interpretativamente, con una inteligencia hermenéutica o *táctil*, que se relaciona con la *phronesis* griega, o sabiduría práctica.

Es preciso un esfuerzo por comprender lo que no puede ser jamás plenamente comprendido ni iluminado, como algo de naturaleza simbólica, ambigua, oscura, singular, contingente. La razón científica que pretende iluminar plenamente y dominar resulta un medio ciego y hostil a los matices de esta realidad humana que llamamos educación. Por tanto, las complejas relaciones humanas que constituyen lo que llamamos educación hay que interpretarlas, captarlas en su multidimensionalidad; no

son fácilmente explicables, son parte de un universo humanísimo de contagios, de símbolos y elecciones, de proyectos vitales; o sea, de algo muy serio, que, en su conjunto, llamamos educación o, tal vez, diría Martha Nussbaum al estilo estoico, “florecimiento” (Nussbaum, 2003). No todo ello es consciente, sino que en realidad es un proceso de situarse, de un colocarse en un “estar con”, en un “donde”, en un ámbito o mundo de la vida que se va originando y que orientará la propia existencia, un submundo que en gran medida será esa oscuridad ambigua e incierta que vamos siendo cada uno.

Simón et al, (2013) en el artículo denominado “*Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento*” nos analiza en un estudio reciente el papel de los métodos empleados por el profesorado para manejar la disrupción y el clima motivacional de clase en la disminución percibida de las conductas disruptiva, la motivación hacia el aprendizaje y la satisfacción con el profesor, para lo que se desarrollan tres cuestionarios.

Por su parte la disrupción en el aula despierta una preocupación creciente en profesionales y autoridades educativas. En el Informe Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2009) se señala que el 16% del tiempo de clase en España se pierde en mantener el orden en el aula. Asimismo, en un informe del Instituto de Empresa (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009) realizado con profesores de Secundaria de la Comunidad de Madrid, un 70% de ellos declara que el nivel de disciplina en los centros está disminuyendo, y que uno de cada siete alumnos mantiene una actitud de rechazo o desafío a las normas.

Siguiendo en la línea de Simón y Alonso-Tapia (2015) y desde una visión actual sobre el “*Clima positivo de gestión del aula y efectos del clima sobre la disrupción en el comportamiento y la satisfacción con el profesorado*” analizan el papel de las *estrategias de gestión de la disrupción* y sus efectos, en interacción con el *clima motivacional de clase* (CMC), en la disminución de la disrupción y la percepción de la calidad de la enseñanza. Se ha desarrollado el *Cuestionario de clima de gestión de la disrupción* (DMCQ). Se muestra la importancia de actuar sobre las variables evaluadas para mejorar la actuación docente.

Recientemente, en etapas de la educación obligatoria más tempranas Balongo y Mérida (2016) en su artículo “*El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil*”. Incluyen el clima de aula en los proyectos de trabajo de los centros y nos presentan los principales resultados de la investigación realizada en un colegio público. Se analiza la potencialidad del clima de un aula de educación infantil, en donde se trabaja por proyectos para incluir la diversidad del alumnado.

La recogida de datos se realizó a lo largo de tres meses a través de un enfoque cualitativo mediante observación participante y la realización de entrevistas semiestructuradas. Los resultados demuestran el grado de inclusión que se alcanza al poner en marcha una metodología basada en la investigación del alumnado. Concretamente se muestra como se eleva la inclusión de los aprendices debido a: 1) la ayuda entre iguales; 2) el incremento de la motivación; 3) la fuerte implicación emocional que se genera; 4) la atención personalizada que se establece; 5) y la relación entre los discentes y la docente.

Calderón, Martínez, Valverde y Méndez (2016) nos proponen en su publicación “*Ahora nos ayudamos más*”. *Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva*” que el potencial de la docencia compartida o co-enseñanza como estrategia que facilite la creación de entornos de aprendizaje efectivos, es aún desconocido. Es por lo cual, que en su estudio se investiga por ello su efecto sobre una variable contextual que puede condicionar la consecución de los objetivos de aprendizaje (clima social de aula), implementando el modelo de Educación Deportiva.

Para ello se utilizó un diseño cuasi-experimental con medidas pre y post intervención contando con 112 estudiantes de 3º,4º,5º y 6º de Primaria. Cuatro clases experimentaron la docencia compartida (dos docentes para dos clases). Otras dos permanecieron con el agrupamiento tradicional (un docente por clase). Tras el análisis de información recogida de la Escala Clima Social de Aula, de las entrevistas y diarios se encontró que la docencia compartida y la intervención pedagógica basada en el modelo de Educación deportiva utilizada mejoraron el clima social de aula de los grupos que la experimentaron.

Por tanto el método de la co-enseñanza favoreció la implicación y el trabajo en equipo del alumnado. Aunque hay que destacar las múltiples líneas de investigación que surgen de esta experiencia como por ejemplo el análisis del uso prolongado de la docencia compartida y su efecto sobre el aprendizaje en otras etapas educativas, así como su potencial en los procesos de formación inicial y/o permanente del profesorado efectivas.

Sin embargo, su potencial como estimulante de un clima de aula que favorezca un proceso de aprendizaje de calidad, es del todo desconocido en un contexto de educación ‘*no especial*’ y en el ámbito de la Educación Física. Tal como explican Martín y Onrubia (2011), la docencia compartida debe favorecer la creación de prácticas de colaboración en y entre los centros, al mismo tiempo que debe ser un recurso para los docentes que se plantean mejorar su práctica pedagógica, para poder adaptarla a las diversas necesidades educativas de los alumnos y permitirles un aprendizaje más motivante y de mayor calidad (Scruggs, Mastropieri, y McDuffie, 2007). En la misma línea, Siry (2011) y Willis, Kretschmann, Lewis, y Montes (2014) destacan sus posibilidades sobre su eficacia en la formación inicial de profesores, gracias al diálogo reflexivo que puede generar.

II.9. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La docencia es uno de los contextos laborales más estresantes y con una mayor tendencia a la afectación psicológica sobre sus profesionales (Gold y Roth, 1993; Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor y Millet, 2005). Se trata de un entorno laboral que por sus condiciones demanda al profesorado el afrontamiento de situaciones complejas y una alta implicación emocional (Brotheridge y Grandey, 2002; Martínez, Grau y Salanova, 2002; Mérida y Extremera, 2017).

Tradicionalmente, numerosas investigaciones coinciden en identificar estresores organizacionales (tipo de centro educativo), de equipo (relaciones con los compañeros) e interpersonales (relaciones con el alumnado) como causantes de la aparición de problemas físicos y psicológicos en los docentes. En este sentido, el síndrome de estar quemado por el trabajo (SQT) o burnout constituye un fenómeno complejo que se consolida como una respuesta al proceso de estrés crónico sufrido por algunos

profesionales en su entorno de trabajo (Maslach y Jackson, 1986; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

II.9.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

En la conceptualización de la Inteligencia Emocional (IE) existen tradicionalmente dos aproximaciones teóricas. Por una parte, el modelo mixto (Bar-On, 1997; 2000) parte de una visión amplia que ubica a la IE como un conjunto de variables estables en los seres humanos (Bar-On, 2000). Siguiendo esta línea, se han desarrollado diversas pruebas entre las que destacan el auto-informe Emotional Quotient Inventory (EQ-i; Bar-On, 1997). Por otra parte, el modelo propuesto por Mayer y Salovey en 1997 considera la IE como una habilidad y añade una perspectiva más cognitiva del procesamiento de la información de las emociones. De acuerdo con este planteamiento, la IE estaría conformada por cuatro dimensiones con diferentes grados de complejidad: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional (Mérida y Extremera, 2017). Estos autores proponen para evaluar las habilidades emocionales el uso de test de habilidad o ejecución, entre los que destaca la segunda versión del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT 2.0; Mayer, Salovey y Caruso, 2002).

Asimismo, la Inteligencia Emocional influye en las relaciones con los demás y facilita la adaptación a situaciones emocionales cotidianas. Resumiendo la definición de Mayer y Salovey (1997), la IE sería la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual en las personas (Body, Ramos, Recondo y Pelegrina (2016).

Mérida y Extremera (2017) refieren que desde la aparición de los modelos clásicos de IE definidos en el párrafo anterior, ha existido una amplia dialéctica sobre la validez y la propia definición teórica de la IE, comenzando de las distintas formas de entender el manejo de las emociones: basado en "*rasgos de personalidad*" o en "*habilidades emocionales*". Estos modelos principales han sido la base para numerosas investigaciones y estudios desde su formulación y también han sido el pilar del desarrollo de diferentes instrumentos de evaluación. Actualmente, se viene desarrollando un marco teórico complementario e integrador que recoge un modelo de

IE de tres niveles. Además, proporciona una visión no excluyente de los dos planteamientos clásicos y aspira a superar algunas de sus limitaciones (Mikolajczak, 2010).

Actualmente existe asimismo un gran número de herramientas para la evaluación de la IE, las cuales parten de conceptualizaciones teóricas diferentes y evalúan distintas dimensiones de la IE. En relación a las pruebas psicológicas, se han desarrollado principalmente pruebas auto-informadas que evalúan la percepción de la persona con respecto a sus competencias emocionales. Pueden destacarse instrumentos como el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides, 2009), el Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002), el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) y el Emotional Intelligence Scale (EIS; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, y Dornheim, 1998). Además de estos instrumentos, otras metodologías como la observación externa han recibido atención por parte de la comunidad científica al señalarse su utilidad para una evaluación más amplia y completa de la IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a, 2007).

Mérida y Extremera (2017) argumentan que en la literatura científica existe cierto consenso al remarcar la influencia positiva de la IE en variables relevantes en el contexto laboral. De este modo, revisiones meta-analíticas llevadas a cabo en los últimos años ponen de relieve la vinculación de la gestión de las emociones con el rendimiento o el desempeño en las actividades profesionales (Joseph y Newman, 2010; O' Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver y Story, 2011). Además, la evidencia empírica en este campo avala la influencia de las emociones y las habilidades implicadas en los procesos afectivos en múltiples aspectos relacionados con la enseñanza (Vesely, Saklofske y Leschied, 2013). Tal y como puede apreciarse, la comunidad científica parece coincidir en otorgar un papel potencial a las competencias emocionales para la protección frente al SQT y la promoción del bienestar (Mérida y Extremera, 2017).

II.9.2. MODELO DE SALOVEY Y MAYER (1997)

En la actualidad asistimos a la dialéctica científica referente a cuál es la postura teórica adecuada para estudiar la inteligencia emocional y su desarrollo. A lo largo de la última década se ha creado una clara distinción entre los modelos teóricos de inteligencia emocional de habilidad (aquellos que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo) y los modelos mixtos (aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad). Aunque para algunos autores se trata de modelos complementarios (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000), para los autores del modelo de habilidad la inteligencia debe considerarse separada de los rasgos estables de personalidad, para poder determinar y analizar el grado en que influyen en el comportamiento de las personas y en su competencia general (Mayer y Salovey, 1993; 1997). Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer, la inteligencia emocional es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea (Mayer y Salovey, 1993). Desde esta primera conceptualización los autores desarrollan su modelo teórico y lo publican en 1997, convirtiéndose en el modelo teórico con mayor rigor científico (Cabello, Ruiz y Fernández, 2010)

Mayer y Salovey definen la inteligencia emocional como “ *la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual* ” (Mayer y Salovey, 1997, p.10). Los autores plantean el modelo como un conjunto de habilidades que abarcan desde los procesos psicológicos más básicos (percepción de las emociones con exactitud) hasta los más complejos (regulación de las emociones y promoción del crecimiento emocional e intelectual). Así, se trata de un modelo jerárquico en el que son necesarias las habilidades más básicas para llegar a las más complejas.

A continuación, definimos brevemente cada una de estas habilidades (Cabello et al., 2010):

- *Percepción y evaluación de las emociones*: Esta habilidad hace referencia a la exactitud con la que los individuos pueden identificar en uno mismo los correlatos fisiológicos y cognitivos que las emociones comportan. Asimismo, las emociones pueden ser reconocidas en otras personas y objetos (obras de arte, sonidos, etc.). En esta rama se incluye, además, la capacidad para expresar las emociones de una manera adecuada.
- *La emoción como facilitadora del pensamiento*: Esta habilidad hace referencia a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información. Las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento porque dirigen la atención de los individuos hacia la información importante. Las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas.
- *Conocimiento emocional*. La tercera rama del modelo hace referencia a la capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional. Incluye la capacidad para etiquetar las emociones (significante) y relacionarlas con su significado. Encierra también la habilidad para comprender emociones complejas, así como aquellas que se producen de modo simultáneo.
- *Regulación de las emociones*. Se trata del proceso emocional de mayor complejidad y abarca la capacidad para estar abierto a las emociones, tanto positivas como negativas. Además, hace referencia a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas y aumentando las positivas sin reprimir o exagerar la información que ellas conllevan.



Figura II.25. Modelo de inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997). Tomado de Cabello et al., 2010)

El modelo teórico propuesto por Mayer y Salovey conceptualiza la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que componen una inteligencia genuina (Mayer, Roberts y Barsade, 2008) y que por tanto es posible desarrollar, se nos presenta como el modelo a partir del cual la investigación empírica y el desarrollo de programas de entrenamiento cobran sentido, rigurosidad y coherencia. Además, el hecho de que el modelo esté constituido por cuatro ramas de habilidades permite desarrollar programas bien estructurados que admitan su fácil aplicación, seguimiento y evaluación.

II.9.3. IMPLICACIONES PARA EL PROFESORADO

Nuestro actual sistema educativo está asistiendo a un proceso muy importante de transformación de los planes de estudio y a una modificación de la escolaridad obligatoria orientada hacia el desarrollo integral de la persona centrado en las competencias (LOE, 2006; LOMCE, 2013). La Unesco, en su informe Delors (1996), plantea diferentes alternativas para la educación del siglo XXI e incide en el papel de las emociones y en la necesidad de educar las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva. Sin embargo, a veces se olvida que estas habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas por un equipo docente que domine estas capacidades, ya que las aulas son para el alumno uno de los modelos de aprendizaje socioemocionales más importantes (Extremera y Fernández-BerrocaL, 2004b; Palomera, Fernández-BerrocaL y Brackett, 2008; Poulou, 2005). Además, el

progresivo desarrollo de investigaciones sobre la inteligencia emocional y su influencia en diferentes contextos ha generado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar el estrés laboral que se produce en el contexto educativo (Fernández–Berrocal, Ruiz–Aranda, Extremera y Cabello, 2008).

La capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es esencial entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007; Brackett y Caruso, 2007; Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Este hecho ha propiciado que los docentes demanden una formación adecuada en competencias emocionales. Las investigaciones centradas en analizar la relación entre la inteligencia emocional y el ajuste personal del docente señalan que la inteligencia emocional del profesor predice el nivel del burnout que sufren (Extremera, Fernández–Berrocal y Durán, 2003). Además, el profesorado experimenta, con más frecuencia, mayor número de emociones negativas que positivas (Emmer, 1994). Las emociones positivas de los docentes pueden mejorar su bienestar, así como el ajuste de sus alumnos (Birch y Ladd, 1996) y el incremento de estas emociones positivas puede facilitar la creación de un clima de clase que favorezca el aprendizaje (Sutton y Whealey, 2003). Asimismo, la creación de un clima de seguridad en clase así como la generación de emociones positivas contribuyen al bienestar y a la felicidad del alumnado (Seligman, 2005).

De este modo, que los profesores aprendan a mantener los estados emocionales positivos y a reducir el impacto de los negativos puede verse reflejado en un mayor bienestar docente y en el mejor ajuste de sus alumnos (Fernández–Berrocal y Ruiz–Aranda, 2008). Así, los docentes con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente, tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados y para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo.

II.9.4. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

En el siguiente bloque se aborda el estado actual de la cuestión, realizándose para ello una búsqueda destacándose los siguientes trabajos resumidos en la siguiente tabla:

Tabla II.41. Esquema de los estudios recientes sobre IE y profesorado. Tomado de Mérida y Extremera, 2017

| <i>Autor-es</i> | <i>Año de Publicación</i> | <i>Revista</i> | <i>Título</i> |
|---|---------------------------|---|---|
| Extremera, Fernández-Berrocal y Durán | 2003 | <i>Encuentros en Psicología Social</i> | Inteligencia emocional y burnout en profesores |
| Chang | 2006 | <i>Teaching and teacher education</i> | Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. |
| Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes y Salovey | 2010 | <i>Psychology in the Schools</i> | Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary school-teachers |
| Extremera, Durán y Rey | 2010 | <i>Ansiedad y Estrés</i> | Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. |
| Platsidou | 2010 | <i>School Psychology International</i> | Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction |
| Alavinia y Ahmadzadeh | 2012 | <i>English Language Teaching</i> | Toward a reappraisal of the bonds between emotional intelligence and burnout. |
| Augusto-Landa, López-Zafra, Berrios-Martos. y Pulido-Martos | 2012 | <i>Behavioral Psychology /Psicología Conductual</i> | Analyzing the relations among perceived emotional intelligence, affect balance and burnout. |
| Pena y Extremera | 2012 | <i>Revista de educación</i> | Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). |
| Pishghadam y Sahebjam | 2012 | <i>Spanish journal of psychology</i> | Personality and emotional intelligence in teacher burnout |
| Karakuş | 2013 | <i>Education Studies</i> | Emotional intelligence and negative feelings: a gender specific moderated mediation model. |
| Nizielski, Hallum, Schütz y Lopes | 2013 | <i>Journal of occupational health psychology</i> | A note on emotion appraisal and burnout: the mediating role of antecedent-focused coping strategies. |

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

III

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

III.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para adentrarnos en este documento debemos seguir lo planteado por Lorenzo-Delgado (2012) que señalaba que las primeras teorías que trataron de explicar la naturaleza del liderazgo pusieron su atención en los rasgos y las cualidades de aquellas personas que eran consideradas como tales por sus seguidores y por los que convivían con ellos. Surgen, así, las llamadas “*teorías personalistas*” del liderazgo, cuya expresión más generalizada son esos listados de virtudes, sin mezcla de defecto alguno: atracción personal, autenticidad, simpatía o poder convincente entre otras.

Al hilo de esto, y según este mismo autor, las carencias propias de estos trabajos hicieron necesario centrar el análisis en la actividad, en la acción de los líderes, hasta llegar a establecer patrones de conductas más o menos estables y permanentes como propias de cada tipo de líder.

La variedad y cada vez más complejas demandas que la sociedad le plantea al ejercicio de la función docente hacen recomendable que el profesorado disponga en su desempeño de las competencias propias del liderazgo transformacional y no estático, que le permiten promover aprendizajes en sus alumnos, inducir el cambio y la innovación, y convocar a los participantes del proceso educativo para conformar una comunidad educativa que posibilite la consistencia y coherencia de las visiones, motivaciones, estrategias y compromisos de sus integrantes.

La situación planteada evidencia la necesidad de desarrollar en las personas las competencias individuales y sociales, necesarias para afrontar las demandas propias de una realidad sometida a un constante cambio. Para ello las nuevas demandas y expectativas sociales exigen una reforma en el ámbito escolar que no puede ser solventada únicamente desde arriba con políticas externas, sino que requiere una transformación, que debe ser impulsada desde dentro de cada centro educativo (Murillo, 2004; Bolívar, 2012).

En este contexto es fundamental partir de una dirección educativa fuerte, con capacidades para desempeñar todas sus funciones, especialmente las pedagógicas, desde el liderazgo. Se necesita una conducta que actúe como motor del cambio y la mejora escolar, comprometiendo y responsabilizando a toda la comunidad educativa con este proyecto común (Bolívar, 2012).

Igualmente, el panorama actual en los contextos educativos está caracterizada por una notable preocupación de la comunidad educativa, por un lado, por conseguir mejorar el rendimiento escolar de los alumnos, y por otro, por dar solución a la problemática relacionada con la aparición de conductas no adecuadas y que dificultan la dinámica normal de la clase y el aprendizaje de los alumnos. Así pues, son numerosos los estudios que intentan analizar el ambiente de aprendizaje o *clima de clase* (Cava y Musitu, 2002; Ascorra, Arias y Graft, 2003; González-Galán, 2004; Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006; Sammons, 2007; Sánchez, Chinchilla, De Burgos y Romero, 2008; Pérez, Ramos y López, 2010) de tal modo que podría decirse que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el clima que se genera en el aula es un indicador de la calidad de éste proceso.

El líder es aquel que guía a un grupo o colectividad para conseguir unas metas.

«De acuerdo con la definición de liderazgo aplicada al profesor en el aula, se trata de un proceso particular de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula» (Gil, Buxarrais, Muñoz y Rejero 2013, p. 99).

Ese proceso de influencia del profesor líder en el aula, al que podríamos denominar de manera específica *liderazgo docente*, discurre en el sentido de crear unas condiciones en el grupo de alumnos que favorezcan el aprendizaje; el profesor es, así, líder del aprendizaje en su aula. Este tiene un efecto sumativo al liderazgo individual de los profesores en sus aulas, contribuyendo a los cambios que se pretendan acometer en una institución educativa. Harris y Muijs (2004) consideran que, para ejercitar el liderazgo, los profesores tendrían que adoptar decisiones, colaborar y participar activamente en el proceso de impulsar el aprendizaje.

Se reconoce que la acción personal del docente, ejerciendo función directiva o sin hacerlo, puede transformar en positivo las dinámicas de trabajo y educativas de un centro. Se trata de profesores que actúan como facilitadores de las carreras profesionales de otros docentes y se responsabilizan de proyectos curriculares particulares, desarrollan

nuevas experiencias y oportunidades de aprendizaje, orientan y evalúan investigando sobre la realidad (McMahon, 2011).

En las últimas décadas, hemos ido pensando que, para eso, se precisa el ejercicio de un liderazgo pedagógico por el equipo directivo, al tiempo que los profesores no podrán hacerlo mejor si no cuentan con oportunidades para que puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos a hacerlo mejor (Bolívar, 2011).

El estudio del clima de aula tiene suma importancia para la consecución de un correcto proceso de enseñanza – aprendizaje y uno de los temas que más se están debatiendo y analizando por diferentes autores. Se justifica la importancia del papel del profesor como líder en la gestión del clima en las aulas por lo que es necesario que los profesionales de la educación, sea cual sea el nivel sean conscientes y conozcan los factores implicados en la formación del ambiente que se genera en nuestras aulas, para así poder mejorarlo.

La situación planteada evidencia la necesidad de desarrollar en las personas las competencias individuales y sociales, necesarias para afrontar las demandas propias de una realidad sometida a un permanente cambio. No obstante, como apuntan Álvarez-González y Bisquerra-Alzina (1998) cuando afirman que no es el currículo explícito o formal, el que determina el desarrollo personal y social del educando, esto depende más del sistema de relaciones profesor-alumno y alumno-alumno que conforman la educación informal o “*currículum oculto*”, a través del cual el profesor actúa como agente de socialización y como formador de sus alumnos de manera no explícita, relacionada con la metodología, los estilos educativos y el clima socio-emocional que se genera en el aula.

De Luca (1998) igualmente señala que los docentes tienen enormes dificultades para regular los conflictos entre los alumnos, y Covarrubias (2000) agrega que entre las preocupaciones del maestro se encuentra: la disrupción, la falta de respeto y de disciplina, el maltrato entre alumnos y el aislamiento. También Sánchez (2001) agrega que la actuación de los docentes en las aulas está marcada por la inseguridad y el alto riesgo de tomar decisiones equivocadas, lo cual trae como consecuencia un clima de relación poco favorable a la motivación de los agentes implicados en el proceso: alumnos y docentes.

Molina y Pérez (2006) sostienen que frente a ésta variedad de exigencias que se hacen al docente, derivadas de los desafíos educativos son muchas las críticas que se han

formulado como son: la falta de motivación o de sensibilidad de los docentes ante los requerimientos de la sociedad.

Esta tesis doctoral pretende complementar los numerosos estudios que se han realizado en el ámbito del liderazgo docente y el clima de aula, aportando datos relevantes sobre las posibles relaciones existentes entre las variables de estudio analizadas, pudiendo dar pie a la realización de investigaciones similares en diversos contextos.

III. 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo de investigación se exponen tres objetivos generales y los específicos de cada uno de ellos como se detallan a continuación:

Objetivo General I

- Describir parámetros sociodemográficos, académicos, de liderazgo docente, psicosociales y psicopedagógicas en el profesorado español.

Objetivos Específicos I

- Detallar el género, edad, zona donde se imparte docencia, titularidad del centro y líneas del mismo de los docentes estudiados.
- Identificar el perfil académico (enseñanza que imparte, cargo docente que desempeña, tiempo dedicada a la docencia y formación) de los profesores analizados.
- Evaluar el tipo de liderazgo docente y la inteligencia emocional en los profesores y determinar el tipo de clima escolar.

Objetivo General II

- Establecer las relaciones entre las diversas variables sociodemográficas, académicas, de liderazgo educativo, psicosociales y psicopedagógicas en los docentes objetos de análisis.

Objetivos Específicos II

- Determinar la relación entre las variables sociodemográficas de género, edad, zona y titularidad del centro donde se imparte docencia con parámetros académicos, de liderazgo, psicosociales y psicopedagógicos.
- Comparar los parámetros académicos (enseñanza que imparte, cargo docente que desempeña, tiempo dedicada a la docencia y formación) de los profesores con el tipo de liderazgo pedagógico, inteligencia emocional y clima de aula.
- Especificar las relaciones entre el tipo de liderazgo pedagógico y la inteligencia emocional y clima de aula el profesorado objeto de análisis.
- Establecer la relación entre la inteligencia emocional y parámetros psicopedagógicos (clima de aula) en los profesores de enseñanza formal.

Objetivo General III

- Realizar un análisis del liderazgo e inteligencia emocional en función de variables descriptivas mediante el empleo de ecuaciones estructurales.

Objetivos Específicos III

- Especificar y contrastar un modelo explicativo del liderazgo e inteligencia emocional según el género.
- Analizar el efecto del liderazgo (transformacional, transaccional, pasivo y laissez faire), según zona de impartición de docencia.

III. 3. SUPUESTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Según los objetivos planteados anteriormente se contemplan los supuestos teóricos que sustentan este trabajo de investigación, especificando el siguiente modelo hipotético, basándose en la estimación de un modelo de ecuaciones estructurales multigrupo o multimuestra con la intención de contrastar la existencia de diferencias significativas en las relaciones entre la inteligencia emocional y el liderazgo.

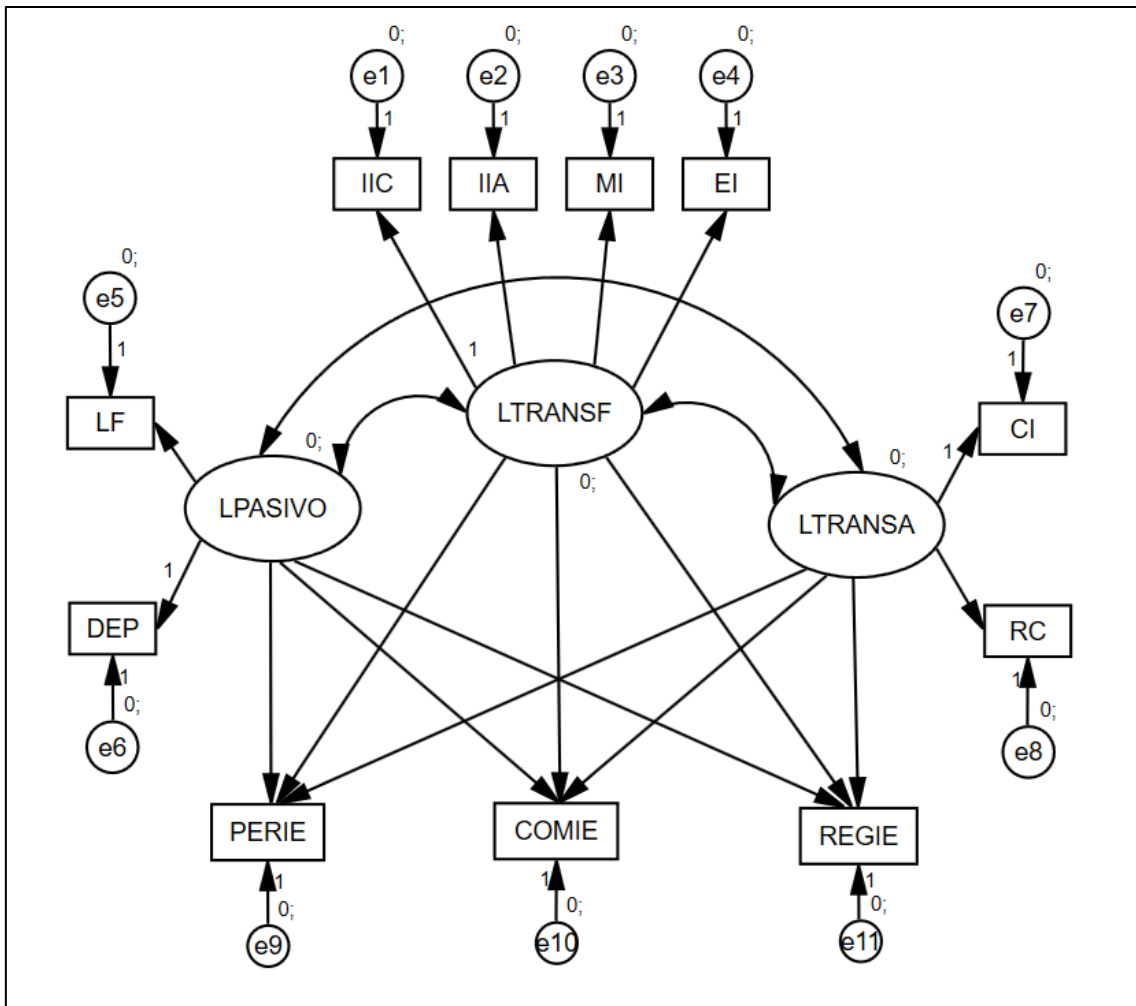


Figura III. 1. Modelo teórico: liderazgo e inteligencia emocional

Nota1: LTRANSF, Liderazgo Transformacional; LTRANSA, Liderazgo Transaccional; LPASIVO, Liderazgo Pasivo; IIC, Influencia Idealizada conductual; IIA, Influencia Idealizada atribuida, MI, Motivación Inspirada; EI, Estimulación Intelectual; CI, Consideración individualizada; RC, Recompensa contingente; DEP, Dirección por excepción pasiva; LF, Laissez-faire; PERIE, Percepción Inteligencia Emocional; COMIE, Comprensión Inteligencia Emocional; REGIE, Regulación Inteligencia Emocional.

Para la estimación de los parámetros se utilizó el método de máxima verosimilitud (ML) por considerarlo coherente, no sesgado e invariante al tipo de escala y normalmente distribuido, ya que las variables observables responden a las condiciones de normalidad.

MATERIAL Y MÉTODOS

IV

IV. METODOLOGÍA

En este apartado, del trabajo de investigación se procederá al desarrollo del método y los materiales empleados para la elaboración del presente trabajo. En la primera parte de este trabajo se describirá el diseño y planificación de la investigación, a continuación se expondrá la descripción de la muestra y de los instrumentos necesarios en este estudio y por último se detalla el procedimiento seguido para la toma de datos y las herramientas estadísticas empleadas.

IV.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se plantea mediante un diseño de carácter descriptivo, explicativo y de tipo comparativo, ya que su propósito es describir las variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento determinado como señalan entre otros Hernández, Fernández y Baptista (2006); así se determinan parámetros de tipo sociodemográfico, liderazgo docente (esfuerzo extra, eficacia, satisfacción), inteligencia emocional en el profesorado (percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional) y clima escolar o de aula (implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación).

Señalar que es un estudio de tipo transversal, puesto que se recogen valores y datos en un solo momento y la información se recabó durante el transcurso del año 2017. Considerando y teniendo en cuenta todo lo citado con anterioridad se expone a continuación la planificación de la investigación realizada, distribuida por las fases y sus correspondientes pasos que han llevado a la consecución y elaboración del informe de esta tesis doctoral.

Tabla IV.1. Fases de elaboración del trabajo de investigación

| FASES Y TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | |
|---|---|
| PRIMERA FASE.- CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | |
| Mayo 2016 a Septiembre de 2016 | PASO 1.- Revisión bibliográfica. |
| | PASO 2.- Definición del problema de la investigación. |
| | PASO 3.- Concertación de las acciones de la investigación. |
| SEGUNDA FASE.- TRABAJO DE CAMPO | |
| Octubre de 2016 a Enero de 2017 | PASO 4.- Selección de las técnicas para la recogida de información. - MLQ-5x (<i>Multifactor Leadership Questionnaire</i>) - TMMS-24 (<i>Trait Meta-Mood Scale (TMMS)</i>) - Clima Escolar (CES - <i>CLIMATE ENVIRONMENT SCALE</i>) |
| | PASO 5.- Selección de la muestra y aplicación de las técnicas para la recogida de la información. |
| TERCERA FASE.- ANÁLISIS DE LOS DATOS | |
| Febrero de 2017 a Mayo de 2017 | PASO 6.- Análisis y procesamiento de la información. |
| | PASO 7.- Ordenamiento de la información para la elaboración del informe. |
| CUARTA FASE.- ESCRITURA Y ELABORACIÓN DEL INFORME | |
| Junio de 2017 a Octubre de 2018 | PASO 10.- Elaboración del informe final. |
| | PASO 11.- Presentación del informe. |

Dando continuidad al diseño de la investigación y siguiendo la planificación vamos a exponer los siguientes apartados:

- La muestra.
- Las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos.
- Procedimiento de recogida de datos.
- El análisis de los datos.

IV.2. MUESTRA

En este segundo bloque procedemos a exponer la descripción de la muestra escogida para el análisis, se queda estructurado en dos apartados, por un lado el análisis del contexto donde se enmarcan los participantes y por otro la caracterización de la muestra.

IV.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se realiza tanto a nivel geográfico, político, económico como social una descripción breve sobre España como país desde sus dos territorios (peninsular y extrapeninsular). Para la elaboración de este apartado se revisaron fuentes como los datos de la Red Eurydice-Redie España (Red española de información sobre educación) del Gobierno de España y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la Agencia Estatal de Meteorología, el Ministerio de Medio Ambiente o la CIA World Factbook.

IV.2.1.1. Contexto Geográfico

El contexto donde se ha desarrollado el trabajo es España (nombre oficial: "Reino de España") es un país transcontinental situado en el sur-oeste de Europa y en el norte de África. Además de ocupar la mayor parte de la Península Ibérica, España está formada por dos archipiélagos (el de las Islas Canarias en el océano Atlántico y el de las Islas Baleares en el mar Mediterráneo) y dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla) en el norte de África, aparte de varias islas menores en esta zona y otras cercanas a la península, como el Peñón de Vélez de la Gomera, el Peñón de Alhucemas, las Islas Chafarinas y la Isla del Perejil. España limita al oeste con el océano Atlántico y Portugal; al norte con el mar Cantábrico, al noreste con Francia y Andorra, al otro lado de la cordillera de los Pirineos; al este con el mar Mediterráneo y al sur con Marruecos, en las fronteras de las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla, en el continente africano.

Se encuentra por tanto entre dos continentes el de Europa y África y entre la influencia de dos masas acuíferas como son las del Mediterráneo y el Atlántico que ocasiona una importante variedad:

- **Relieve:** se manifiestan todos los ciclos orogénicos y de sedimentación que se han dado a lo largo de la historia por lo que se generan los materiales y formas propias de cada ciclo orogénico.
- **Clima:** deriva de su situación peninsular que estaría expuesta a masas de aire frío y caliente, el predominio de cada una de ellas dará un tipo climático, en el

norte habrá un clima oceánico (más frío y húmedo) propiciado por las borrascas y mediterráneo en el meridional dando un clima seco y cálido.

- **Vegetación:** influida por el clima, se encuentran especies adaptadas a la aridez (xerófilas) comunes en el sur de España, o adaptadas a la humedad (hidrófilas) en el norte de la península.
- **Humana:** poblaciones que han hecho incursiones en España como romanos o los musulmanes con mejoras en el cultivo. La confluencia de estos pueblos es lo que ha determinado la cultura y valores humanos de la España que hoy se conoce.

Tabla IV.2. Datos geográficos de España. Extraído de: Central Intelligence Agency's World Factbook.

CIA-WFP Map.pgn

| DATOS GEOGRÁFICOS DE ESPAÑA PENINSULAR Y EXTRAPENINSULAR | | | | |
|--|--|---|---|--|
| CONTINENTE | REGIÓN | ÁREAS | FRONTERAS | EXTREMOS |
| Europa y África | Europa | Total: | Territorial: | <ul style="list-style-type: none"> • Mínima Se alcanzan los -1 m en los arrozales de La Séquia Nova, en Alfajar, Albufera de Valencia. Sin embargo, las grandes canteras a cielo abierto, abandonadas, de Reocín (Cantabria) y Abanto y Ciérvana (Vizcaya) alcanzan los -72 m y los -28 m respectivamente (datos del Instituto Geográfico Nacional de España comprobados en su Mapa Topográfico Nacional). La vieja cantera de Reocín es considerada, de hecho, como el actual punto más bajo de Europa • Máxima 3.718 m (Teide) |
| | mediterránea (Península Ibérica) y Norte de África | Tierra: 499.542 km ² Agua: 5240 km ² | 1.917,8 km • Portugal 1.232 km • Francia 623 km • Andorra 63,7 km • Marruecos 9,6 km (Melilla) 6,3 km (Ceuta) • Reino Unido 1,2 km (Gibraltar) | |



Figura IV.1. El relieve de España peninsular e insular. Extraído de <https://www.blinklearning.com>

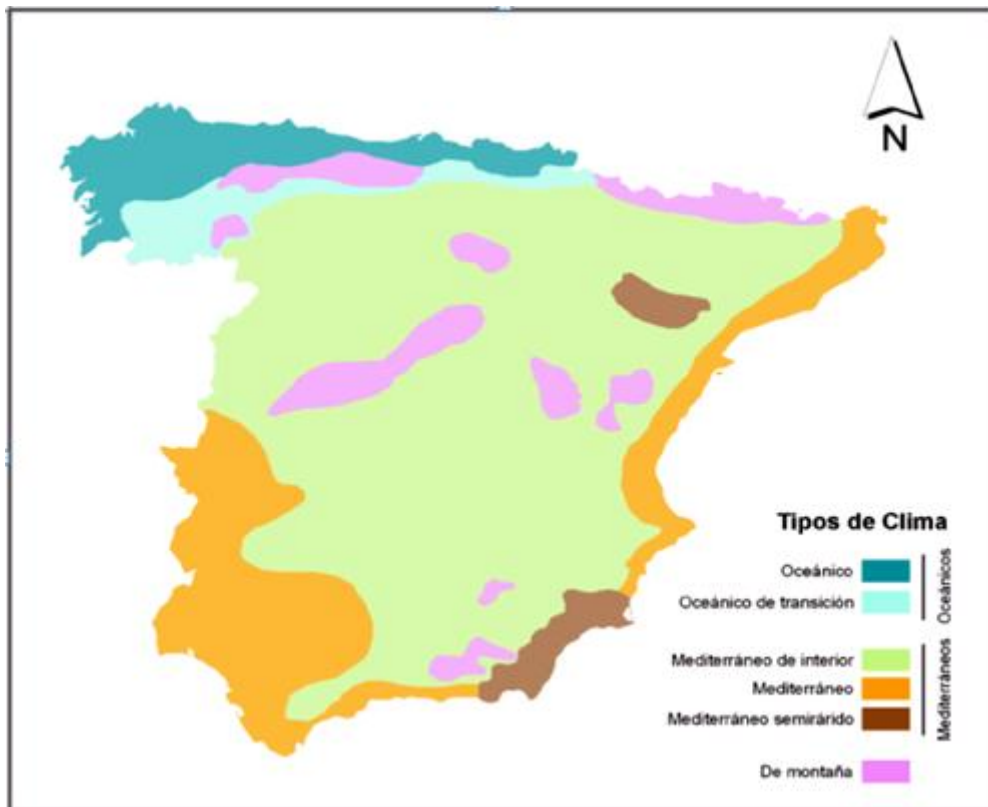


Figura IV.2. Mapa de dominios climáticos en España

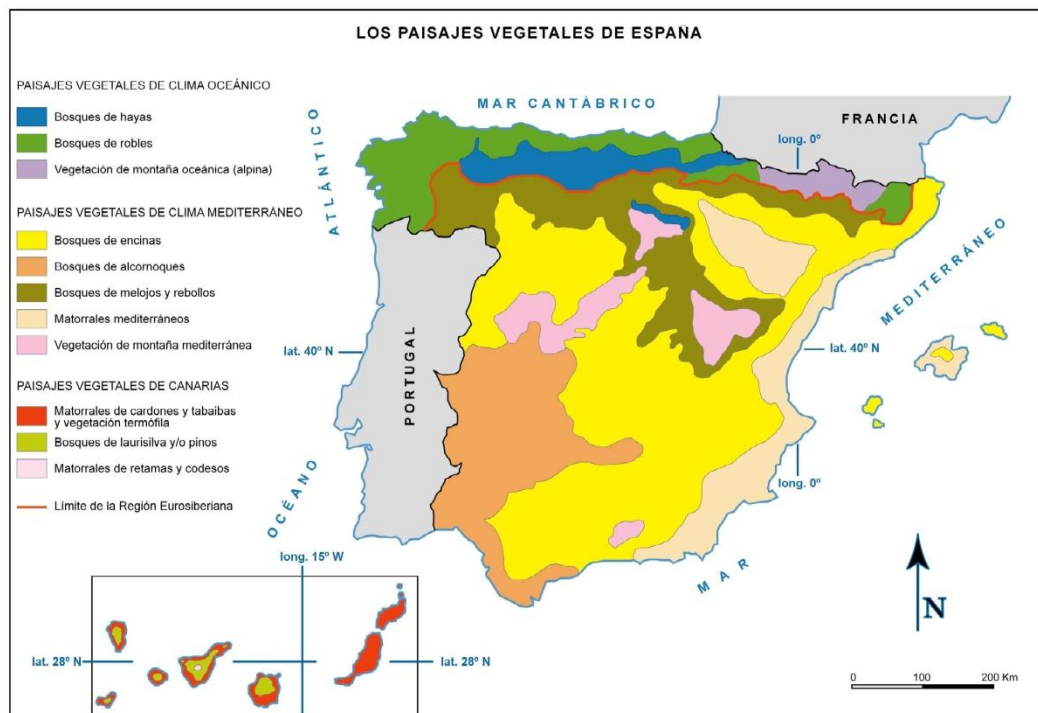


Figura IV.3. La vegetación en España. Extraído de <https://sites.google.com/site/lasingularidad1/>

En lo concerniente al territorio, geográficamente hay una parte extrapeninsular conformada por el archipiélago Balear y Canario y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. La geografía del archipiélago de las Islas Baleares comprende Mallorca,

Cabrera, Menorca, Ibiza y Formentera. En total el territorio tiene 4.492 km² y va desde el nivel del mar hasta los 1.432 m de altitud en el Puig Major de la Sierra de Tramontana de Mallorca. Se encuentra sobre un zócalo submarino separado de la costa del levante de la Península Ibérica por un canal con una profundidad superior a los 1000 m. Las islas tienen su origen en el geosinclinal profundo donde se depositaron materiales del secundario y del terciario, que es el mismo que originó las cordilleras béticas.

- **Mallorca** está constituida por dos sierras de montañas, orientadas de nordeste a sudeste y por una llanura baja, más o menos accidentada, situada entremedio de las dos cordilleras. La Sierra de Tramontana está en el noroeste de la isla, tiene numerosas cumbres de más de 1000 metros de altitud, predomina el modelado kárstico. La Sierra de Levante, paralela a la costa, en el sudeste de la isla es más baja y de morfología más suave, la altitud máxima es el Monte de Atalaya Freda de 561 m de altitud. La llanura central de Mallorca presenta colinas y bajas montañas donde destaca el Puig de Randa con 548 m.
- **Menorca** es una isla baja, la máxima altitud es la Montaña del Toro con sólo 358 m. El sur de la isla de Menorca es calcáreo pero el norte es silíceo.
- **Ibiza** es una isla caliza y montañosa las cumbres de la cual no son muy elevados (Sa Talaiassa 475 m).
- **Formentera** también es calcárea aunque más baja (Sa Mola 192 m).



Figura IV.4. Mapa de las Islas Baleares. Extraído de www.gifex.com

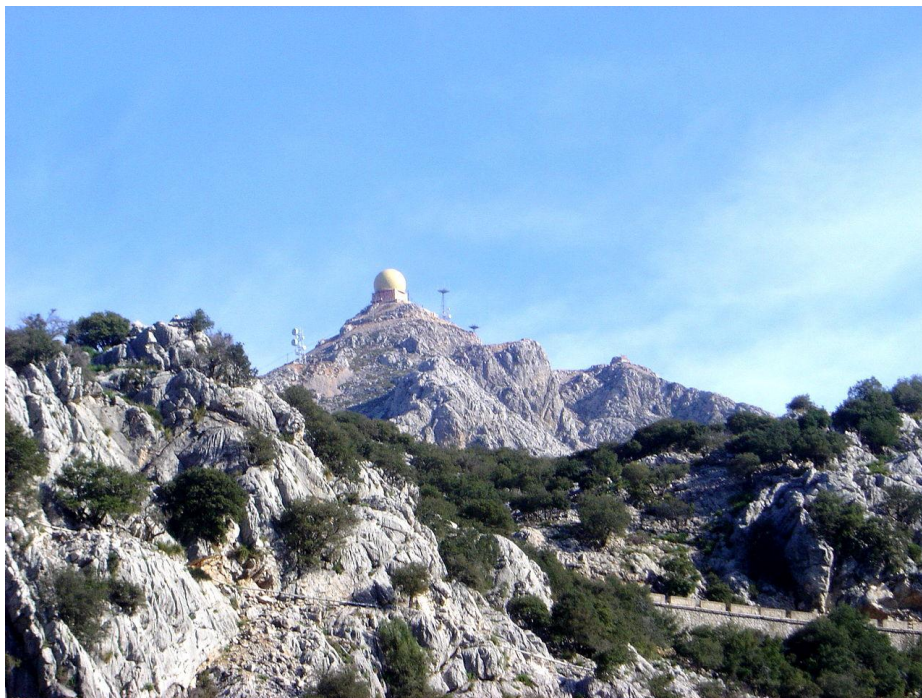


Figura IV.5. El Puig Major de la Sierra de Tramontana de Mallorca, la montaña más alta de la isla

Las Islas Canarias se encuentran en el océano atlántico entre las latitudes, 29° 24' 40" N de la punta Mosegos y 27° 38' 16" N de la punta de los Saltos en el Hierro. Está a 97 kilómetros de Marruecos y el Sahara occidental y a unos 1.400 kilómetros de la Península Ibérica. Se encuentra, pues, en el huso horario del meridiano 15°. Estamos ante un archipiélago de origen volcánico con siete islas mayores (Tenerife, La Palma, La Gomera, El Hierro, Gran canaria, Lanzarote y Fuerteventura) y seis menores (Alegranza, La Graciosa, Montaña Clara, Lobos, Roque del Este y Roque del Oeste). Todas las islas menores suman 114 kilómetros de costa. Canarias tiene una superficie de 7.447 km², y sus costas tienen una longitud total de 1.583 kilómetros. En el censo del 2001 tiene 1.694.477 habitantes, lo que da una densidad media de 228 h/km², muy por encima de la media de España (81 h/km²).

Las islas Canarias comprenden dos provincias:

- **Las Palmas**, que engloba las islas de Gran Canaria, Fuerteventura y Lanzarote.
- **Santa Cruz de Tenerife**, con las islas de Tenerife, La Gomera, El Hierro y La Palma.

Además, cada isla mayor está considerada como una unidad administrativa que está gobernada por un cabildo insular. Se convirtió en comunidad autónoma el 10 de agosto de 1982. La capital de la comunidad autónoma está compartida entre las ciudades de

Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria. Sólo tiene por idioma oficial el español.



Figura IV.6. Valle de El Golfo. Isla de El Hierro



Figura IV.7. Mapa de las islas Canarias. Extraído de www.gifex.com

En cuanto a las dos ciudades situadas en el norte de África tenemos a Ceuta y Melilla, ambas se sitúan separadas de la península ibérica por el mar mediterráneo.

Ceuta, es una ciudad autónoma española, situada en la Península Tingitana, en la orilla africana del Estrecho de Gibraltar, en la desembocadura oriental del mismo. Está rodeada por el norte, este y sur por el mar mediterráneo. Al oeste y suroeste limita con una zona neutral que la separa de Marruecos, concretamente de las prefecturas de Fahs Anjra y M'Diq-Fnideq, ambas pertenecientes a la región de Tanger-Tetuán.

La población de Ceuta es de 84.519 habitantes² y la densidad de 4592,59 hab/km². Su territorio ocupa 19 km² donde conviven principalmente ciudadanos de cultura cristiana y musulmanes, aunque también existe una población de judíos y, en menor medida, hindúes. Las zonas urbanizadas se sitúan en el istmo y en parte del Campo Exterior. El centro urbano y los barrios más antiguos se localizan cerca del puerto y por la ladera del monte Hacho.

Gracias a su situación estratégica, el puerto de Ceuta tiene un importante papel en el paso del Estrecho, así como en las comunicaciones entre el mar mediterráneo y el océano atlántico. Debido a la accidentada orografía y la escasez de agua, energía y materias primas, tanto el sector primario, con excepción de la pesca, como el secundario, tienen un escaso peso en la economía.



Figura IV.8. Vista aérea de Ceuta y la bahía del Norte desde el monte Hacho

Melilla, es una ciudad autónoma española situada en el norte de África a orillas del mar mediterráneo. Es parte de la región del RIF y limítrofe con Marruecos, concretamente

con las comunas de Farhana y Beni-Enzar, ambas pertenecientes a la provincia de Nador. La ciudad y sus territorios se extienden sobre 12,5 km² de superficie en la parte oriental (este) del cabo de Tres Focas. Alberga una población de 84.509 habitantes y presenta diversas particularidades fruto de su posición geográfica y de su historia, tanto en la composición de su población, como en su actividad económica y en su cultura (fruto de la ejemplar convivencia de cristianos, musulmanes, judíos e hindúes). Cuenta con una fortaleza construida entre los siglos XVI y XVIII, dotada de almacenes, aljibes, baluartes, fosos, fuertes, cuevas, minas, capillas (una de ellas, la única obra religiosa gótica de África) y hospitales, que hacen de ella la más completa de esta orilla del Mediterráneo, aparte de los fuertes exteriores neomedievales, construidos a finales del siglo XIX.

El patrimonio arquitectónico de Melilla está considerado, junto con el de Barcelona y por encima del de Madrid o Valencia, como uno de los mejores exponentes del estilo modernista español de principios del siglo XX. Actualmente recibe cada día una población flotante de los municipios marroquíes próximos a su *hinterland* que hacen que su población casi se duplique en algunas ocasiones.

Se sitúa al noroeste del continente africano, junto al mar de Alborán y frente a las costas de Almería. Se encuentra dispuesta en un amplio semicírculo en torno a la playa y el puerto, en la cara oriental de la península de cabo de Tres Forcas, a los pies del monte Gurugú y en la desembocadura del río de Oro, a un metro de altitud sobre el nivel del mar. El núcleo urbano originario era una fortaleza construida sobre un montículo peninsular de unos 30 m de altura.



Figura IV.9. Mapa de la ciudad autónoma de Melilla

IV.2.1.2. Contexto político, económico y social

El contexto político, económico y social de un país determina la configuración de su Sistema Educativo. En el caso de España, sus características sociales, demográficas y políticas, y la organización territorial del Estado, influyen en él de manera directa. Es un Estado social y democrático de Derecho, que regula como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. Así, el marco legislativo que rige y orienta el Sistema educativo español lo conforman la Constitución española de 1978 y una serie de leyes orgánicas que desarrollan los principios recogidos en ella.

La descentralización del Estado ha dado lugar a una importante transformación en su organización territorial lo que, en materia de educación, implica la adopción de un modelo de administración que distribuye las competencias entre la Administración General del Estado y las Comunidades Autónomas. En las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla es el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) el que las asume en su totalidad. Este modelo les supone a todas las Administraciones educativas asumir competencias en materia de educación y los medios para su ejercicio.

Las Administraciones educativas delegan en los Municipios el ejercicio de funciones en aspectos que afectan directamente a los intereses de éstos, y que gestionan a través de las Concejalías de Educación o de los Institutos Municipales de Educación.

España es un país plurilingüe donde, además del castellano como lengua oficial, existen en algunas Comunidades Autónomas otras lenguas con carácter cooficial: el catalán, el valenciano, el gallego y el euskera. El castellano es la lengua vehicular en todo el territorio español y las lenguas cooficiales lo son también en dichas Comunidades Autónomas. Por este motivo, existen cuatro modelos lingüísticos que organizan la enseñanza de las lenguas oficiales según el predominio lingüístico en cada una de las Comunidades Autónomas.

Los cambios demográficos en la pirámide de población, con un mayor envejecimiento de la misma y los movimientos migratorios, han afectado de diversas formas a la

composición del alumnado, suponiendo un reto para todas las Administraciones educativas. Asimismo, los cambios políticos y las distintas formas en que los sucesivos gobiernos han enfocado sus políticas educativas han incidido también en el Sistema Educativo.

España es un Estado de Derecho en el que se establece la Monarquía parlamentaria como forma de gobierno, y la Constitución de 1978 es la norma suprema del ordenamiento jurídico español.

En 1975, el Rey Juan Carlos I impulsó la transición pacífica de la dictadura a la democracia desde la legalidad vigente, y se convirtió en un monarca parlamentario con poderes similares a los que poseían los demás Reyes de Europa occidental. El pasado 2 de junio de 2014 renunció a los poderes recibidos y, de acuerdo con el artículo 57.1 de la Constitución española, heredó la Jefatura del Estado su primogénito varón, el entonces príncipe Felipe. La proclamación del nuevo Rey Felipe VI tuvo lugar el día 19 de junio de 2014.

Esta transición socio-política de un régimen autoritario a una democracia representativa ha condicionado la historia reciente del Sistema Educativo. De hecho, ya la Constitución española en su artículo 27 recoge el Derecho a la educación y a la libertad de enseñanza.

Sus antecedentes históricos recientes se encuentran en la Ley General de Educación de 1970, promulgada durante el franquismo. Estuvo vigente hasta 1985, año en el que se aprobó la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE). En ambas la escolarización era obligatoria hasta los 14 años, pero en 1990 con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) la obligatoriedad de permanecer dentro del Sistema Educativo se retrasó hasta los 16 años.

Ya en democracia, la alternancia en el Gobierno de los dos principales partidos políticos, Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y Partido Popular (PP), ha tenido como consecuencia cambios legislativos de mayor o menor intensidad dentro de las enseñanzas no universitarias. Así, desde la primera ley educativa democrática se han sucedido diversas reformas: la LOGSE de 1990 ya citada, la Ley Orgánica de Calidad

de la Educación (LOCE) de 2002, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.

Por otro lado, la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 supuso la modernización de la universidad en España al otorgar su gobierno a la comunidad académica. Posteriormente, la Ley Orgánica de Universidades (LOU), de 2001 y modificada en 2007, pretendió la mejora de su calidad al potenciar su autonomía, incrementar su eficacia, eficiencia y responsabilidad, y realzar su tarea investigadora. La modificación de 2007 señala el inicio de su adaptación a la Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), potenciando su proyección internacional y la movilidad interuniversitaria entre otros objetivos.

La configuración de España como un Estado descentralizado y su organización territorial dieron lugar en 1980 a un proceso de transmisión de competencias educativas desde la Administración General de Estado a las Comunidades Autónomas. Este proceso finalizó en el año 2000. Información detallada sobre el reparto del ejercicio de las competencias educativas se puede consultar en el artículo Administración y gobierno a nivel central y regional.

En los años 80 se produjo un hito histórico que ha marcado profundamente el ulterior desarrollo político y social español, la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea, actual Unión Europea. El proceso de integración culminó con la firma del Tratado de adhesión el 12 de junio de 1985, que entró en vigor el 1 de enero de 1986.

La forma política del Estado español es la monarquía parlamentaria. Esta se caracteriza porque el Rey ostenta la Jefatura del Estado y por la separación de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial, cuyas funciones son asumidas por diferentes órganos o instituciones:

- El poder legislativo reside en las Cortes Generales, integradas por representantes del pueblo español elegidos cada cuatro años. Están constituidas por dos Cámaras: el Congreso de los Diputados y el Senado.

- El poder ejecutivo corresponde al Gobierno de la Nación, compuesto por el Presidente, los vicepresidentes, los ministros y los demás miembros que la ley establezca.
- El poder judicial: La Constitución establece que la Justicia emana del pueblo y es administrada, en representación del Rey, por los jueces y magistrados.

La organización territorial del Estado se constituye en municipios, provincias y Comunidades Autónomas. La Constitución Española de 1978 reconoce y garantiza su derecho a la autonomía para la gestión de sus respectivos intereses, y responsabiliza al Estado de la realización efectiva del principio de solidaridad, velando por el establecimiento de un equilibrio económico, adecuado y justo entre las diversas partes del territorio español y atendiendo, en particular, a las circunstancias del hecho insular.

La organización del Sistema educativo español se ha transformado desde la aprobación de la Constitución Española. El Estado comenzó a transferir parte de las competencias educativas a las Comunidades Autónomas en 1981, proceso que culminó en el año 2000. Este reparto de competencias hace necesaria la coordinación entre las diferentes Administraciones educativas y el órgano encargado de hacerlo es la Conferencia Sectorial de Educación, formada por los Consejeros de educación de las Comunidades Autónomas y el Ministro de educación. Información detallada se puede consultar en el apartado La Conferencia Sectorial de Educación.

El Estado, la Administración General del Estado está integrada por los departamentos ministeriales y el resto de los organismos que de ellos dependen. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) es el órgano encargado de la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia educativa, así como en materia de cultura y de deporte.

El Estado tiene reservado el ejercicio en exclusiva de las competencias que salvaguardan la homogeneidad y la unidad sustancial del Sistema Educativo, y que garantizan la igualdad básica de todos los españoles. Son, en su mayor parte,

competencias de índole legislativa para la regulación de los elementos o aspectos básicos del sistema, aunque también cuenta con otras de carácter ejecutivo.

Por otro lado, el MECD tiene asumidas la totalidad de las competencias educativas en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

El ejercicio de las competencias educativas reservadas al MECD requiere la cooperación con otros ministerios, como el Ministerio de Empleo y Seguridad Social o el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Las Comunidades Autónomas, España está compuesta por 17 Comunidades Autónomas y por las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Los Estatutos de Autonomía de las distintas Comunidades son la norma institucional básica de cada una de ellas, y el Estado los reconoce y ampara como parte integrante de su ordenamiento jurídico.

Los órganos legislativos y ejecutivos autonómicos son, con diferentes denominaciones en las distintas Comunidades Autónomas, la Asamblea legislativa, elegida por sufragio universal; el Consejo de Gobierno, con funciones ejecutivas y administrativas; y el Presidente, máximo representante de la Comunidad Autónoma y representante ordinario del Estado en la misma.

Cada Comunidad Autónoma ha configurado su propio modelo de **Administración Educativa**, en unos casos como Consejería y en otros como Departamento, en respuesta al ejercicio de las competencias educativas que han asumido y según los servicios que han recibido de sus respectivos Estatutos. Ejercen competencias normativas de desarrollo de las normas estatales y de regulación de los elementos o aspectos no básicos del Sistema Educativo, así como competencias ejecutivo-administrativas de gestión de la educación en su propio territorio, con excepción de las que están reservadas al Estado.

Información detallada se puede consultar en el apartado La Administración educativa en las Comunidades Autónomas (Nivel Regional).

La Administración local, concretamente el **Municipio** es el cauce inmediato de participación ciudadana en los asuntos públicos. Goza de personalidad jurídica plena e institucionaliza y gestiona con autonomía los intereses propios de la correspondiente

colectividad. El ayuntamiento, integrado por el alcalde y los concejales, es el responsable de su gobierno y administración.

La Provincia también es una entidad local con personalidad jurídica propia, determinada por la agrupación de municipios y la división territorial. La diputación provincial es su institución de gobierno y administración. En los archipiélagos canario y balear se denominan cabildo y consejo insular, respectivamente.

La Administración local no tiene condición de Administración educativa, aunque lo habitual es que los ayuntamientos cuenten con Concejalías de Educación o Institutos Municipales de Educación. A través de ellos, el Estado y las Comunidades Autónomas pueden delegar en los Municipios el ejercicio de funciones que afectan directamente a intereses propios relacionados con la educación. Información detallada sobre la cooperación de la Administración local en el desarrollo de la educación se puede consultar en el apartado Administración y gobierno a nivel local.



Figura IV.10. Mapa político de España peninsular y extrapeninsular: Comunidades Autónomas y Provincias

La situación demográfica en relación con la superficie de España es de 505.968,36 Km2, con una densidad de población de 93,42 habitantes por Km2. La proporción de población en áreas urbanas es del 79%. En 2014, la cifra de población desciende un 0,8% respecto al año anterior, situándose en los 46.771.341 habitantes. La ratio de

masculinidad se sitúa en el 96,8%, es decir, que por cada 100 mujeres residen en España 97 hombres, aproximadamente. A la pérdida de población se añade el envejecimiento de la misma. Entre los indicadores que proporcionan información al respecto se encuentran:

- La edad media de la población, que en España es de 42 años.
- El índice de envejecimiento, el 112,2%, que expresa que por cada 100 menores de 16 años hay 112 personas con más de 64 años.
- La tasa de dependencia, el 52,1%, que indica que por cada 100 personas potencialmente activas hay, aproximadamente, 52 personas potencialmente inactivas.
- La distribución por edad, el indicador que proporciona mayor información sobre el envejecimiento poblacional.

En cuanto a los movimientos migratorios, entre 2000 y 2010 España fue un país receptor de inmigración, pero desde 2010 su saldo migratorio es negativo. Según los datos del INE para 2013, por cada mil habitantes se han perdido aproximadamente 5 residentes. En la actualidad residen 5.023.487 personas extranjeras empadronadas en España. En 2014, la mayor parte de la población extranjera procede de países miembros de la Unión Europea y de África, disminuyendo así la inmigración procedente de América del Sur que en 2005 era mayoritaria.

La mayoría de personas que en 2014 emigró al extranjero lo hizo a algún país de la Unión Europea (40,5%) o de América del Sur (29,8%). El desempleo, uno de los principales problemas sociales en España y que afecta especialmente a los más jóvenes, influye en gran medida en esta pérdida de población (Ver Tabla IV.5).

Otro colectivo especialmente afectado por el desempleo es el los mayores de 45 años. La tasa de paro de los que tienen entre 45 y 49 años se situaba en 2014 en el 21,74%, debido a las dificultades para su reincorporación al mercado laboral actual. La tasa de paro en 2014 es del 23,7%, afectando en mayor medida a las mujeres (24,7%) que a los hombres (22,8%). El descenso de ocupados desde 2005 y el incremento de los parados ofrece una idea clara de cómo el desempleo se ha convertido en una de las cuestiones sociales de mayor preocupación para la ciudadanía.

En lo que respecta a la incidencia de los cambios socio-demográficos en el sistema educativo español la década 2000-2010 supuso un cambio importante en la composición del alumnado. Durante estos años, debido a la inmigración, la proporción de alumnado extranjero en el Sistema educativo español creció exponencialmente, pasando del 1,4% en el curso 1999/00 al 10,0% en el curso 2009/10.

A partir de este curso la cifra de alumnado extranjero se mantuvo estable, disminuyendo por tanto su representación en relación al total de alumnado. En el curso 2013/14 el alumnado extranjero se sitúa en 736.249 personas, lo que supuso un descenso ligeramente menor al producido en el curso anterior, del 3,5%. La mayoría se encuentra matriculado en Educación Primaria (33,5%) y Educación Secundaria Obligatoria (26,0%).

El incremento de alumnado procedente del extranjero, que especialmente se produce en los centros educativos de titularidad pública, implica la toma de medidas para su correcta incorporación a las aulas. La legislación vigente garantiza la incorporación al Sistema Educativo de los niños y jóvenes en edad de escolarización obligatoria que, por proceder de otros países, lo hacen de forma tardía.

Disminuir la elevada tasa de abandono temprano de la educación y la formación es uno de los principales retos educativos en España. El porcentaje de personas entre 18 y 24 años que abandonaban prematuramente sus estudios y dejaban de formarse se ha situado por encima del 30% hasta el año 2010. La composición del mercado laboral que demandaba mano de obra no cualificada durante los años de crecimiento económico ligado al sector inmobiliario, hizo que muchos jóvenes españoles decidieran abandonar sus estudios para trabajar.

La pérdida de empleo, especialmente en el sector de la construcción, tuvo como consecuencia que muchas de las personas que habían dejado su educación retomaran algún tipo de formación o estudio al encontrarse en situación de desempleo. La tasa de abandono ha ido disminuyendo progresivamente desde 2010, situándose en la actualidad en el 21,9%.

El descenso del abandono se ve reflejado también en un aumento de las tasas de escolarización, que en 2010 era del 61,0% en los jóvenes entre 16 y 24 años y en 2014 se sitúa en el 68,4%. Este incremento se ha producido en la formación reglada mientras que en formación no reglada la tasa ha disminuido ligeramente, lo que indica que, actualmente, la población más joven permanece en el Sistema Educativo durante más tiempo, en lugar de abandonarlo para incorporarse al mercado de trabajo.

El incremento de jóvenes entre 15 y 34 años que ni estudia ni trabaja, especialmente desde 2009, se produce como consecuencia del desempleo de aquellos que habían abandonado de forma prematura su educación. No obstante, en 2014 se sitúa en el 22,14% lo que implica un descenso de 1,6 puntos porcentuales respecto al año anterior. Este porcentaje es significativamente mayor en los jóvenes con un nivel de estudios inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria (32,5%), mientras que en aquellos con estudios superiores a esta etapa educativa la proporción es menor (17,0%).

Tabla IV.3. Distribución de la población por edad en España (en %). Elaboración Euridyce-España-Redie (CNII, MECD) a partir de datos del INE (Instituto Nacional de Estadística)

| Año | De 0 a 14 años | De 15 a 29 años | De 30 a 44 años | De 54 a 59 años | De 60 a 74 años | De 75 y más años |
|------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| 2000 | 14,5 | 23,1 | 23,2 | 17,5 | 14,4 | 7,3 |
| 2005 | 14,2 | 21,0 | 24,9 | 18,5 | 13,6 | 7,9 |
| 2014 | 15,1 | 15,8 | 24,6 | 21,2 | 14,2 | 9,2 |

Tabla IV.4. Población extranjera empadronada por nacionalidad en España (región de origen). Elaboración Eurydice España-REDIE (CNIIE, MECD) del Instituto Nacional de Estadística (INE).

| Región de origen | 2000 | 2005 | 2014 |
|--------------------------|---------|-----------|-----------|
| Unión Europea | 375.486 | 77.953 | 2.056.903 |
| Resto de Europa | 54.357 | 577.300 | 242.262 |
| África | 228.972 | 713.974 | 1.076.164 |
| América del Norte | 22.844 | 51.619 | 56.177 |
| América Central y Caribe | 48.020 | 119.985 | 211.571 |
| América del Sur | 135.904 | 1.302.889 | 995.282 |
| Asia | 56.547 | 186.848 | 381.819 |
| Oceanía | 1.264 | 2.321 | 2.701 |
| Apátridas | 413 | 721 | 608 |
| Total | 923.897 | 3.730.610 | 5.023.487 |

*Tabla IV.5. Población emigrante con destino al extranjero. Año 2014¹ (región de destino).
Elaboración Eurydice España-REDIE (CNIIE, MECD) Instituto Nacional de Estadística (INE)*

¹No se aportan datos de 2000 y 2005 porque estos datos existen a partir de 2008

| Región de destino | Año 2014 |
|--------------------------|----------------|
| Unión Europea | 191.816 |
| Resto de Europa | 17.133 |
| África | 41.138 |
| América del Norte | 16.939 |
| América Central y Caribe | 13.264 |
| América del Sur | 99.472 |
| Asia | 28.424 |
| Oceanía | 1.156 |
| TOTAL: | 409.343 |

Tabla IV.6. Tasas de empleo y paro¹ en España. Elaboración Eurydice España-REDIE (CNIIE, MECD) a partir de la EPA del Instituto Nacional de Estadística (INE)..

| Año | Activos ocupados | Activos parados | Inactivos | Empleo | Paro |
|-------------|------------------|-----------------|------------|--------|------|
| 2000 | 15.642.700 | 2.428.400 | 15.351.600 | 46,7 | 13,4 |
| 2005 | 19.509.200 | 1.860.300 | 15.426.900 | 53,0 | 8,7 |
| 2014 | 17.569.100 | 5.457.700 | 15.496.500 | 45,6 | 23,7 |

¹La Encuesta de Población Activa (EPA) es una investigación por muestreo, continua y de periodicidad trimestral dirigida a las viviendas familiares. Su objetivo principal es obtener datos de la fuerza de trabajo y de sus diversas categorías (ocupados, parados), así como de la población ajena al mercado laboral (inactivos). Los datos de la tabla corresponden al cuarto trimestre de los años señalados.

La situación política: El gobierno en España tiene la forma de monarquía parlamentaria, lo que implica que el poder legislativo reside en las Cortes Generales que, a su vez, ejercen la función de control sobre el poder ejecutivo. Dentro de un modelo de democracia representativa, las Cortes Generales se componen de 350 diputados según establece la Ley Electoral de 1985, siendo éstos la representación de los ciudadanos que los han elegido.

Tras las elecciones municipales y autonómicas, en algunas Comunidades Autónomas, celebradas en mayo de 2015, el PP ha logrado la alcaldía de 20 de las 52 capitales de provincia, 17 el PSOE y 6 alcaldías pertenecen a candidaturas ciudadanas, entre ellas las alcaldías de Madrid y Barcelona. En el resto de capitales de provincia, a excepción de

Zamora que tiene un gobierno local de Izquierda Unida, los alcaldes pertenecen a partidos regionalistas.

En cuanto a las Comunidades Autónomas, las elecciones de marzo en Andalucía y de mayo en el resto de Comunidades Autónomas exceptuando Galicia, País Vasco y Cataluña, han dibujado un mapa político en el que PP y PSOE consiguen formar gobierno en la mayoría de ellas, eso sí, estableciendo pactos con formaciones políticas de reciente creación como Podemos y Ciudadanos.

Con respecto a **la situación económica** guarda relación con la financiación de su Sistema Educativo, porque puede determinar la aplicación de medidas expansivas o restrictivas del gasto. España, tras un largo proceso de expansión económica después de la crisis de los años 90 traducido en un crecimiento por encima de la media europea, en el año 2008 sufrió un estancamiento de la economía que acabó por generar un periodo de recesión económica del que aún se recupera.

Desde 2008 se produce un descenso paulatino del PIB, hasta la primera estimación del Instituto Nacional de Estadística (INE) para el año 2014 que supone un crecimiento del PIB del 1,4%. Durante los años de recesión, el ajuste del gasto se realizó en numerosas áreas, entre ellas la educación. Así, el gasto público en educación se vio reducido y, de la misma forma, también disminuyó el peso del gasto educativo en relación al PIB.

En la tabla se muestra como el gasto en Educación y la proporción del mismo respecto al PIB crecieron durante los años de crecimiento económico, y como en los últimos años el gasto en educación se ha visto reducido al 4,39% del PIB en 2014.

El nivel formativo de la población adulta es un indicador del desarrollo social y económico de un país y guarda una estrecha relación con el sistema productivo del mismo. En España se ha producido una importante variación en el nivel de formación de la población de 25 a 64 años. Así, mientras en el año 2000 el 61,4% de la población únicamente tenía un nivel de estudios inferior a la primera etapa de la Educación Secundaria, en 2014 ese porcentaje se reduce al 43,4%.

También es destacable el incremento de personas con titulación terciaria, que pasa del 22,7% en el año 2000 al 34,7% en 2014.

Tabla IV.7. Crecimiento del PIB español (% anual) desde 2008 hasta 2014. Elaboración Eurydice España-REDIE (CNIIE, MECD) a partir de la Contabilidad Nacional de España (INE).

| Años | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|-------------------------------|------|-------|------|-------|-------|-------|------|
| Crecimiento del PIB (% anual) | 1,1% | -3,6% | 0,0% | -0,6% | -2,1% | -1,2% | 1,4% |

Tabla IV.8. Gasto Público en Educación. Elaboración Eurydice España-REDIE (CNIIE, MECD) y Estadística del Gasto Público en Educación de la Oficina de Estadística y del Informe Datos y Cifras del curso escolar 2014-2015, ambos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

| Años | 2000 | 2005 | 2010 | 2014 |
|-----------------------------|------------|------------|------------|------------|
| Valor absoluto (miles de €) | 28.333.732 | 40.087.672 | 53.099.329 | 45.684.600 |
| Participación en el PIB (%) | 4,38 | 4,31 | 4,91 | 4,39 |

Tabla IV.9. Nivel de formación de la población adulta (25-64 años) en porcentaje. Elaboración Eurydice España-REDIE (CNIIE, MECD) a partir de datos de Eurostat.

| Años | Inferior a E. Secundaria 1ª etapa | E. Secundaria 2ª etapa | Educación Terciaria |
|------|-----------------------------------|------------------------|---------------------|
| 2000 | 61,4 | 15,9 | 22,7 |
| 2005 | 51,2 | 20,2 | 28,5 |
| 2014 | 43,4 | 21,9 | 34,7 |

IV.2.2. LA MUESTRA

En este apartado del trabajo de investigación se va a explicar cómo se ha escogido la muestra así como las características de la misma; en primer lugar se analiza y describe el universo de población y seguidamente se estudia la selección de los participantes.

IV.2.2.1. Descripción del Universo

Cuando se pretende realizar un estudio que recoja el universo de docentes, el primer paso al que se recurre para realizarlo es determinar el censo del mismo, para ello se recurre a los distintos estamentos educativos (consejerías y administraciones) de donde poder recabar las cifras.

Para ello, solicitamos la colaboración de los diversos estamentos administrativos encargados de coordinar y dirigir el número de docentes distribuidos por todo el estado español. Podemos afirmar que la información del censo es totalmente fidedigna entre el mes de septiembre de 2016 y el mes de agosto de 2017. Periodos correspondientes a la elaboración del censo (durante la primera quincena del mes de noviembre) y la recogida de muestra (desde inicios de febrero hasta la obtención de la última muestra el 20 de junio de 2017).

Tomando los censos educativos aportados por las diversas entidades consultadas, se indicaba que el número de profesores era de 691.235 (8 niveles educativos) mientras que por niveles la distribución era de 57.567 docentes de Infantil, 224.855 de Primaria, 206.365 de Secundaria/Bachiller, 27.975 de Formación Profesional, 37.405 de Enseñanza de Régimen Especial, 9.243 de Educación Especial, 10.109 de Educación de Adultos y de 117.716 de Universidad.

IV.2.2.2. Selección de los participantes: Descripción de la muestra

Para seleccionar y determinar la muestra de nuestro estudio hemos realizado un muestreo estratificado con selección aleatoria de conglomerados, teniendo en cuenta los mismos estratos de los que nos informa el censo. Estratificándose la muestra con los criterios: Nivel Educativo y Área Geográfica. Así pues, hemos tomado al azar los docentes y teniendo en cuenta recoger un número de profesores similar al del universo al que representa. Para calcular el error muestral con un muestreo aleatorio simple para una población finita (universo pequeño) aplicado a cada uno de los estratos (Rodríguez-Osuna, 2001; Martínez-Martínez, 2013; Álvaro-González, 2015; Vilches, 2015), se ha empleado la siguiente fórmula:

$$e = \sqrt{\frac{(K^2 P(1-P)) \cdot (N-n)}{n \cdot (N-1)}}$$

Figura IV.11. Fórmula para el cálculo del error muestral

Los datos de esta fórmula significan lo siguiente: N= tamaño del universo; K = nivel de confianza (para $1-a = 0.95$; $K = 1.96$); P = Proporción de una categoría de la variable; P (1-P) = varianza en caso de que se distribuye binomialmente); n = tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción).

Los datos del error muestral en función del tamaño de la muestra en relación con el universo de cada estrato, son los que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla IV.10. Datos de la distribución muestral del profesorado

| Estratos | N | K | P | n | e |
|----------------------------|---------|------|-----|-----|------|
| Profesorado Totales | 691.235 | 1,96 | 0,5 | 160 | 0,08 |

De la tabla anterior: N = tamaño del universo; K = nivel de confianza (para $1-a = 0.95$; $K = 1.96$); P = Proporción de una categoría de la variable; P (1-P) = varianza en caso de que se distribuye binomialmente); n= tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción). La muestra se ha recogido de un total de 19 comunidades y ciudades autónomas, solicitando la participación a todos aquellos docentes que de forma voluntaria quisieran colaborar. Hemos tenido especial cuidado de que no se repitan sujetos, haciendo un seguimiento individualizado en el pase de cuestionarios. La muestra obtenida se describe en función del tipo de enseñanza y número de docentes muestreados.

Tanto en porcentaje de profesores como en el error de muestreo, los datos de nuestra muestra se ajustan satisfactoriamente. De este modo cabe destacar que manejamos una muestra de 160 docentes, hallándose un error muestral total del 0,08, obteniendo por tanto una muestra que satisface los criterios estadísticos que garantizan su representatividad.

IV.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En este apartado del cuarto capítulo de la tesis exponemos las técnicas de investigación que vamos a utilizar (instrumentos, estrategias y análisis documental). Atendiendo a lo

planteado por Rodríguez, Gallardo, Olmos y Ruiz (2005), “*las técnicas e instrumentos son los medios técnicos que se utilizan para hacer efectivos los métodos, obteniendo información de manera reducida de un modo sistemático e intencional de la realidad social que hemos pretendido estudiar y que nos va a resultar más fácil tratar y de analizar*”.

Hemos utilizamos un instrumento indispensable para este tipo de análisis como es “*el cuestionario*” por ser una herramienta eficaz y rápida en su aplicación, siendo barata y llegando a un mayor número de participantes y que además facilita el análisis (Carretero y Pérez, 2007).

Para establecer el conocimiento y entender el fenómeno que se pretende estudiar, pusimos cuestiones que se le aplicaron directamente a los sujetos implicados en la investigación. Este instrumento específico, Corbetta (2007) lo llama “*encuesta por muestreo*” y lo define como: “*un modo de obtener información, preguntando a los individuos que son objeto de la investigación, y que forman parte de una muestra representativa, mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario, con el objetivo de estudiar las relaciones existentes entre las variables*”; y Hernández et al., (2006), lo entienden como “*un conjunto de preguntas respecto a una o más variables*”, persiguiendo información de la población encuestada sobre diferentes variables objeto de estudio.

Para la presente investigación se han utilizado 4 tipos de instrumentos/cuestionario el primero de tipo **MLQ-5x** (Bass y Avolio, 1999) (*Multifactor Leadership Questionnaire*), La **TMMS-24** está basada en *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)* del grupo de investigación de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai (1995), la **CES - CLIMATE ENVIRONMENT SCALE**, desarrollada originalmente por Moos y Tricket (1985) y el “**CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO**” que consta de 10 preguntas sobre datos sociodemográficos y académicos relacionados con el profesorado que realiza el cuestionario, todos ellos han sido estructurados en preguntas cerradas y validados por sus correspondientes autores.

IV.3.1. VARIABLES

En lo concerniente a las variables presentes en este estudio, señalar que se encuentran relacionadas en función del problema de investigación que se plantea y se hallan justificadas de manera manifiesta en los objetivos planteados en el apartado anterior.

a) Variables Sociodemográficas y Académicas.

Para la selección de las variables descriptivas se tomaron en cuenta aspectos que en alguna etapa del proceso de investigación podrían marcar diferencias en el caso del profesorado en España tales como el género, ciudad, edad, enseñanza que imparte, cargo docente que desempeña, titularidad del centro, líneas del centro, edad dedicada a la docencia y formación del profesorado.

- **Género**, según sea masculino o femenino.
- **Edad**: tramo de edad del docente.
- **Zona**, donde imparte el docente enseñanza: peninsular y no peninsular.
- **Contexto, donde se ubica el centro: urbano y rural**
- **Tipo de enseñanza que imparte**: en la enseñanza reglada, así como docentes que impartan en varias etapas, según sea: Infantil, Primaria, Secundaria y Bachiller, Formación Profesional/ Ciclos Formativos, Universidad, Primaria-Secundaria, Primaria/Secundaria y Universidad, Religión Católica y Ética, Enseñanzas de Régimen Especial (Artísticas, Idiomas y Deportivas), Educación de Adultos, Educación Especial.
- **Titularidad del centro**: Público, Concertado o Privado.
- **Cargo docente que desempeña el docente**: director/a, jefe/a de estudios, secretario/a, maestro-a, profesor-a.
- **Años de experiencia docente**: menos de 5 años, de 5 a 10 años, de 11 a 20 años, de 21 a 30 años, y más de 30 años.
- **Formación universitaria complementaria**: exceptuando la Diplomatura de Primer Ciclo/Grado, de Magisterio o Licenciatura que da acceso a la docencia, es decir otra Diplomatura/Grado, Licenciatura de 2º Ciclo, Máster o Doctorado.
- **Titulaciones de Idiomas Oficiales**: Con la posesión o no del B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002).

b) Variables de Liderazgo. (Liderazgo docente)

- **Liderazgo Transformacional:** Hace referencia a quien o quienes exhiben conductas que permiten influir en los demás, se centra en “transformar”. Los líderes transformacionales son proactivos, optimizan el desempeño individual como grupal y el desarrollo organizacional, son innovadores, no sólo en el logro de su desempeño sino también en las expectativas. Convencen a sus colaboradores a luchar por alcanzar un mayor potencial, así como niveles más altos de estándares morales y éticos.
- **Liderazgo Transaccional:** Reconocido como el liderazgo tradicional, las personas no gozan de autonomía. Los líderes transaccionales presentan conductas rutinarias, motiva y dirige a sus seguidores para alcanzar los objetivos trazados, declara las acciones y los requisitos necesarios de la tarea. El liderazgo transaccional, define las expectativas y promueve el rendimiento para alcanzar estos niveles. En su forma pasiva, se trata de esperar que los errores se produzcan antes de actuar. En su forma activa, se vigila para la identificación de errores.
- **Laissez-faire:** Otra forma de liderazgo, tanto en la administración (dirección de los centros educativos) como en la figura del docente, es la evitación del liderazgo, generalmente traducido por la ineficiencia en los resultados. Evita tomar responsabilidades, no tiene ningún plan de acción u objetivos definidos (como lo tiene el liderazgo transformacional o transaccional), por tanto, las decisiones importantes son postergadas. Este estilo tiene un efecto negativo en los resultados deseados, frente a lo que se pretende por el líder-gerentes y en los seguidores.
- **Resultado del liderazgo:** Transformacional y liderazgo transaccional son a la vez relacionado con el éxito del grupo. El éxito se mide con el MLQ por la frecuencia con que los evaluadores perciben efectivos a sus líderes, en interacción con diferentes niveles de la organización, y cómo los evaluadores manifiestan satisfacción frente a los métodos de su jefe, líder, en el centro.
 - **Esfuerzo extra (EE):** El líder logra que otros hagan más de lo que se espera que lo haga. Es la capacidad del líder para motivar a su equipo, aumenta el deseo en los demás por esforzarse en alcanzar el éxito.

- **Efectividad (E):** El líder es eficaz para satisfacer las necesidades de otros, relacionados con el trabajo. Eficaz en la representación de su grupo ante las autoridades superiores. El seguidor se siente eficaz en el cumplimiento de los requisitos de organización, del centro.
- **Satisfacción (S):** Esta variable evalúa el nivel de satisfacción de los seguidores con respecto del líder, utiliza métodos de liderazgo que permite trabajar con otros de una manera satisfactoria.

En la siguiente tabla se establecen los factores del liderazgo transformacional, transaccional y laissez-faire, según Molero, Recio y Cuadrado (2010).

Tabla IV.11. Estructura factorial del MLQ-5X

| FACTORES DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL | |
|---|---|
| Influencia idealizada atribuida (IIA) | Los líderes son admirados, respetados y obtienen la confianza de la gente. Los seguidores se identifican con ellos y tratan de animarlos |
| Influencia idealizada conductual (IIC) | El líder muestra conductas que sirven como modelos de rol para los subordinados o colegas, demuestra consideración por las necesidades de los otros por sobre sus propias necesidades, comparte riesgos con los seguidores, y es consistente entre lo que dice y hace. |
| Motivación por inspiración (MI) | Estos líderes se comportan de manera que motivan a los que le rodean. Se preocupa por actuar como un modelo para los seguidores, comunica grandes expectativas, usa símbolos para enfocar los esfuerzos, expresa propósitos importantes con gran sencillez. Ofrece a los una visión convincente del futuro, expresando su confianza en que las metas se alcanzarán. |
| Estimulación intelectual (EI) | Es la capacidad del líder para entender y resolver las dificultades, considerando nuevos caminos, estimulan los esfuerzos de los seguidores a ser innovadores y creativos, cuestionando supuestos, reformular problemas, acercándose a situaciones pasadas de nuevas formas. Alienta la inteligencia, la racionalidad y favoreciendo nuevos enfoques. |
| Consideración individualizada (CI) | Ese la capacidad del líder para tratar a los seguidores con respecto y preocupación, lo que produce que cada empleado se sienta valorado por su aportación. Entrega apoyo, asesoramiento personalizado y retroalimentación sobre el desempeño de manera que cada seguidor comprenda, acepte y mejore. Bass argumentó en consideración individual, el líder está capacitando y en parte es mentor, mantiene una regeneración continua y vincula las necesidades del individuo con las de la organización (Bass, 1985, Bass y Avolio, 1990). |
| FACTORES DE LIDERAZGO TRANSACCIONAL | |
| Recompensa contingente (RC) | La recompensa contingente premia a los seguidores por lograr y cumplir lo establecido. El líder aclara al seguidor las metas y objetivos y facilitación de reconocimiento una vez que se alcanzan las metas deberían dar lugar a individuos y grupos alcanzaron los niveles esperados de rendimiento. Proporcionar a otros con la asistencia a cambio de sus esfuerzos. El líder comprende las necesidades de sus colaboradores, lo que es valorado por los seguidores y expresa su satisfacción cuando los demás cumplen con las expectativas. |
| Dirección por excepción activa (DEA) | El líder establece las normas para el cumplimiento, así como lo que es un ineficaz rendimiento, y puede adoptar medidas correctivas si ellos no cumplen las normas establecidas. Centrar la atención sobre las irregularidades, errores, excepciones y desviaciones de las normas. Concentra su atención en los errores, quejas y fallos. |
| FACTORES DE LIDERAZGO LAISSEZ-FAIRE | |
| Dirección por excepción pasiva (DEP) | No interferir hasta que los problemas se agraven, el líder asume una postura más reservada, por lo que el líder interviene sólo si las cosas se distancian de lo esperado. Esperar que los problemas lleguen a un punto crítica antes de tomar acción. Los efectos de la dirección por excepción (activa o pasiva), se ve reflejada en la falta de voluntad por parte de los colaboradores, en asumir riesgos e innovar, porque temen la reacción negativa por parte de quien lidera. |
| Pasivo o Evitador | Señala a aquellos líderes que evitan tomar decisiones y ver implicados en los asuntos importantes. |

c) Variables Psicosociales (Inteligencia Emocional)

En las escuelas del siglo XX, el éxito del profesor ha estado vinculado esencialmente a los logros académicos de sus alumnos, esto es, al rendimiento escolar. Sin embargo, la sociedad del siglo XXI ha creado nuevas demandas y retos tanto para la Escuela como para los docentes que han cuestionado en profundidad los principios y los objetivos educativos vigentes. En nuestras escuelas ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento del alumnado, el éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

Por ello, tanto por razones teóricas como empíricas es vital incluir el desarrollo socio-emocional como parte de esta investigación en aspectos concretos como:

- **Percepción:** Ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.
- **Comprensión:** Comprender bien los estados emocionales.
- **Regulación:** Siendo capaz de regular los estados emocionales correctamente.

d) Variables Psicopedagógicas (Clima de Aula y Escolar)

Dentro de las variables de tipo psicopedagógicas tenemos:

- **Clima Escolar:** Conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho (Rodríguez, 2004)
- **Clima de Aula:** Unidad funcional dentro del centro, está influida por variables específicas de proceso que inciden en un contexto determinado dentro de la propia institución. Las características y conducta tanto de los profesores como de los alumnos, la interacción de ambos y en consecuencia, la dinámica de la clase confieren un peculiar tono o clima de clase distinto del que pudiera derivarse variando alguno de estos elementos (Rodríguez, 2004).

Según Sánchez (2009), el clima de aula supone una interacción socio-afectiva producida durante la intervención del aula y engloba varios elementos los cuales interaccionan entre sí.

Otra definición que amplíe un poco más a la anterior puede ser la siguiente de Martínez (1996, p. 118): *“Definimos pues el clima atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio-afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo”*

En cuanto a la variable de clima de aula ésta queda determinado a través de las siguientes dimensiones y áreas (CES- Classroom Environment Scale –o Escala de Ambiente de clase (Moos y Tricket, 1.985):

Tabla IV.12. Dimensiones y Áreas del CES (Moos y Tricket, 1985)

| RELACIONES | AUTORREALIZACIÓN | ESTABILIDAD | CAMBIO |
|------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|------------|
| IMPLICACIÓN AFILIACIÓN AYUDA | TAREAS COMPETITIVIDAD | ORGANIZACIÓN CLARIDAD CONTROL | INNOVACIÓN |

IV.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

A continuación se exponen las herramientas e instrumentos escogidas para este trabajo de investigación citando las características de las mismas, para ello se ha empleado el cuestionario que es el instrumento de recogida de información más empleado en la encuesta (Cohen y Manion, 2002), así como uno de los más populares en la investigación en ciencias sociales (McMillan y Schumacher, 2005). También ha resultado ser el más adecuado para alcanzar los objetivos propuestos para el estudio cuantitativo. *“Los cuestionarios consisten en un conjunto más o menos amplio de*

preguntas y cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio” (Bernardo y Calderero, 2000).

Su finalidad, como afirman Colás y Buendía (1994), es conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser contestadas en ausencia del encuestador. Al igual que cualquier instrumento de recogida de información, los cuestionarios plantean una serie de ventajas e inconvenientes derivadas de su uso.

Como las preguntas se presentan en un papel y la interacción encuestador-encuestado es impersonal, esta técnica entraña dos beneficios principales (Fox, 1987): *“un alcance masivo de sujetos con bajo coste económico y una elevada fiabilidad que viene dada por la uniformidad en las instrucciones, cuestiones y procedimientos. A lo hay que añadir que, la posibilidad de integrar diferentes tipologías de preguntas confiere al investigador una gran flexibilidad en lo relativo a la naturaleza de los datos que puede recoger”.*

La interacción impersonal que caracteriza al cuestionario es también la responsable de los inconvenientes que se le asignan a este instrumento (Colás y Buendía, 1994):

- Requiere que las preguntas sean formuladas por adelantado y con la claridad suficiente para evitar interpretaciones.
- Tiene el peligro que sólo devuelvan los cuestionarios una pequeña proporción de los sujetos.
- Es adecuado únicamente para una población con un cierto nivel cultural, pues precisa de una capacidad de comprensión y expresión y de un dominio de las técnicas de respuesta.
- Necesita de un proceso de diseño, construcción y validación costoso que exige tiempo, sistematización y otras miradas expertas.

Para contrarrestar estas desventajas es fundamental primero, tener muy en cuenta la población objeto de estudio; segundo, plantear las preguntas con la claridad suficiente para que funcionen en la interacción impersonal; tercero, dar todos los pasos posibles para incrementar las probabilidades de que los sujetos contesten y devuelvan los

cuestionarios; y cuarto, seguir las fases y recomendaciones que establecen los distintos expertos en la materia para un diseño adecuado. Todos estos aspectos han sido muy tenidos en cuenta durante el diseño y construcción del cuestionario. Proceso que se explica detalladamente más adelante.

IV.3.2.1. Cuestionario sociodemográfico y de autoregistro

La primera herramienta utilizada en este trabajo de investigación fue la hoja de autoregistro (**ANEXO 1**). Este cuestionario contiene los aspectos del docente tales como: ciudad donde imparte enseñanza, tipo de enseñanza, sexo, edad, titularidad del centro donde trabaja, número de líneas, cargo desempeñado, años de experiencia, formación universitaria complementaria e idiomas que domina el docente.

IV.3.2.2. Cuestionario de Inteligencia Emocional. TMMS-24. Trait Meta-Mood Scale

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey et al., (1995). La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas. La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la Inteligencia Emocional con 8 ítems cada una de ellas: Percepción emocional, Comprensión de sentimientos y Regulación emocional. En la tabla siguiente se muestran los tres componentes.

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, se suman los ítems del 1 al 8 para el factor *percepción*, los ítems del 9 al 16 para el factor *comprensión* y del 17 al 24 para el factor *regulación*. Luego se analiza su puntuación en cada una de las tablas que se presentan. Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos. La veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que se haya sido al responder a las preguntas.

Tabla IV.13. Evaluación y puntuaciones del TMMS-24

| PERCEPCIÓN | | COMPRENSIÓN | | REGULACIÓN | |
|--|--|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Puntuaciones hombres | Puntuaciones mujeres | Puntuaciones hombres | Puntuaciones mujeres | Puntuaciones hombres | Puntuaciones mujeres |
| Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21 | Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24 | Debe mejorar su comprensión < 25 | Debe mejorar su comprensión < 23 | Debe mejorar su regulación < 23 | Debe mejorar su regulación < 23 |
| Adecuada percepción 22 a 32 | Adecuada percepción 25 a 35 | Adecuada comprensión 26 a 35 | Adecuada comprensión 24 a 34 | Adecuada regulación 24 a 35 | Adecuada regulación 24 a 34 |
| Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33 | Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36 | Excelente comprensión > 36 | Excelente comprensión > 35 | Excelente regulación > 36 | Excelente regulación > 35 |

IV.3.2.3. Cuestionario de liderazgo docente. Multifactor Leadership Questionnaire. MLQ-5X

El instrumento utilizado en esta investigación, MLQ-5x (Bass y Avolio, 1999) (Multifactor Leadership Questionnaire), es considerado como “el instrumento más popular para medir el liderazgo transformacional” (Antonakis y House, 2013, p. 18). MLQ-5x, es una escala psicométrica Likert, que contiene 45 ítems; los primeros 36 ítems que identifican las conductas de liderazgo en los líderes (Transformacional, Transaccional y Laissez-faire); Los ítem 37 al 45 responde a resultados de liderazgo (Esfuerzo Extra, Eficacia y Satisfacción), a través de la valoración en el nivel de acuerdo o desacuerdo en cada ítem. Éstos se clasifican en una escala de frecuencia de los comportamientos observados del líder, partiendo de los subordinados y lleva una relación de estimación de la magnitud de base 4; 3; 2; 1; 0, por tanto, una menor puntuación en recompensa contingente, por ejemplo, significa que el líder exhibe menos esta conducta de liderazgo, así como:

0: Nada en absoluto

1: De vez en cuando

2: Algunas veces

3: Bastante de acuerdo

4: Sí, con frecuencia, aunque no siempre

MLQ-5x fue aplicado a los docentes y equipos directivos indistintamente de los centros de la enseñanza reglada en las distintas regiones o comunidades autónomas de España peninsular e insular. El procedimiento consistió en valorar los estilos de liderazgo con la

finalidad de indagar mediante una autoevaluación de los líderes respecto a su estilo de liderazgo docente.

A continuación podemos observar las variables independientes y dependientes de este estudio, así como la identificación de los estilos de liderazgo, las conductas, las siglas de identificación y el número de los ítems, presentes en el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo MLQ-5x, se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla IV.14. Identificación de variables, siglas e ítems del MLQ-5x

| ESTILOS DE LIDERAZGO | CONDUCTA | ÍTEMS |
|------------------------------------|----------------------------------|--------------|
| LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL | Influencia idealizada conductual | 6-14-23-24 |
| | Influencia idealizada atribuida | 10-18-21-25 |
| | Motivación por inspiración | 9-13-26-36 |
| | Estimulación intelectual | 2-8-30-32 |
| | Consideración individualizada | 15-19-29-31 |
| LIDERAZGO TRANSACCIONAL | Recompensa contingente | 1-11-16-35 |
| | Dirección por excepción activa | 4-22-24-27 |
| | Dirección por excepción pasiva | 3-12-17-20 |
| LIDERAZGO PASIVO O EVITADOR | Laissez-faire | 5-7-28-33 |
| | Esfuerzo Extra | 39-42-44 |
| RESULTADOS DE LIDERAZGO | Efectividad | 37-40-43-45 |
| | Satisfacción | 38-41 |

El instrumento de medición MLQ-5x (Bass, 1999), cumple con las exigencias de confiabilidad y validez, proceso metodológico que nos permite controlar los sesgos y las variables confusas para interpretar de forma adecuada el proceso.

IV.3.2.4. Cuestionario de Clima de Aula. CES - Climate Environment Scale

Una de las formas más utilizadas para evaluar el clima social son las escalas diseñadas para evaluar el contexto social de distintos ambientes, tal como son percibidos por los distintos actores. A partir de los factores considerados más determinantes en el clima escolar se han desarrollado escalas para su medición, siendo la más utilizada la de Richard Moss, quien a partir de los estudios realizados en la Universidad de Standford, California, en su laboratorio de Ecología Social (Moos, Moos y Tricket, 1989) entrega una descripción de los principales factores, y además los organiza en forma de escala para su medición.

La escala de clima social de Moss consta de 90 ítems agrupados distribuidos en cuatro dimensiones consideradas por los autores como fundamentales para el clima social. Estas son:

- Relaciones.
- Autorrealización o desarrollo personal.
- Estabilidad.
- Cambio.

El cuestionario como procedimiento de investigación buscó recopilar información por medio de la aplicación de la Escala de Clima Escolar, este instrumento fue desarrollado por Moos y Trickett en 1974, y tiene como objetivo medir la relación entre estudiantes y docentes. Cada ítem fue contestado como verdadero o falso según la frase determinada y la percepción del docente. Para realizar el cálculo de la puntuación de cada instrumento se utilizó la clave de corrección, misma que arroja el resultado exacto (verdadero o falso) de cada pregunta correspondiente a cada subescala, por lo cual el instrumento nos arroja valores por subescala, por dimensión y en su totalidad a fin de graficar el perfil del clima escolar actual. Esquemáticamente podemos concluir este instrumento utilizado en la siguiente tabla.

Tabla IV.15. Dimensiones y Áreas del CES (Moos y Trickett, 1985)

| | | | |
|------------------------|----------------|----|------------------------------|
| RELACIONES | Implicación | IM | 1,10,19,28,37,46,55,64,73,82 |
| | Afiliación | AF | 2,11,20,29,38,47,56,65,74,83 |
| | Ayuda | AY | 3,12,21,30,39,48,57,66,75,84 |
| AUTOREALIZACIÓN | Tareas | TA | 4,13,22,31,40,49,58,67,76,85 |
| | Competitividad | CO | 5,14,23,32,41,50,59,68,77,86 |
| ESTABILIDAD | Organización | OR | 6,15,24,33,42,51,60,69,78,87 |
| | Claridad | CL | 7,16,25,34,43,52,61,70,79,88 |
| | Control | CN | 8,17,26,35,44,53,62,71,80,89 |
| CAMBIO | Innovación | IN | 9,18,27,36,45,54,63,72,81,90 |

IV.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En esta fase de la investigación se describen todas las tareas del trabajo de campo que se efectúan para la recogida de datos; por tanto, consiste en ejecutar el proyecto de investigación. El estudio realizado fue realizado en concordancia con la Declaración de Helsinki (modificación del 2008), en proyectos de investigación y confidencialidad de los participantes (Ley 15/1999 de 13 de diciembre) de protección de datos de carácter personal, así como el Código de Buenas Prácticas de la Universidad de Jaén.

En cuanto al desarrollo del trabajo de campo, este permitió aplicar los cuestionarios para recoger la información, este fue administrado durante los meses de febrero a mayo de 2017 en horario no lectivo, con consentimiento además de los directores de los diferentes centros educativos de Infantil y Primaria y responsables de Departamentos en la Educación Secundaria, Bachiller, Ciclos Formativos, Centros de Educación Especial, y Enseñanzas Universitarias.

La extensión ética en la investigación, según Babbie (2000) son consideraciones de índole moral que deben encontrarse presentes mientras se aplican las técnicas de investigación; en este trabajo se consideraron aspectos éticos que asegurasen la transparencia y confidencialidad de la información a modo de no afectar a quienes fueron los participantes, así una de las premisas fue que la investigación no debe nunca dañar a las personas que se están estudiando, por lo que hay que ser cuidadoso.

Por último debe señalarse que se excluyeron 5 docentes que no cumplimentaron debidamente los cuestionarios o que se negaron a ser sometidos al estudio, a todos aquellos que participaron en el estudio se les indicó la total confidencialidad de los datos y se les señaló la posterior remisión de los datos una vez analizados los resultados. La secuencia de acciones realizadas esta investigación se compone de cuatro fases, cada una de ellas orientadas a tareas claramente definidas, que describen las actividades cometidas y una temporalización de las mismas.

Fase 1º: La primera fase comenzó con la revisión de la literatura, los antecedentes educativos así como la consideración de la educación como un proceso de interacciones sociales, tipología del educador, liderazgo docente, así como los factores que determinan el clima de aula con la premisa de una educación de calidad, aunado a los diversos ámbitos de la educación abordados en la formación del programa de doctorado, surge la inquietud de indagar sobre los aspectos que llevan a determinados centros educativos obtener buenos resultados académicos.

Para poder comprender los factores que intervienen en el quehacer del centro aparecen conceptos que plantean las interrogantes a indagar “liderazgo docente” “inteligencia emocional ” y “clima de aula” que se genera como consecuencia de las conceptos dando como resultado una “calidad en educación” este último presente en las actuales

demandas de los diferentes agentes educativos como la sociedad, familia, profesionales de la educación, instituciones educativas..., pero también era necesario identificar sobre quiénes estaría enfocado el estudio.

Desde este punto, se inició una exhaustiva revisión de la bibliografía científica nacional e internacional, que permitió establecer el estado de la cuestión sobre las temáticas que conformaron el marco teórico en esta investigación. Una vez delimitado el marco teórico referencial, surgen nuevas interrogantes que llevaron a establecer el diseño metodológico pertinente a la investigación, que contribuyó a la comprensión de los fenómenos educativos relacionados con los términos y factores que determinan el objeto la investigación, en función de los objetivos e hipótesis planteadas que enmarcaron esta tesis doctoral.

Fase 2º: La tercera fase corresponde al trabajo de campo que a su vez se puede subdividir a su vez en dos etapas: en primera instancia se estableció el primer contacto institucional y fue de carácter informal a través del contacto telefónico para concertar una cita con el director/a de los centros educativos, donde se exponen las razones de selección del centro, el objetivo que guía esta investigación, así como condiciones en que se aplicarán tales instrumentos: momento oportuno, lugar, quiénes participarán, con qué instrumentos se realizará y temporalidad para la recogida de los datos.

La segunda etapa es la aplicación de los instrumentos; se realizó una breve presentación a los docentes sobre la investigación y explicó que los ítems de los instrumentos: MLQ-5x (*Multifactor Leadership Questionnaire*), Inteligencia Emocional (*TMMS-24*) y Clima de Aula (*CES - Climate Environment Scale*), se clasifican en una escala de frecuencia de comportamientos observados por quienes conviven en el entorno a través del nivel de acuerdo o desacuerdo para cada ítem sobre la conducta de que exhiben los compañeros que realizan labores tanto directivas (Director-a, Jefe-a de Estudios y Secretario-a) como docentes, así como destrezas socioemocionales y capacidad para regularlas. Todos estos cuestionarios, incluyendo los datos de relevancia sociodemográfica garantizan a los participantes el anonimato de las respuestas y la confiabilidad de los datos.

Fase 3º: La tercera etapa de la esta investigación, comenzó con la creación de la base de datos y la codificación de los cuestionarios, posteriormente los datos fueron analizados con el software estadístico SPSS (Bienvenido, 2007; Idre, 2012) en búsqueda de resultados de tipo cuantitativo para el contraste de las hipótesis y objetivos.

Fase 4º: Finalmente con se procede a la redacción del informe, así como la discusión y los resultados, de igual forma se realizaron actualizaciones de antecedentes en el marco teórico. En la Tabla IV.1, se expone una síntesis de cada una de las fases anteriormente descritas.

Esta investigación se centró en comprender la naturaleza del liderazgo docente, inteligencia emocional y clima social de aula en el contexto escolar abordados desde las técnicas cuantitativas para el desarrollo del marco empírico, se identificaron y definieron los instrumentos de medida que permitieron la recogida de datos de la población. Así considerando los aspectos claves en el marco referencial, fueron seleccionados los instrumentos más apropiados para esta investigación.

El primer procedimiento corresponde a la identificación y análisis de los estilos de liderazgo docente incluyendo al equipo directivo (Director-a, Jefe-a de Estudios y Secretario-a) de centros educativos públicos y concertados de la enseñanza reglada en España. Para medir estas conductas fue utilizado el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo en sus siglas inglés MLQ-5x (Multifactor Leadership Questionnaire), en su versión 2004, el TMMS-24 de Inteligencia Emocional y el CES- Climate Environment Scale. Igualmente se estableció los datos sociodemográficos del profesorado más relevantes para esta investigación. Los datos fueron analizados y cuantificados por medio del software estadístico SPSS en su versión 20.0.

IV.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

En primer lugar, y con el objetivo de comprobar la fiabilidad de los ítems que conforman las escalas y subescalas de los cuestionarios empleados se emplea el coeficiente alpha de Cronbach; el cual nos sirve para cuantificar el grado de correlación parcial que existe entre los ítems incluidos, es decir el grado en el que los ítems del

constructo están relacionados. Así pues, en cuanto más próximo se encuentre al valor 1 mayor será la fiabilidad de lo que se quiere estudiar, asimismo se aplica el programa FACTOR de Lorenzo y Seva (2006), donde el diagnóstico de la bondad de ajuste es esencial para establecer la validez de la escala. La evaluación se ha basado en varios criterios como recomiendan Bentler (1990) y McDonald y Marsh (1990).

En segundo lugar, se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS 24.0), así los datos obtenidos en la batería de preguntas han sido almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS versión 20.0 para Windows), como archivos de extensión sav, para poder ser tratados estadísticamente desde este programa.

Para el estudio estadístico de los parámetros descriptivos se utilizaron frecuencias, porcentajes, medias y desviación típica encaminados a describir todas las variables del estudio; igualmente para el estudio de tipo comparativo, se emplearon tablas de contingencia, chi-cuadrado de Pearson y ANOVA.

En tercer lugar, se puso a prueba el modelo general en el que se incluyeron todas las escalas y subescalas del estudio, teniendo en cuenta las interacciones en la predicción de las variables de resultado.

Para ello, se eligió aquel modelo que mejor explicaba nuestras respuestas y sus relaciones basándonos en el marco teórico de referencia y las medidas de bondad de ajuste de dicho modelo. El software estadístico con el que se realizó este último análisis fue el AMOS Graphics, versión 18.

RESULTADOS

V

V. RESULTADOS

En este capítulo se establece el análisis de los resultados de este trabajo de investigación. En este bloque se abordan cuatro apartados: en primer lugar se desarrolla la validez de los constructos, a continuación se desarrolla el estudio descriptivo y comparativo de las variables objeto de estudio; a continuación, se establece una comparativa entre todas las variables y por último, se elabora un análisis de resultados a través de ecuaciones estructurales.

V.1. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO Y SEMICONFIRMATORIO

Los instrumentos empleados en este trabajo de investigación fueron cuatro, la hoja de autoregistro y el cuestionario de Clima de Aula se trabajarán más adelante, pero los instrumentos que miden la inteligencia emocional y el liderazgo se analizan mediante el TMSS-24 y el MLQ-5X, determinándose su posible adecuación a través del programa estadístico FACTOR.

V.1.1. ANALISIS FACTORIAL EXPLORATORIO Y SEMICONFIRMATORIO DEL TMSS-24

En este test la primera parte del análisis ha mostrado el análisis de los valores descriptivos del estudio, considerándose para ello los valores medios, desviación típica, varianza, asimetría, curtosis y rango, y no prescindiendo de ninguna variable como planteaban los expertos (Schmider, Ziegler, Danay, Beyer y Bühner, 2010) que señalaban la posibilidad de prescindir de alguna dimensión o variable cuando se presentasen cifras superiores a 2,00 en las pruebas de dispersión como son la asimetría y curtosis.

Tabla V.1. Descriptivos de los ítems del TMSS-24

| | Media | DT | Varianza | Asimetría | Curtosis | Rango |
|------|-------|-------|----------|-----------|----------|-------|
| V 01 | 3,85 | ,926 | ,858 | -,466 | -,371 | 4 |
| V 02 | 3,59 | 1,054 | 1,111 | -,463 | -,423 | 4 |
| V 03 | 3,43 | 1,032 | 1,064 | -,422 | -,163 | 4 |
| V 04 | 3,91 | ,882 | ,777 | -,930 | 1,449 | 4 |
| V 05 | 2,89 | 1,085 | 1,177 | ,064 | -,674 | 4 |
| V 06 | 2,36 | 1,024 | 1,048 | ,484 | -,341 | 4 |
| V 07 | 2,94 | 1,029 | 1,060 | ,114 | -,672 | 4 |
| V 08 | 3,13 | 1,041 | 1,083 | -,097 | -,463 | 4 |
| V 09 | 3,76 | 1,014 | 1,028 | -,630 | -,231 | 4 |
| V 10 | 3,59 | ,980 | ,961 | -,390 | -,368 | 4 |
| V 11 | 3,68 | ,857 | ,734 | -,123 | -,627 | 3 |
| V 12 | 3,76 | ,908 | ,824 | -,533 | -,172 | 4 |
| V 13 | 3,64 | ,828 | ,685 | -,919 | 1,039 | 4 |
| V 14 | 3,56 | ,989 | ,977 | -,453 | -,092 | 4 |
| V 15 | 3,49 | ,945 | ,893 | -,367 | -,111 | 4 |
| V 16 | 3,81 | ,802 | ,644 | -,608 | ,553 | 4 |
| V 17 | 3,74 | 1,055 | 1,113 | -,693 | -,127 | 4 |
| V 18 | 3,75 | ,925 | ,855 | -,495 | -,300 | 4 |
| V 19 | 3,22 | 1,091 | 1,191 | ,025 | -,875 | 4 |
| V 20 | 3,68 | ,934 | ,873 | -,446 | -,416 | 4 |
| V 21 | 3,64 | ,900 | ,809 | -,439 | -,058 | 4 |
| V 22 | 3,94 | ,814 | ,663 | -,663 | ,593 | 4 |
| V 23 | 4,44 | ,759 | ,575 | -1,208 | ,722 | 3 |
| V 24 | 3,73 | ,977 | ,955 | -,650 | ,301 | 4 |

A partir del gráfico de sedimentación, se aprecian los factores recomendados por el SPSS, para este test, recomendándose tres dimensiones, como se observa en la figura.

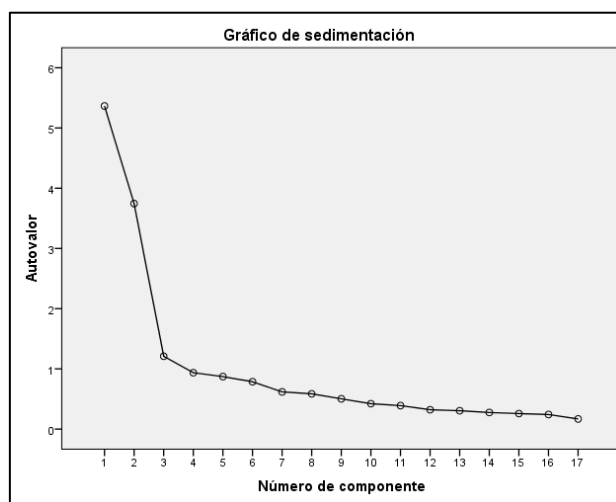


Figura V.1. Gráfico de número de factores del TMSS-24

Seguidamente, mediante la utilización del programa FACTOR Analysis (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006) se ha comenzado a desarrollar el AFE, para ello se han rotando tres factores. El estadístico de Bartlett, [2045,1 (df = 276; P = ,000010)] y el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = ,845, utilizados para probar si la muestra procede de

poblaciones con la misma varianza y si presenta una buena adecuación muestral, indican un buen ajuste de los datos para ser sometidos al análisis factorial. Los tres factores extraídos explican el 55% de la varianza total, el índice de bondad de ajuste (GFI) fue de ,98, el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI) de ,97 y la raíz cuadrática media de los residuales (RMSR) de ,04. Todos estos datos nos indican un buen ajuste para estos ítems.

Tabla V. 2. Matriz Factorial Rotada

| Variables | Matriz Factorial Rotada | | | Matriz Factorial Rotada (omitidas las cargas inferiores a ,300) | | |
|-----------|-------------------------|-------|-------|---|------|------|
| | F1 | F2 | F3 | F1 | F2 | F3 |
| V 01 | -,002 | ,634 | ,197 | | ,634 | |
| V 02 | -,006 | ,765 | ,052 | | ,765 | |
| V 03 | ,055 | ,744 | ,113 | | ,744 | |
| V 04 | -,105 | ,667 | ,244 | | ,667 | |
| V 05 | -,088 | ,634 | -,287 | | ,634 | |
| V 06 | -,040 | ,703 | -,135 | | ,703 | |
| V 07 | ,088 | ,750 | -,011 | | ,750 | |
| V 08 | ,044 | ,784 | ,059 | | ,784 | |
| V 09 | ,561 | -,146 | ,177 | ,561 | | |
| V 10 | ,847 | ,014 | ,006 | ,847 | | |
| V 11 | ,809 | -,143 | ,002 | ,809 | | |
| V 12 | ,777 | ,070 | -,130 | ,777 | | |
| V 13 | ,559 | ,149 | -,041 | ,559 | | |
| V 14 | ,745 | -,037 | -,075 | ,745 | | |
| V 15 | ,550 | ,060 | -,012 | ,550 | | |
| V 16 | ,651 | -,086 | ,101 | ,651 | | |
| V 17 | ,075 | -,114 | ,761 | | | ,761 |
| V 18 | -,024 | -,051 | ,853 | | | ,853 |
| V 19 | -,001 | -,028 | ,626 | | | ,626 |
| V 20 | -,015 | -,088 | ,840 | | | ,840 |
| V 21 | -,041 | ,057 | ,593 | | | ,593 |
| V 22 | ,037 | ,269 | ,531 | | | ,531 |
| V 23 | ,207 | ,117 | ,258 | | | |
| V 24 | -,138 | ,060 | ,617 | | | ,617 |

Como se determina en la siguiente tabla ha desaparecido la variable (V 23), por presentar valores menores a ,300. La escala definitiva ha quedado formada por tres factores, el primero de ellos se encuentra conformado por ocho variables y se corresponde con la dimensión **comprensión**; un segundo factor constituido por ocho variables se relaciona con la dimensión **percepción**; y por último un tercer factor constituido por siete variables se corresponde con la dimensión **regulación**.

A continuación se muestra la configuración del cuestionario con un buen ajuste, puesto que el coeficiente de fiabilidad del cuestionario fue de ,860, y suprimidas las variables que no alcanzaban las directrices, por factores se obtuvo un ,870 para el factor 1 (comprensión), ,896 para el factor 2 (percepción), y ,850 en el factor 3 (regulación).

Tabla V.3. Carga factorial de las dimensiones del TMSS-24

| Variables | F1 | F2 | F3 |
|-------------|------|------|------|
| V 09 | ,561 | | |
| V 10 | ,847 | | |
| V 11 | ,809 | | |
| V 12 | ,777 | | |
| V 13 | ,559 | | |
| V 14 | ,745 | | |
| V 15 | ,550 | | |
| V 16 | ,651 | | |
| <hr/> | | | |
| V 01 | | ,634 | |
| V 02 | | ,765 | |
| V 03 | | ,744 | |
| V 04 | | ,667 | |
| V 05 | | ,634 | |
| V 06 | | ,703 | |
| V 07 | | ,750 | |
| V 08 | | ,784 | |
| <hr/> | | | |
| V 17 | | | ,761 |
| V 18 | | | ,853 |
| V 19 | | | ,626 |
| V 20 | | | ,840 |
| V 21 | | | ,593 |
| V 22 | | | ,531 |
| V 24 | | | ,617 |
| <hr/> | | | |
| Alfa (,860) | ,870 | ,896 | ,850 |

Como se observa en la tabla el alpha de Cronbach ha salido satisfactorio en su totalidad y en cada uno de los factores ha presentado valores $p > ,700$. Al aplicar el coeficiente de correlación de Pearson, se aprecia que en casi todos los factores se halla correlación significativa en un 99%, ($p < ,01$), siendo el valor más alto el establecido al relacionarse la dimensión regulación con la dimensión comprensión (,348), y también se correlaciona con la percepción (,272), siendo menor la correlación entre regulación y percepción (,089).

Tabla V.4. Correlación de las dimensiones del TMSS-24

| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 |
|---------------------------------|----------|----------|----------|
| Factor 1: Dimensión Comprensión | 1 | | |
| Factor 2: Dimensión Percepción | ,272** | 1 | |
| Factor 3: Dimensión Regulación | ,348** | ,089 | 1 |

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

* . La correlación es significante al nivel ,05 (bilateral)

V.1.2. ANALISIS FACTORIAL EXPLORATORIO Y SEMICONFIRMATORIO DEL LIDERAZGO (MLQ-5X)

En esta segunda escala que analiza el liderazgo, se muestran los valores descriptivos del estudio, considerándose como se señaló anteriormente todos los valores de índole descriptiva.

Tabla V.5. Descriptivos de los ítems del MLQ-5X

| | Media | DT | Varianza | Asimetría | Curtosis | Rango |
|------|-------|-------|----------|-----------|----------|-------|
| V 01 | 3,43 | ,679 | ,461 | -1,275 | 1,966 | 4 |
| V 02 | 3,19 | ,714 | ,509 | -,407 | -,577 | 3 |
| V 03 | 1,38 | 1,132 | 1,281 | ,470 | -,565 | 4 |
| V 04 | 2,46 | 1,069 | 1,143 | -,526 | -,130 | 4 |
| V 05 | 1,16 | 1,243 | 1,546 | ,701 | -,790 | 4 |
| V 06 | 2,93 | ,975 | ,950 | -,797 | ,270 | 4 |
| V 07 | ,48 | ,832 | ,691 | 2,154 | 4,911 | 4 |
| V 08 | 3,23 | ,675 | ,456 | -,688 | ,845 | 3 |
| V 09 | 3,10 | ,877 | ,770 | -,932 | ,912 | 4 |
| V 10 | 2,74 | 1,054 | 1,110 | -,581 | -,219 | 4 |
| V 11 | 2,59 | ,961 | ,923 | -,640 | ,196 | 4 |
| V 12 | ,85 | ,946 | ,896 | ,891 | ,019 | 4 |
| V 13 | 2,78 | ,963 | ,927 | -,661 | ,283 | 4 |
| V 14 | 3,24 | ,773 | ,597 | -1,184 | 1,157 | 4 |
| V 15 | 2,55 | 1,103 | 1,218 | -,398 | -,622 | 4 |
| V 16 | 2,54 | 1,081 | 1,168 | -,856 | ,249 | 4 |
| V 17 | 1,16 | 1,081 | 1,168 | ,669 | -,464 | 4 |
| V 18 | 3,08 | ,915 | ,837 | -,998 | 1,058 | 4 |
| V 19 | 2,56 | 1,282 | 1,645 | -,570 | -,733 | 4 |
| V 20 | ,99 | 1,176 | 1,383 | 1,034 | ,072 | 4 |
| V 21 | 3,04 | ,889 | ,791 | -,834 | ,645 | 4 |
| V 22 | 3,30 | ,690 | ,475 | -,823 | ,834 | 3 |
| V 23 | 3,35 | ,665 | ,443 | -,795 | ,652 | 3 |
| V 24 | 2,99 | ,777 | ,604 | -,630 | ,341 | 3 |
| V 25 | 3,19 | ,810 | ,656 | -,716 | -,138 | 3 |
| V 26 | 3,04 | ,849 | ,721 | -,645 | -,139 | 3 |
| V 27 | 2,68 | ,955 | ,913 | -,402 | -,354 | 4 |
| V 28 | ,76 | ,961 | ,924 | 1,224 | ,918 | 4 |
| V 29 | 3,70 | ,460 | ,211 | -,881 | -1,239 | 1 |
| V 30 | 3,13 | ,845 | ,714 | -1,002 | 1,361 | 4 |
| V 31 | 3,28 | ,752 | ,565 | -,771 | ,067 | 3 |
| V 32 | 3,22 | ,733 | ,537 | -,659 | ,110 | 3 |
| V 33 | ,99 | 1,187 | 1,409 | 1,190 | ,535 | 4 |
| V 34 | 3,08 | ,749 | ,560 | -,396 | -,337 | 3 |
| V 35 | 3,48 | ,614 | ,377 | -,753 | -,401 | 2 |
| V 36 | 3,30 | ,671 | ,450 | -,438 | -,772 | 2 |
| V 37 | 3,12 | ,739 | ,546 | -,382 | -,488 | 3 |
| V 38 | 2,83 | ,885 | ,783 | -,490 | -,118 | 4 |
| V 39 | 2,68 | ,994 | ,988 | -,709 | ,492 | 4 |
| V 40 | 2,71 | 1,012 | 1,024 | -,651 | ,062 | 4 |
| V 41 | 3,29 | ,660 | ,435 | -,400 | -,741 | 2 |
| V 42 | 3,01 | ,828 | ,685 | -,483 | -,360 | 3 |
| V 43 | 3,08 | ,740 | ,548 | -,403 | -,255 | 3 |
| V 44 | 3,08 | ,757 | ,573 | -,478 | -,139 | 3 |
| V 45 | 2,79 | ,948 | ,898 | -,774 | ,531 | 4 |

Siguiendo las premisas de Schmider et al. (2010), cuando señalaba que los valores de dispersión (asimetría y curtosis) deben ser inferiores a 2.00, en la tabla anterior se aprecia como la variable número siete supera ese valor por lo que se prescinde de ella misma.

A partir del gráfico de sedimentación, se aprecian los factores recomendados por el SPSS, para este test, recomendándose cuatro, como se observa en la figura.

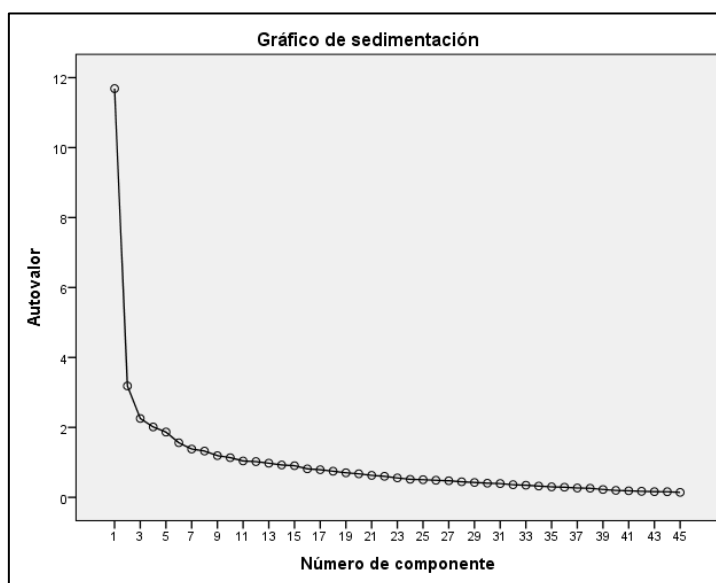


Figura V.2. Gráfico del número de factores del MLQ-5X

Seguidamente, mediante la utilización del programa FACTOR Analysis (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006) se ha comenzado a desarrollar el AFE, para ello se han rotando cuatro factores. El estadístico de Bartlett, [3280,1 (df = 990; P = ,000010)] y el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= ,856, utilizados para probar si la muestra procede de poblaciones con la misma varianza y si presenta una buena adecuación muestral, indican un buen ajuste de los datos para ser sometidos al análisis factorial. Los cuatro factores extraídos explican el 42% de la varianza total, el índice de bondad de ajuste (GFI) fue de ,96, el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI) de ,96 y la raíz cuadrática media de los residuales (RMSR) de ,057. Todos estos datos nos indican un buen ajuste para estos ítems.

Se han suprimido las variables V 02, V 10, V 18, V 19, V 21, V 23, V 34, V 35 y V 37, por presentar valores menores de ,300. La escala definitiva ha quedado formada por cuatro factores. El primero conformado por ocho variables se corresponde con los resultados de liderazgo, un segundo factor formado por trece variables que se relaciona

con el liderazgo transformacional, un tercer factor que se corresponde con el liderazgo transaccional y formado por once variables y un cuarto factor constituido por tres variables que se relaciona con el liderazgo pasivo o evitador.

Tabla V. 6. Matriz Factorial Rotada del MLQ-5X

| Variables | Matriz Factorial Rotada | | | | Matriz Factorial Rotada (omitidas las cargas inferiores a ,300) | | | |
|-----------|-------------------------|-------|-------|-------|---|-------|-------|------|
| | F1 | F2 | F3 | F4 | F1 | F2 | F3 | F4 |
| V 01 | ,174 | ,070 | -,350 | ,282 | | | -,350 | |
| V 02 | ,312 | ,142 | -,128 | ,364 | | | | |
| V 03 | ,147 | ,164 | ,595 | -,166 | | | ,595 | |
| V 04 | ,387 | ,058 | -,505 | ,079 | | | -,505 | |
| V 05 | -,127 | ,321 | ,156 | ,564 | | | | ,564 |
| V 06 | -,304 | ,659 | -,151 | -,036 | | ,659 | | |
| V 08 | ,111 | ,392 | -,202 | ,025 | | ,392 | | |
| V 09 | ,139 | ,307 | -,079 | ,173 | | ,307 | | |
| V 10 | ,334 | ,382 | ,082 | -,059 | | | | |
| V 11 | ,282 | -,057 | ,582 | -,041 | | | ,582 | |
| V 12 | ,069 | -,004 | ,508 | -,051 | | | ,508 | |
| V 13 | -,266 | ,779 | -,120 | ,168 | | ,779 | | |
| V 14 | ,290 | ,311 | -,084 | ,140 | | ,311 | | |
| V 15 | ,235 | ,582 | ,174 | -,084 | | ,582 | | |
| V 16 | ,124 | ,209 | ,650 | -,333 | | | ,650 | |
| V 17 | ,006 | ,270 | ,488 | ,219 | | | ,488 | |
| V 18 | ,150 | -,041 | -,277 | ,231 | | | | |
| V 19 | ,174 | -,212 | ,022 | ,229 | | | | |
| V 20 | -,146 | ,301 | ,548 | ,156 | | | ,548 | |
| V 21 | ,212 | ,275 | -,036 | ,258 | | | | |
| V 22 | ,013 | -,235 | ,343 | ,162 | | | ,343 | |
| V 23 | ,221 | ,075 | -,280 | ,129 | | | | |
| V 24 | -,025 | -,223 | ,472 | -,302 | | | ,472 | |
| V 25 | ,125 | ,494 | -,088 | ,199 | | ,494 | | |
| V 26 | ,170 | ,535 | -,099 | ,119 | | ,535 | | |
| V 27 | -,028 | -,024 | ,432 | -,212 | | | ,432 | |
| V 28 | ,131 | -,185 | ,277 | ,380 | | | | ,380 |
| V 29 | -,137 | -,369 | ,235 | ,030 | | -,369 | | |
| V 30 | -,126 | ,604 | -,192 | -,347 | | ,604 | | |
| V 31 | ,024 | ,615 | -,233 | -,066 | | ,615 | | |
| V 32 | ,093 | ,445 | -,337 | -,002 | | ,445 | | |
| V 33 | ,407 | -,349 | ,269 | ,431 | | | | ,431 |
| V 34 | ,046 | ,031 | -,143 | -,001 | | | | |
| V 35 | -,029 | ,338 | -,362 | ,023 | | | | |
| V 36 | ,060 | ,447 | -,246 | ,138 | | ,447 | | |
| V 37 | ,256 | ,249 | -,283 | ,099 | | | | |
| V 38 | ,646 | ,143 | ,062 | ,082 | ,646 | | | |
| V 39 | ,587 | ,101 | ,278 | ,079 | ,587 | | | |
| V 40 | ,544 | ,303 | ,086 | -,148 | ,544 | | | |
| V 41 | ,366 | ,074 | -,273 | -,033 | ,366 | | | |
| V 42 | ,685 | ,079 | ,112 | ,135 | ,685 | | | |
| V 43 | ,683 | ,022 | -,036 | -,039 | ,683 | | | |
| V 44 | ,816 | ,001 | ,122 | -,100 | ,816 | | | |
| V 45 | ,760 | ,195 | ,146 | ,024 | ,760 | | | |

A continuación se muestra la configuración del cuestionario con un buen ajuste, el coeficiente de fiabilidad del cuestionario fue de ,855, y suprimidas las variables, por factores se obtuvo un ,856 para el factor 1 (resultados de liderazgo), ,849 para el factor 2 (liderazgo transformacional), ,789 para el factor 3 (liderazgo transaccional) y ,802 en el factor 4 (liderazgo pasivo o evitador).

Tabla V.7. Carga factorial de las dimensiones del MLQ-5X

| Variables | F1 | F2 | F3 | F4 |
|-------------|------|-------|-------|------|
| V 38 | ,646 | | | |
| V 39 | ,587 | | | |
| V 40 | ,544 | | | |
| V 41 | ,366 | | | |
| V 42 | ,685 | | | |
| V 43 | ,683 | | | |
| V 44 | ,816 | | | |
| V 45 | ,760 | | | |
| <hr/> | | | | |
| V 06 | | ,659 | | |
| V 08 | | ,392 | | |
| V 09 | | ,307 | | |
| V 13 | | ,779 | | |
| V 14 | | ,311 | | |
| V 15 | | ,582 | | |
| V 25 | | ,494 | | |
| V 26 | | ,535 | | |
| V 29 | | -,369 | | |
| V 30 | | ,604 | | |
| V 31 | | ,615 | | |
| V 32 | | ,445 | | |
| V 36 | | ,447 | | |
| <hr/> | | | | |
| V 01 | | | -,350 | |
| V 03 | | | ,595 | |
| V 04 | | | -,505 | |
| V 11 | | | ,582 | |
| V 12 | | | ,508 | |
| V 16 | | | ,650 | |
| V 17 | | | ,488 | |
| V 20 | | | ,548 | |
| V 22 | | | ,343 | |
| V 24 | | | ,472 | |
| V 27 | | | ,432 | |
| <hr/> | | | | |
| V 05 | | | | ,564 |
| V 28 | | | | ,380 |
| V 33 | | | | ,431 |
| <hr/> | | | | |
| Alfa (,855) | ,856 | ,849 | ,798 | ,802 |

Se desprende de la tabla anterior como el alpha de Cronbach ha salido muy satisfactorio en su totalidad y en cada uno de los factores presentando valores $p > ,700$. Al aplicar el coeficiente de correlación de Pearson, se aprecia una correlación significativa en un 99%, ($p < ,01$), siendo el valor establecido al relacionarse la dimensión liderazgo transformacional con las dimensiones de resultados de liderazgo y liderazgo

transaccional con valores superiores a ,700. Del mismo modo destacar que la dimensión liderazgo pasivo o evitador se correlaciona en menor medida con el resto de dimensiones y de manera inversa.

Tabla V.8. Correlación de las dimensiones del MLQ-5X

| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 |
|--|----------|----------|----------|----------|
| Factor 1: Dimensión Resultados de Liderazgo | 1 | | | |
| Factor 2: Dimensión Liderazgo Tranformacional | ,768** | 1 | | |
| Factor 3: Dimensión Liderazgo Transaccional | ,624** | ,729** | 1 | |
| Factor 4: Dimensión Liderazgo Pasivo o Evitador | -,137 | -,274** | -,217** | 1 |

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

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

V.2. DESCRIPTIVOS

En cuanto a los resultados descriptivos se refiere, en este apartado se van a describir todas las variables objeto de estudio y a establecer las diversas y posibles comparativas entre los parámetros de la misma variable.

V.2.1. SOCIODEMOGRÁFICOS

Participaron en ésta investigación de carácter descriptivo y de tipo transversal un total de 160 docentes de toda España, de ambos sexos (45,6% hombres y 54,4% mujeres), de un rango de edades comprendidas entre “Menos de 30 años” hasta “Más de 60 años” con predominio de profesorado de entre 30 a 39 años (37,5%), procedentes de 137 centros educativos ubicados en la Península Ibérica (87,6%) y de 23 centros No Peninsulares (14,4%). De dichos centros pertenecían a un contexto urbano 133 centros (83,1 %) y 27 al contexto rural (16,9%). De estos 131 son de titularidad Pública (81,9%), 19 Concertados (11,9%) y 10 Privados (6,3%). Estos valores se muestran en la siguiente tabla.

Tabla V.9. Descriptivos de las variables sociodemográficas

| Género | | | |
|-------------------------------|---------------|---------------------|--------------|
| Masculino | 45,6% (n=73) | | |
| Femenino | 54,4% (n=87) | | |
| Zona | | | |
| Península | 85,6% (n=137) | No Península | 14,4% (n=23) |
| Contexto | | | |
| Urbano | 83,1% (n=133) | Rural | 16,9% (n=27) |
| Edad | | | |
| Menos de 30 | 18,8% (n=30) | | |
| De 30 a 39 años | 37,5% (n=60) | | |
| De 40 a 49 años | 27,5% (n=44) | | |
| De 50 a 59 años | 16% (n=16) | | |
| Más de 60 años | 10% (n=10) | | |
| Titularidad del Centro | | | |
| Público | 81,9% (n=131) | | |
| Concertado | 11,9% (n=19) | | |
| Privado | 6,3% (n=10) | | |

Como se puede apreciar en la siguiente Figura V.3 el número de docentes femenino es ligeramente superior al masculino (54,4% frente al 45,6%).

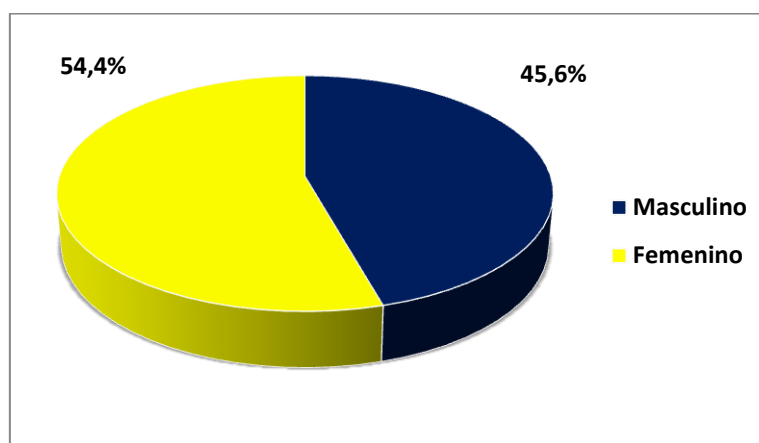


Figura V.3. Distribución de la muestra por sexos

En las siguientes Figuras V.4, V.5, V.6 y V.7 vemos como predomina el profesorado peninsular (85,6%) al no peninsular en un contexto primordialmente urbano (83,1%), de edad comprendida entre los 30 a 39 años (37,5%) y en centros de titularidad pública (81,9%).

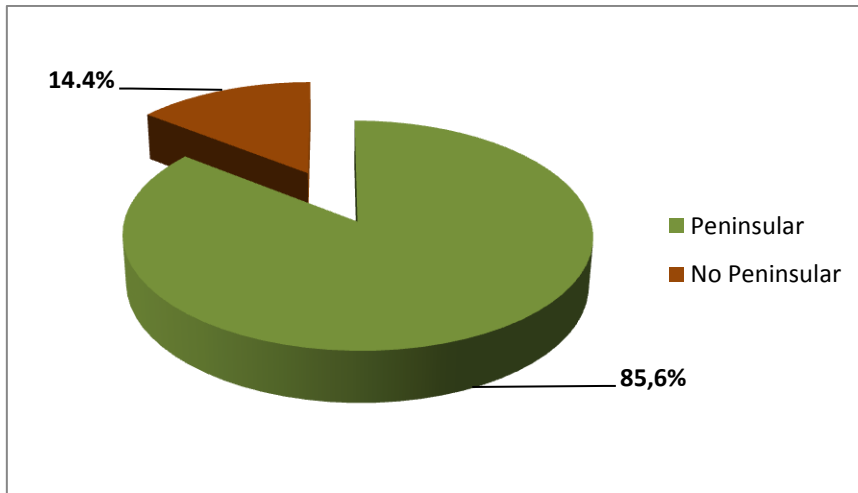


Figura V.4. Distribución geográfica de la muestra

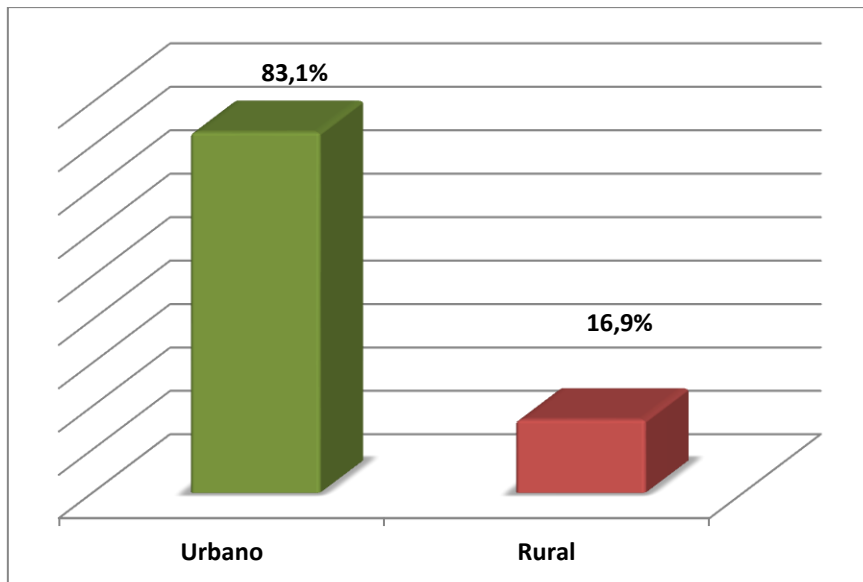


Figura V.5. Distribución geográfica del Contexto

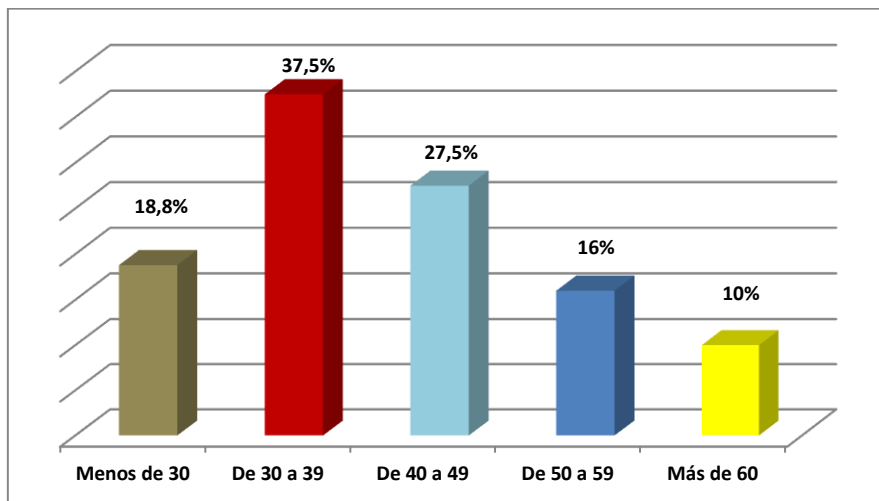


Figura V.6. Representación del tramo de edad del profesorado

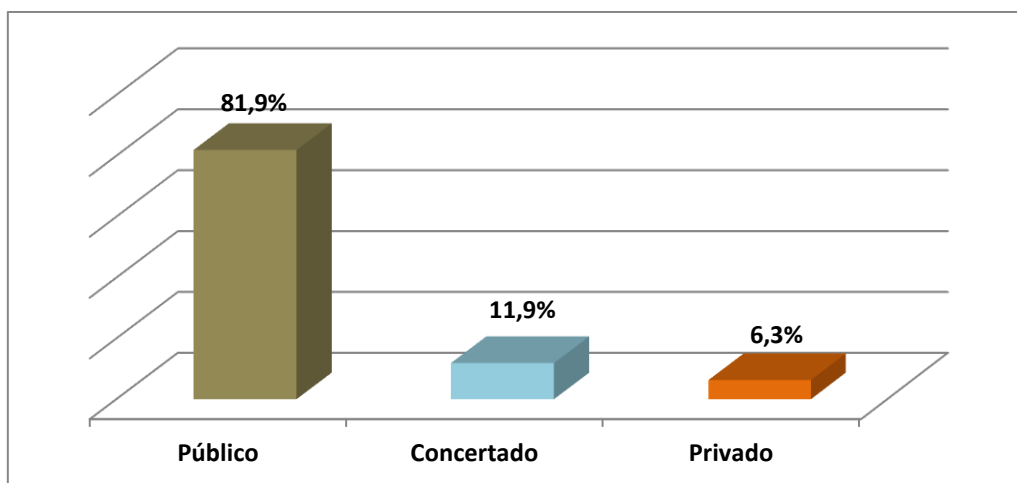


Figura V.7. Representación de la titularidad del centro

Al comparar todo el conjunto de variables sociodemográficas, no se establecen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al género en relación con el rango de edad ($p=,060$) del profesorado, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla V.10. Comparativa del tramo de edad según el género ($p=.060$)

| Edad | | Género | | Total |
|------------------|----------|-----------|----------|--------|
| | | Masculino | Femenino | |
| Menos de 30 años | Recuento | 11 | 19 | 30 |
| | % Edad | 36,7% | 63,3% | 100,0% |
| | % Género | 15,1% | 21,8% | 18,8% |
| De 30 a 39 | Recuento | 21 | 39 | 60 |
| | % Edad | 35,0% | 65,0% | 100,0% |
| | % Género | 28,8% | 44,8% | 37,5% |
| De 40 a 49 | Recuento | 25 | 19 | 44 |
| | % Edad | 56,8% | 43,2% | 100,0% |
| | % Género | 34,2% | 21,8% | 27,5% |
| De 50 a 59 años | Recuento | 9 | 7 | 16 |
| | % Edad | 56,2% | 43,8% | 100,0% |
| | % Género | 12,3% | 8,0% | 10,0% |
| Más de 60 | Recuento | 7 | 3 | 10 |
| | % Edad | 70,0% | 30,0% | 100,0% |
| | % Género | 9,6% | 3,4% | 6,2% |
| Total | Recuento | 73 | 87 | 160 |
| | % Edad | 45,6% | 54,4% | 100,0% |
| | % Género | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Igualmente, siguiendo con el argumento anterior y analizando el género según la zona, el contexto y la titularidad no se mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) en ninguno de los casos como se observa en las tres siguientes tablas:

Tabla V.11. Comparativa de la zona según el género (p=.257)

| Zona | | Género | | Total |
|--------------|----------|-----------|----------|--------|
| | | Masculino | Femenino | |
| Península | Recuento | 60 | 77 | 137 |
| | % Zona | 43,8% | 56,2% | 100,0% |
| | % Género | 82,2% | 88,5% | 85,6% |
| No Península | Recuento | 13 | 10 | 23 |
| | % Zona | 56,5% | 43,5% | 100,0% |
| | % Género | 17,8% | 11,5% | 14,4% |
| Total | Recuento | 73 | 87 | 160 |
| | % Zona | 45,6% | 54,4% | 100,0% |
| | % Género | 100% | 100% | 100% |

Tabla V.12. Comparativa del contexto según el género (p=.893)

| Contexto | | Género | | Total |
|----------|------------|-----------|----------|--------|
| | | Masculino | Femenino | |
| Urbano | Recuento | 61 | 72 | 133 |
| | % Contexto | 45,9% | 54,1% | 100,0% |
| | % Género | 83,6% | 82,8% | 83,1% |
| Rural | Recuento | 12 | 15 | 27 |
| | % Contexto | 44,4% | 55,6% | 100,0% |
| | % Género | 16,4% | 17,2% | 16,9% |
| Total | Recuento | 73 | 87 | 160 |
| | % Contexto | 45,6% | 54,4% | 100,0% |
| | % Género | 100% | 100% | 100% |

Tabla V.13. Comparativa de la titularidad del centro según el género (p=.216)

| Titularidad | | Género | | Total |
|-------------|---------------|-----------|----------|--------|
| | | Masculino | Femenino | |
| Público | Recuento | 61 | 70 | 131 |
| | % Titularidad | 46,6% | 53,4% | 100,0% |
| | % Género | 83,6% | 80,5% | 83,1% |
| Concertado | Recuento | 10 | 9 | 19 |
| | % Titularidad | 52,6% | 47,4% | 100,0% |
| | % Género | 13,7% | 10,3% | 11,9% |
| Privado | Recuento | 2 | 8 | 10 |
| | % Titularidad | 20% | 80% | 100,0% |
| | % Género | 2,7% | 9,2% | 6,3% |
| Total | Recuento | 73 | 87 | 160 |
| | % Titularidad | 45,6% | 54,4% | 100,0% |
| | % Género | 100% | 100% | 100% |

En lo concerniente a la edad y la zona (península y no península), los datos arrojaron diferencias estadísticamente significativas ($p=,000$). Estas proceden de los grupos de edad inferiores a 50 años donde en torno al 90% impartían docencia en el área peninsular frente a los mayores de 50 años que lo hacían entre un 50% y 60%, como se aprecia en la siguiente Tabla y Figura.

Tabla.V.14. Distribución de la zona según el tramo de edad ($p=,000$)

| Zona | Edad | | | | | Total | |
|--------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|--------|--------|
| | Menos de 30 años | De 30 a 39 años | De 40 a 49 años | De 50 a 59 años | Más de 60 años | | |
| Península | Recuento | 28 | 54 | 40 | 10 | 5 | 137 |
| | % Zona | 20,4% | 39,4% | 29,2% | 7,3% | 3,6% | 100,0% |
| | % Edad | 93,3% | 90,0% | 90,9% | 62,5% | 50% | 85,6% |
| No Península | Recuento | 2 | 6 | 4 | 6 | 5 | 23 |
| | % Zona | 8,7% | 26,1% | 17,4% | 26,1% | 21,7% | 100,0% |
| | % Edad | 6,7% | 10,0% | 9,1% | 37,5% | 50% | 14,4% |
| Total | Recuento | 30 | 60 | 44 | 16 | 10 | 160 |
| | % Zona | 18,8% | 37,5% | 27,5% | 10,0% | 6,3% | 100,0% |
| | % Edad | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

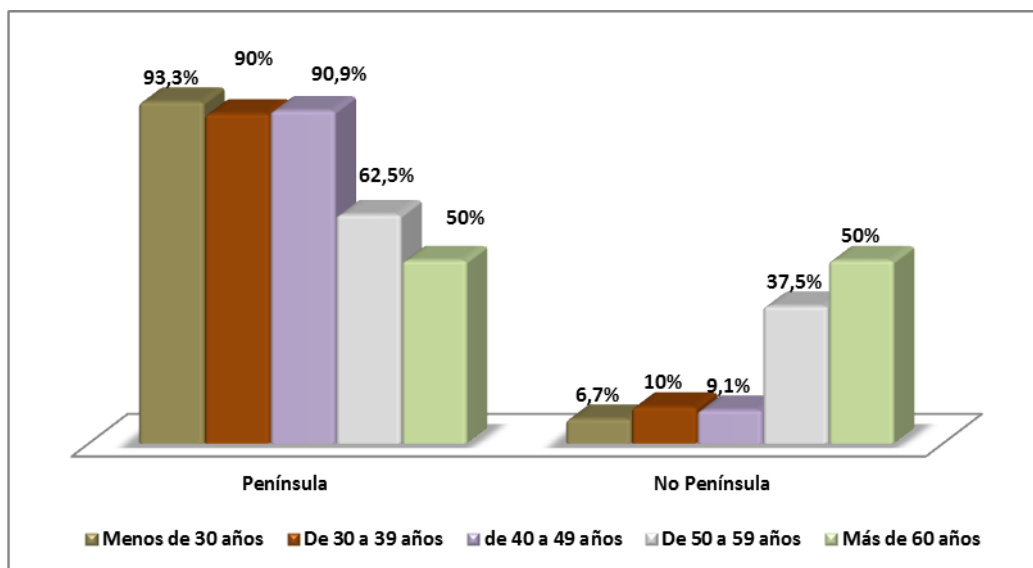


Figura V.8. Distribución gráfica de la zona según el tramo de edad del profesorado

En cuanto a los parámetros de la edad con el contexto (urbano y rural) y titularidad (público, concertado y privado) no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) como se aprecia en las tablas siguientes:

Tabla.V.15 Distribución del contexto según el tramo de edad ($p=,760$)

| Contexto | | Edad | | | | | Total |
|----------|------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|--------|
| | | Menos de 30 años | De 30 a 39 años | De 40 a 49 años | De 50 a 59 años | Más de 60 años | |
| Urbano | Recuento | 26 | 51 | 34 | 13 | 9 | 133 |
| | % Contexto | 19,5% | 38,3% | 25,6% | 9,8% | 6,8% | 100,0% |
| | % Edad | 86,7% | 85,0% | 77,3% | 81,3% | 90,0% | 83,1% |
| Rural | Recuento | 4 | 9 | 10 | 3 | 1 | 27 |
| | % Contexto | 14,8% | 33,3% | 37,0% | 11,1% | 3,7% | 100,0% |
| | % Edad | 13,3% | 15,0% | 22,7% | 18,8% | 10% | 16,9% |
| Total | Recuento | 30 | 60 | 44 | 16 | 10 | 160 |
| | % Contexto | 18,8% | 37,5% | 27,5% | 10,0% | 6,3% | 100,0% |
| | % Edad | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla.V.16. Distribución de la titularidad según el tramo de edad ($p=,691$)

| Titularidad | | Edad | | | | | Total |
|-------------|---------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|--------|
| | | Menos de 30 años | De 30 a 39 años | De 40 a 49 años | De 50 a 59 años | Más de 60 años | |
| Público | Recuento | 21 | 50 | 37 | 14 | 9 | 131 |
| | % Titularidad | 16,0% | 38,2% | 28,2% | 10,7% | 6,9% | 100,0% |
| | % Edad | 70,0% | 83,3% | 84,1% | 87,5% | 90,0% | 81,9% |
| Concertado | Recuento | 7 | 6 | 4 | 1 | 1 | 19 |
| | % Titularidad | 36,8% | 31,6% | 21,1% | 5,3% | 5,3% | 100,0% |
| | % Edad | 23,3% | 10,0% | 9,1% | 6,3% | 10% | 11,9% |
| Privado | Recuento | 2 | 4 | 3 | 1 | 0 | 10 |
| | % Titularidad | 20,0% | 40,0% | 30,0% | 10,0% | 0,0% | 100,0% |
| | % Edad | 6,7% | 6,7% | 6,8% | 6,3% | 0,0% | 6,3% |
| Total | Recuento | 30 | 60 | 44 | 16 | 10 | 160 |
| | % Titularidad | 18,8% | 37,5% | 27,5% | 10,0% | 6,3% | 100,0% |
| | % Edad | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

En referencia a la zona con el contexto (urbano y rural) y titularidad no aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$), como se observa a continuación.

Tabla.V.17. Distribución del contexto según la zona ($p=,943$)

| Contexto | | Zona | | Total |
|----------|------------|-----------|--------------|--------|
| | | Península | No Península | |
| Urbano | Recuento | 114 | 19 | 133 |
| | % Contexto | 85,7% | 14,3% | 100,0% |
| | % Zona | 83,2% | 82,6% | 83,1% |
| Rural | Recuento | 23 | 4 | 27 |
| | % Contexto | 85,2% | 14,8% | 100,0% |
| | % Zona | 16,8% | 17,4% | 16,9% |
| Total | Recuento | 137 | 23 | 160 |
| | % Contexto | 85,6% | 14,4% | 100,0% |
| | % Zona | 100% | 100% | 100% |

Tabla.V.18. Distribución de la titularidad según la zona (p= ,138)

| Titularidad | Zona | | Total | |
|-------------|---------------|--------------|-------|--------|
| | Península | No Península | | |
| Público | Recuento | 109 | 22 | 131 |
| | % Titularidad | 83,2% | 16,8% | 100,0% |
| | % Zona | 79,6% | 95,7% | 81,9% |
| Concertado | Recuento | 19 | 0 | 19 |
| | % Titularidad | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Zona | 13,9% | ,0% | 11,9% |
| Privado | Recuento | 9 | 1 | 10 |
| | % Titularidad | 90,0% | 10,0% | 100,0% |
| | % Zona | 6,6% | 4,3% | 6,3% |
| Total | Recuento | 137 | 23 | 160 |
| | % Titularidad | 85,6% | 14,4% | 100,0% |
| | % Zona | 100% | 100% | 100% |

Señalar que el estudio comparativo en el profesorado español del contexto según la titularidad (público, concertado y privado) no supuso la aparición de asociación estadísticamente significativa (p=,719), como vemos en la tabla siguiente:

Tabla.V.19. Distribución de la titularidad según el contexto (p= ,719)

| Titularidad | Contexto | | Total | |
|-------------|---------------|-------|-------|--------|
| | Urbano | Rural | | |
| Público | Recuento | 108 | 23 | 131 |
| | % Titularidad | 82,4% | 17,6% | 100,0% |
| | % Contexto | 81,2% | 85,2% | 81,9% |
| Concertado | Recuento | 17 | 2 | 19 |
| | % Titularidad | 89,5% | 10,5% | 100% |
| | % Contexto | 12,8% | 7,4% | 11,9% |
| Privado | Recuento | 8 | 2 | 10 |
| | % Titularidad | 80,0% | 20,0% | 100,0% |
| | % Contexto | 6,0% | 7,4% | 6,3% |
| Total | Recuento | 133 | 27 | 160 |
| | % Titularidad | 83,1% | 16,9% | 100,0% |
| | % Contexto | 100% | 100% | 100% |

V.2.2. ACADÉMICAS

En lo que respecta a las variables de tipo académicas, en el primer apartado que hacía referencia al tipo de enseñanza que se imparte, aquellos docentes que lo hacían en Primaria, Secundaria o Universidad, presentaron valores superiores al 20%, por el

contrario cuando se trataba de compaginar en dos ciclos diferentes las cifras no superaron el 6%. Asimismo y con respecto a las variables académicas y de profesorado encuestado los resultados obtenidos determinaron que en lo concerniente al **“Tipo de enseñanza que imparte”**, es la Universidad (28,8%; n=46) la más puntuada seguida de Primaria (25,6%; n=41), Secundaria-Bachiller (20%; n=32), , Infantil (6,9%; n=11), Formación Profesional-Ciclos Formativos (5,6%; n=9), Enseñanza de Régimen Especial (3,8%, n= 6), Primaria-Secundaria (3,1%;n=5), Primaria-Secundaria (3,1%; n=5), Educación Especial (1,9%; n=3), Orientación, Pedagogía y Psicopedagogía (1,9%; n=3), Educación de Adultos (1,3%; n=2) y finalmente Primaria-Secundaria-Universidad (,6%; n=1) y Religión Católica y Ética (,6%; n=1).

En relación con el **“Cargo Docente”** es el de Profesor-a (58,8%; n=94) el que mayor número casos presentó seguido del Maestro-a (31,3%; n=50), Jefe-a de Estudios (4,4%; n=7), Director-a (3,1%; n=5) y Secretario-a (2,5%; n=4). En los **“Años de experiencia”** docente se señaló el predominio del profesorado de “Menos de 5 años” (28,8%; n=46), seguido del “De 11 a 20 años” (27,5%; n=44), a continuación el “De 5 a 10 años” (18,1%; n=29), “De 21 a 30 años” (16,3%; n=26) y finalmente el de “Más de 30 años” (9,4%; n=15).

En cuanto a la **“Formación Universitaria”** complementaria hay mayoría de docentes con “Doctorado o Máster” (51,9%; n=83), seguido de “Otra Licenciatura o Grado” (28,8%; n=46) y por “Otra Diplomatura” (19,4%; n=31). En lo referente al **“Conocimiento acreditado (B2)”** por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002) de algún idioma, hay 90 docentes que “No” tienen acreditación lingüística (56,3%; n=90), por 70 que “Sí” la poseen (43,8%: n=70).

Tabla V.20. Descriptivos de las variables académicas

| Tipo de enseñanza que imparte | | Cargo docente | |
|--------------------------------------|--------------|------------------------|--------------|
| Infantil | 6,9% (n=11) | Director-a | 3,1% (n=5) |
| Primaria | 25,6% (n=41) | Jefe-a de Estudios | 4,4% (n=7) |
| Primaria-Secundaria | 3,1% (n=5) | Secretario-a | 2,5% (n=4) |
| Secundaria-Bachiller | 20% (n=32) | Maestro-a | 31,3% (n=50) |
| F.P-Ciclos Formativos | 5,6% (n=9) | Profesor-a | 58,8% (n=94) |
| Primaria-Secundaria-Universidad | ,6% (n=1) | Años de Experiencia | |
| Universidad | 28,8% (n=46) | Menos de 5 años | 28,8% (n=46) |
| Religión Católica-Ética | ,6% (n=1) | De 5 a 10 años | 18,1% (n=29) |
| Enseñanzas Régimen Especial | 3,8% (n=6) | De 11 a 20 años | 27,5% (n=44) |
| Educación de Adultos | 1,3% (n=2) | De 21 a 30 años | 16,3% (n=26) |
| Educación Especial | 1,9% (n=3) | Más de 30 años | 9,4% (n=15) |
| Orientación-Pedagogía-Psicopedagogía | 1,9% (n=3) | Idioma B2 (según MCER) | |
| Formación Universitaria | | Si | 43,8% (n=70) |
| Otra Diplomatura | 19,4% (n=31) | No | 56,3% (n=90) |
| Otra Licenciatura o Grado | 28,8% (n=46) | | |
| Doctorado o Máster | 51,9% (n=83) | | |

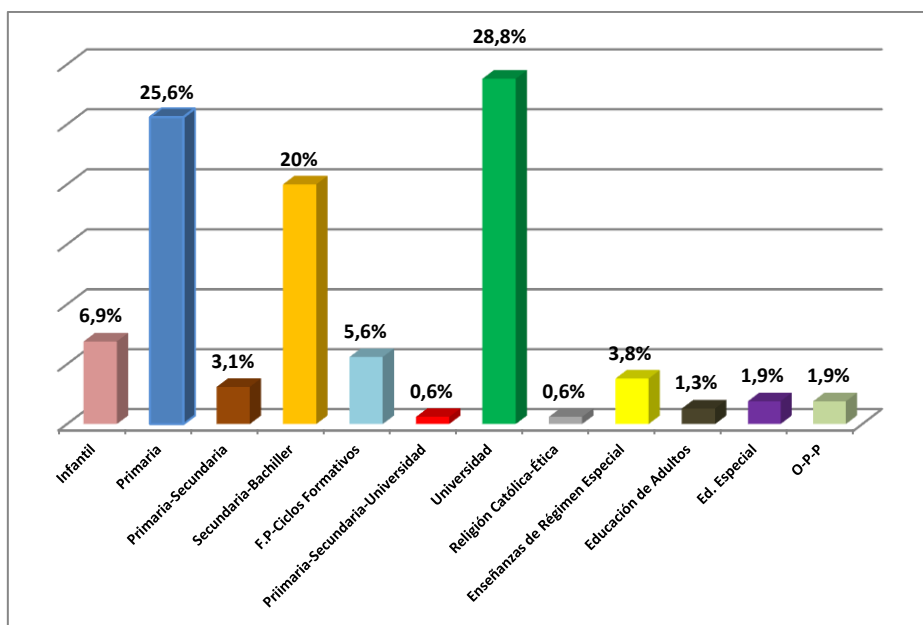


Figura V.9. Representación del tipo de enseñanza impartida

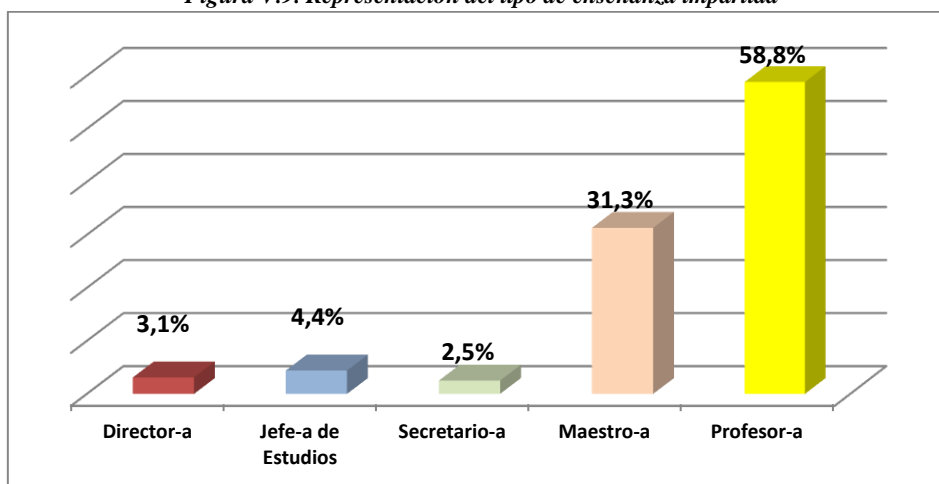


Figura V.10. Representación del cargo docente

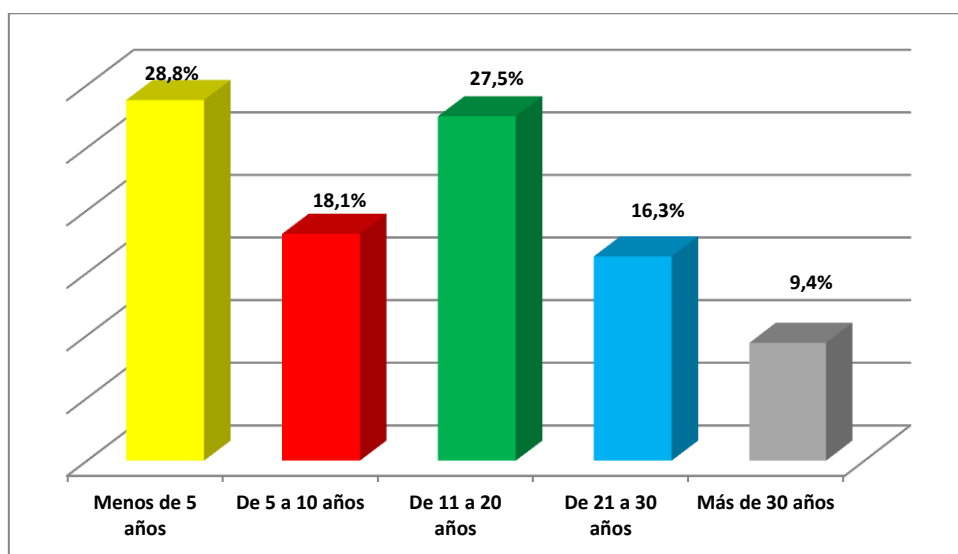


Figura V.11. Distribución de los años de experiencia del profesorado

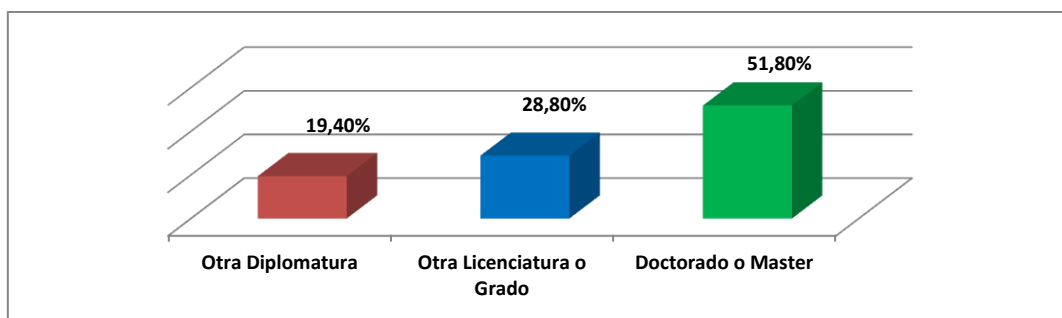


Figura V.12. Distribución gráfica de la formación universitaria del profesorado

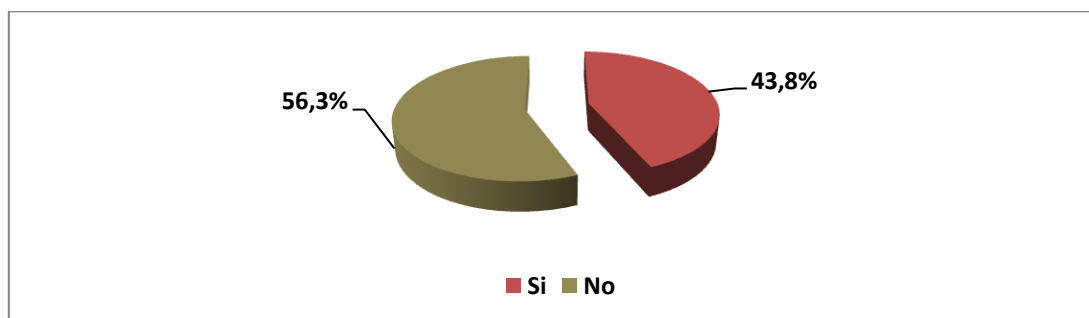


Figura V.13. Distribución gráfica de acreditación B2 de Idiomas

Referente a las variables académicas, se constató que en la relación al tipo de enseñanza según el cargo docente existían diferencias estadísticamente significativas ($p=,000$), principalmente vienen determinadas en el caso de cargo director-a, porque solamente en tres tipos de enseñanzas aparecían (Primaria, Ciclos Formativos y Primaria/Secundaria). En el mismo sentido se manifestaban los docentes que ocupaban el cargo de jefe de estudios, donde solamente se detectaban en Primaria y Secundaria y Bachillerato. Finalmente en cuanto a la figura de secretario este solamente se encontraba en Primaria (100%). En cuanto al estudio comparativo del tipo de enseñanza según los años de experiencia ($p=,148$) no supuso la aparición de diferencias estadísticamente significativas como se observa en la tabla V.22.

En cuanto al tipo de enseñanza según la formación universitaria del profesorado ($p=,000$) si hay diferencias estadísticamente significativas ($p\leq,05$) revelando en “Otra Diplomatura” como los docentes de Primaria (48,4%) y Ciclos Formativos (22,6%), presentaron cifras superiores al resto (con valores inferiores al 7%). Asimismo en la opción de haber estudiado otra licenciatura los profesores de Primaria y Secundaria-Bachiller obtenían cifras superiores al 30% apreciándose también como la mayoría de los profesores universitarios tenían el título de Doctor. Analizando el tipo de enseñanza y la acreditación del B2 de Idiomas no supuso la aparición de diferencias estadísticamente significativas ($p\leq,05$) como se observa en la Tabla V.24.

Tabla.V.21. Distribución del cargo docente según el tipo de enseñanza (p= .000)

| Cargo Docente | Tipo de Enseñanza | | | | | | | | | | | | | Total |
|--------------------|-------------------|----------|----------------------|-----------------------|-------------|---------------------|---------------------------------|-------------------------|--------------------------------|----------------------|--------------------|--------------------------------------|------|-------|
| | Infantil | Primaria | Secundaria-Bachiller | F.P-Ciclos Formativos | Universidad | Primaria-Secundaria | Primaria-Secundaria-Universidad | Religión Católica-Ética | Enseñanzas de Régimen Especial | Educación de Adultos | Educación Especial | Orientación-Pedagogía-Psicopedagogía | | |
| Director-a | Recuento | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| | % Cargo | ,0% | 60,0% | ,0% | 20,0% | ,0% | 20,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | 100% |
| | % Tipo | ,0% | 7,3% | ,0% | 11,1% | ,0% | 20,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | 3,1% |
| Jefe-a de Estudios | Recuento | 0 | 2 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| | % Cargo | ,0% | 28,6% | 42,9% | ,0% | 28,6% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | 100% |
| | % Tipo | ,0% | 4,9% | 9,4% | ,0% | 4,3% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | 4,4% |
| Secretario-a | Recuento | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| | % Cargo | ,0% | 100% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | 100% |
| | % Tipo | ,0% | 9,8% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | 2,5% |
| Maestro-a | Recuento | 10 | 30 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 50 |
| | % Cargo | 20,0% | 60,0% | 4,0% | 4,0% | ,0% | 2,0% | ,0% | 2,0% | 4,0% | ,0% | 4,0% | ,0% | 100% |
| | % Tipo | 90,9% | 73,2% | 6,3% | 22,2% | ,0% | 20,0% | ,0% | 100% | 33,3% | ,0% | 66,7% | ,0% | 31,3% |
| Profesor-a | Recuento | 1 | 2 | 27 | 6 | 44 | 3 | 1 | 0 | 4 | 2 | 1 | 3 | 94 |
| | % Cargo | 1,1% | 2,1% | 28,7% | 6,4% | 46,8% | 3,2% | 1,1% | ,0% | 4,3% | 2,1% | 1,1% | 3,2% | 100% |
| | % Tipo | 9,1% | 4,9% | 84,4% | 66,7% | 95,7% | 60,0% | 100% | ,0% | 66,7% | 100% | 33,3% | 100% | 58,8% |
| Total | Recuento | 11 | 41 | 32 | 9 | 46 | 5 | 1 | 1 | 6 | 2 | 3 | 3 | 160 |
| | % Cargo | 6,9% | 25,6% | 20,0% | 5,6% | 28,8% | 3,1% | ,6% | ,6% | 3,8% | 1,3% | 1,9% | 1,9% | 100% |
| | % Tipo | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Tabla.V.22. Distribución de los años de experiencia según el tipo de enseñanza (p= .148)

| Años de experiencia | Tipo de Enseñanza | | | | | | | | | | | | | Total |
|---------------------|-------------------|----------|----------------------|-----------------------|-------------|---------------------|---------------------------------|-------------------------|--------------------------------|----------------------|--------------------|--------------------------------------|-------|-------|
| | Infantil | Primaria | Secundaria-Bachiller | F.P-Ciclos Formativos | Universidad | Primaria-Secundaria | Primaria-Secundaria-Universidad | Religión Católica-Ética | Enseñanzas de Régimen Especial | Educación de Adultos | Educación Especial | Orientación-Pedagogía-Psicopedagogía | | |
| Menos de 5 años | Recuento | 5 | 13 | 9 | 2 | 10 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 46 |
| | % Años | 10,9% | 28,3% | 19,6% | 4,3% | 21,7% | 4,3% | ,0% | ,0% | 4,3% | ,0% | 4,3% | 2,2% | 100% |
| | % Tipo | 45,5% | 31,7% | 28,1% | 22,2% | 21,7% | 40,0% | ,0% | ,0% | 33,3% | ,0% | 66,7% | 33,3% | 28,8% |
| De 5 a 10 años | Recuento | 3 | 6 | 10 | 2 | 4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 29 |
| | % Años | 10,3% | 20,7% | 34,5% | 6,9% | 13,8% | 3,4% | ,0% | ,0% | 3,4% | ,0% | ,0% | 6,9% | 100% |
| | % Tipo | 27,3% | 14,6% | 31,3% | 22,2% | 8,7% | 20,0% | ,0% | ,0% | 16,7% | ,0% | ,0% | 66,7% | 18,1% |
| De 11 a 20 años | Recuento | 2 | 16 | 7 | 2 | 13 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 44 |
| | % Años | 4,5% | 36,4% | 15,9% | 4,5% | 29,5% | ,0% | ,0% | 2,3% | 6,8% | ,0% | ,0% | ,0% | 100% |
| | % Tipo | 18,2% | 39,0% | 21,9% | 22,2% | 28,3% | ,0% | ,0% | 100% | 50,0% | ,0% | ,0% | ,0% | 27,5% |
| De 21 a 30 años | Recuento | 1 | 4 | 4 | 2 | 11 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 26 |
| | % Años | 3,8% | 15,4% | 15,4% | 7,7% | 42,3% | 3,8% | 3,8% | ,0% | ,0% | 7,7% | ,0% | ,0% | 100% |
| | % Tipo | 9,1% | 9,8% | 12,5% | 22,2% | 23,9% | 20,0% | 100,0% | ,0% | ,0% | 100% | ,0% | ,0% | 16,3% |
| Más de 30 años | Recuento | 0 | 2 | 2 | 1 | 8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 15 |
| | % Años | ,0% | 13,3% | 13,3% | 6,7% | 53,3% | 6,7% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | 6,7% | ,0% | 100% |
| | % Tipo | ,0% | 4,9% | 6,3% | 11,1% | 17,4% | 20,0% | ,0% | ,0% | ,0% | ,0% | 33,3% | ,0% | 9,4% |
| Total | Recuento | 11 | 41 | 32 | 9 | 46 | 5 | 1 | 1 | 6 | 2 | 3 | 3 | 160 |
| | % Años | 6,9% | 25,6% | 20,0% | 5,6% | 28,8% | 3,1% | ,6% | ,6% | 3,8% | 1,3% | 1,9% | 1,9% | 100% |
| | % Tipo | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Tabla.V.23. Distribución de la formación del profesorado según el tipo de enseñanza (p= .000)

| Formación Universitaria | | Tipo de Enseñanza | | | | | | | | | | | | Total |
|-------------------------|--------------------|-------------------|----------|----------------------|-----------------------|-------------|-------------------|---------------------------------|-------------------------|--------------------------------|----------------------|--------------------|--------------------------------------|-------|
| | | Infantil | Primaria | Secundaria-Bachiller | F.P-Ciclos Formativos | Universidad | Primaria-Secundar | Primaria-Secundaria-Universidad | Religión Católica-Ética | Enseñanzas de Régimen Especial | Educación de Adultos | Educación Especial | Orientación-Pedagogía-Psicopedagogía | |
| Otra Diplom | Recuento | 2 | 15 | 2 | 7 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 31 |
| | % Formación | 6,5% | 48,4% | 6,5% | 22,6% | ,0% | 6,5% | ,0% | 3,2% | 4,3% | ,0% | 3,2% | ,0% | 100% |
| | % Tipo | 18,2% | 36,6% | 6,3% | 77,8% | ,0% | 40,0% | ,0% | 100% | 16,7% | ,0% | 33,3% | ,0% | 19,4% |
| Otra Licenc o Grado | Recuento | 6 | 15 | 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 45 |
| | % Formación | 13,0% | 32,6% | 37,0% | 2,2% | 2,2% | 2,2% | 2,2% | ,0% | 4,3% | ,0% | 2,2% | 2,2% | 100% |
| | % Tipo | 54,5% | 36,6% | 53,1% | 11,1% | 2,2% | 20,0% | 100,0% | ,0% | 33,3% | ,0% | 33,3% | 33,3% | 28,8% |
| Doctorado o Máster | Recuento | 3 | 11 | 13 | 1 | 45 | 2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 1 | 2 | 83 |
| | % Formación | 3,6% | 13,3% | 15,7% | 1,2% | 54,2% | 2,4% | ,0% | ,0% | 3,6% | 2,4% | 1,2% | 2,4% | 100% |
| | % Tipo | 27,3% | 26,8% | 40,6% | 11,1% | 97,8% | 40,0% | ,0% | ,0% | 50,0% | 100,0% | 33,3% | 66,7% | 51,9% |
| Total | Recuento | 11 | 41 | 32 | 9 | 46 | 5 | 1 | 1 | 6 | 2 | 3 | 3 | 160 |
| | % Formación | 6,9% | 25,6% | 20,0% | 5,6% | 28,8% | 3,1% | ,6% | ,6% | 3,8% | 1,3% | 1,9% | 1,9% | 100% |
| | % Tipo | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100,0% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Tabla.V.24. Distribución de la acreditación B2 de Idiomas según el tipo de enseñanza (p= .226)

| Acreditación B2 | | Tipo de Enseñanza | | | | | | | | | | | Total | |
|-----------------|----------|-------------------|----------|--------------------------|--------------------------|-------------|-------------------------|---|--------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|-----------------------|-------|--|
| | | Infantil | Primaria | Secundaria- Bachiller | F.P-Ciclos Formativos | Universidad | Primaria- Secundaria | Primaria- Secundaria- Universidad | Religión Católica- Ética | Enseñanzas de Régimen Especial | Educación de Adultos | Educación Especial | | Orientación- Pedagogía- Psicopedagogía |
| SI | Recuento | 4 | 22 | 15 | 2 | 16 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 70 |
| | % SI | 5,7% | 31,4% | 21,4% | 2,9% | 22,9% | 4,3% | 1,4% | 1,4% | 2,9% | 2,9% | 2,9% | ,0% | 100% |
| | % Tipo | 36,4% | 53,7% | 46,9% | 22,2% | 34,8% | 60% | 100% | 100% | 33,3% | 100% | 66,7% | ,0% | 43,8% |
| NO | Recuento | 7 | 19 | 17 | 7 | 30 | 2 | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 3 | 90 |
| | % NO | 7,8% | 21,1% | 18,9% | 7,8% | 33,3% | 2,2% | 2,2% | ,0% | 4,3% | ,0% | 1,1% | 3,3% | 100% |
| | % Tipo | 63,6% | 46,3% | 53,1% | 77,8% | 65,2% | 40,0% | ,0% | ,0% | 66,7% | ,0% | 33,3% | 100% | 56,3% |
| Total | Recuento | 11 | 41 | 32 | 9 | 46 | 5 | 1 | 1 | 6 | 2 | 3 | 3 | 160 |
| | % B2 | 6,9% | 25,6% | 20,0% | 5,6% | 28,8% | 3,1% | ,6% | ,6% | 3,8% | 1,3% | 1,9% | 1,9% | 100% |
| Total | % Tipo | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

En lo que respecta al cargo docente según los años de experiencia los datos arrojaron diferencias estadísticamente significativas ($p=,025$), y a éste respecto señalar que de la franja de edad “De 11 a 20 años” hay mayoría de docentes con cargo de “Jefe de Estudios” (57,1%) y “Secretario”(50%), ocurriendo todo lo contrario en el grupo de edad “Menos de 5 años” que predomina el docente sin cargo directivo en el centro Director (0%), Jefe de Estudios (0%) y Secretario (0%) frente al maestro (42%) y profesor (26%), como podemos ver a continuación en la Tabla y Figura siguientes.

Tabla V.25. Distribución los años de experiencia según el cargo docente ($p=,025$)

| Años de Experiencia | Cargo Docente | | | | | Total | |
|---------------------|---------------|--------------------|--------------|-----------|------------|--------|--------|
| | Director-a | Jefe-a de Estudios | Secretario-a | Maestro-a | Profesor-a | | |
| Menos de 5 años | Recuento | 0 | 0 | 0 | 21 | 25 | 46 |
| | % Años | ,0% | ,0% | ,0% | 45,7% | 54,3% | 100,0% |
| | % Cargo | ,0% | ,0% | ,0% | 42,0% | 26,6% | 28,8% |
| De 5 a 10 años | Recuento | 0 | 1 | 1 | 9 | 18 | 29 |
| | % Años | ,0% | 3,4% | 3,4% | 31,0% | 62,1% | 100,0% |
| | % Cargo | ,0% | 14,3% | 25,0% | 18,0% | 19,1% | 18,1% |
| De 11 a 20 años | Recuento | 2 | 4 | 2 | 16 | 20 | 44 |
| | % Años | 4,5% | 9,1% | 4,5% | 36,4% | 45,5% | 100,0% |
| | % Cargo | 40,0% | 57,1% | 50% | 32,0% | 21,3% | 27,5% |
| De 21 a 30 años | Recuento | 2 | 0 | 1 | 3 | 20 | 26 |
| | % Años | 7,7% | ,0% | 3,8% | 11,5% | 76,9% | 100,0% |
| | % Cargo | 40,0% | ,0% | 25,0% | 6,0% | 21,3% | 16,3% |
| Más de 30 | Recuento | 1 | 2 | 0 | 1 | 11 | 15 |
| | % Años | 6,7% | 13,3% | ,0% | 6,7% | 73,3% | 100,0% |
| | % Cargo | 20,0% | 28,6% | ,0% | 2,0% | 11,7% | 9,4% |
| Total | Recuento | 5 | 7 | 4 | 50 | 94 | 160 |
| | % Años | 3,1% | 4,4% | 2,5% | 31,3% | 58,8% | 100,0% |
| | % Cargo | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

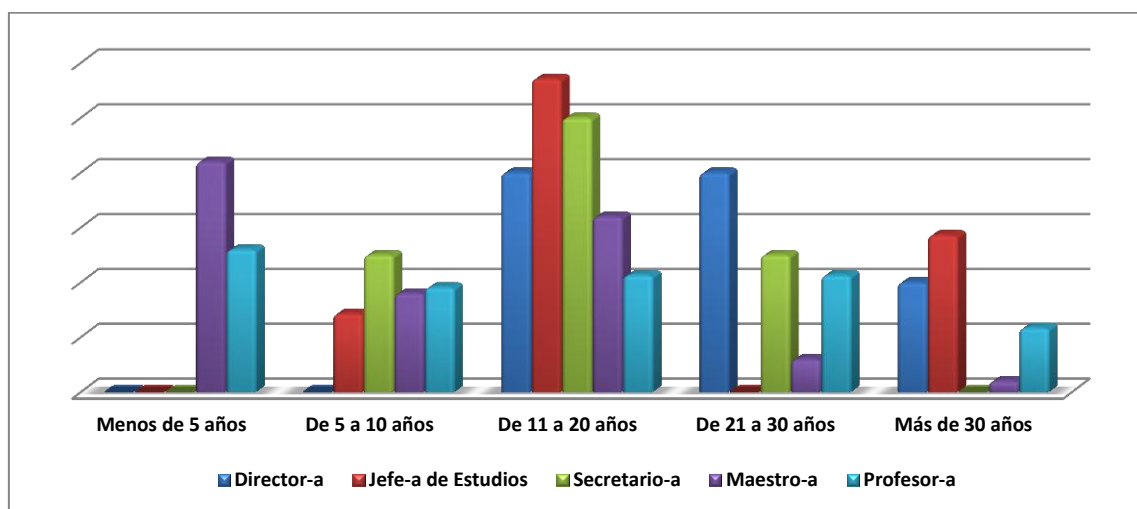


Figura V. 14. Distribución gráfica de los años de experiencia según el cargo docente

También vemos como se generaron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) con respecto al cargo docente y la formación universitaria del profesorado ($p = ,000$), esto vino propiciado por la existencia del cargo de profesor-a, que ejerce en Enseñanzas Medias y Universitarias, con “Doctorado o Máster” (70,2%) y con “Otra Diplomatura” la de Director-a (60%) y Secretario-a (50%), asimismo con “Otra Licenciatura o Grado” el cargo de Jefe-a de Estudios (57,1%) y Secretario-a (50%) como se observa en la tabla y figura.

Tabla V.26. Distribución de la formación del profesorado según el cargo docente ($p = ,000$)

| Formación Universitaria | Cargo Docente | | | | | Total | |
|---------------------------|---------------|--------------------|--------------|-----------|------------|--------|--------|
| | Director-a | Jefe-a de Estudios | Secretario-a | Maestro-a | Profesor-a | | |
| Otra Diplomatura | Recuento | 3 | 0 | 2 | 20 | 6 | 31 |
| | % Formación | 9,7% | ,0% | 6,5% | 64,5% | 19,4% | 100,0% |
| | % Cargo | 60,0% | ,0% | 50,0% | 40,0% | 6,4% | 19,4% |
| Otra Licenciatura o Grado | Recuento | 1 | 4 | 2 | 17 | 22 | 46 |
| | % Formación | 2,2% | 8,7% | 4,3% | 37,0% | 47,8% | 100,0% |
| | % Cargo | 20,0% | 57,1% | 50,0% | 34,0% | 23,4% | 28,8% |
| Doctorado o Máster | Recuento | 1 | 3 | 0 | 13 | 66 | 83 |
| | % Formación | 1,2% | 3,6% | ,0% | 15,7% | 79,5% | 100,0% |
| | % Cargo | 20,0% | 42,9% | ,0% | 26,0% | 70,2% | 51,9% |
| Total | Recuento | 5 | 7 | 4 | 50 | 94 | 160 |
| | % Formación | 3,1% | 4,4% | 2,5% | 31,3% | 58,8% | 100,0% |
| | % Cargo | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

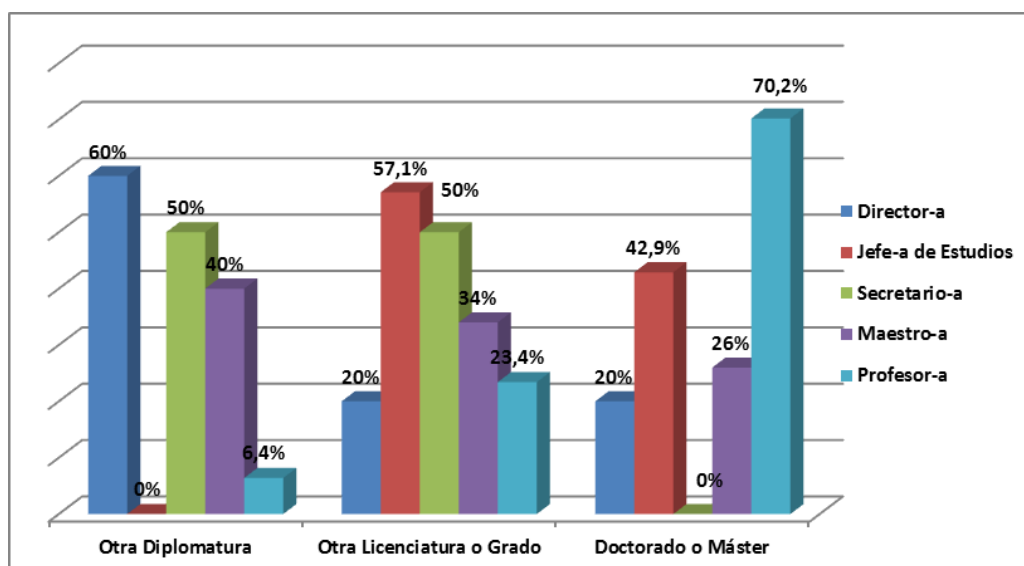


Figura V. 15. Distribución gráfica de la formación del profesorado según el cargo docente

Continuando con la formación del profesorado y analizando ahora el cargo docente según la acreditación del B2 de Idiomas vemos que el análisis efectuado no supuso la

aparición de diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) como vemos a continuación en la Tabla V.27, al igual que sucedía en la tabla V.28 ($p=,947$), al estudiar los años de experiencia en función de la formación universitaria.

Tabla V.27. Distribución de la acreditación B2 de Idioma según el cargo docentes ($p=,661$)

| Acreditación B2 | | Cargo Docente | | | | | Total |
|-----------------|----------|---------------|--------------------|--------------|-----------|------------|--------|
| | | Director-a | Jefe-a de Estudios | Secretario-a | Maestro-a | Profesor-a | |
| SI B2 | Recuento | 2 | 3 | 3 | 24 | 38 | 70 |
| | % B2 | 2,9% | 4,3% | 4,3% | 34,3% | 54,3% | 100,0% |
| | % Cargo | 40,0% | 42,9% | 75,0% | 48,0% | 40,0% | 43,8% |
| NO B2 | Recuento | 3 | 4 | 1 | 26 | 56 | 90 |
| | % B2 | 3,3% | 4,4% | 1,1% | 28,9% | 62,2% | 100,0% |
| | % Cargo | 60,0% | 57,1% | 25,0% | 52,0% | 59,6% | 56,3% |
| Total | Recuento | 5 | 7 | 4 | 50 | 94 | 160 |
| | % B2 | 3,1% | 4,4% | 2,5% | 31,3% | 58,8% | 100,0% |
| | % Cargo | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla V.28. Distribución de la formación según los años de experiencia docente ($p=,947$)

| Formación Universitaria | | Años de Experiencia | | | | | Total |
|----------------------------|-------------|---------------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|--------|
| | | Menos de 5 años | De 5 a 10 años | De 11 a 20 años | De 21 a 30 años | Mas de 30 años | |
| Otra Diplomatura | Recuento | 6 | 5 | 11 | 6 | 3 | 31 |
| | % Formación | 19,4% | 16,1% | 35,5% | 19,4% | 9,7% | 100,0% |
| | % Años | 13,0% | 17,2% | 25,0% | 23,1% | 20,0% | 19,4% |
| Otra Licenciatura o Grados | Recuento | 15 | 6 | 12 | 6 | 4 | 46 |
| | % Formación | 32,6% | 19,6% | 26,1% | 13,0% | 8,7% | 100,0% |
| | % Años | 32,6% | 31,0% | 27,3% | 23,1% | 26,7% | 28,8% |
| Doctorado o Máster | Recuento | 25 | 15 | 21 | 14 | 8 | 83 |
| | % Formación | 30,1% | 18,1% | 25,3% | 16,9% | 9,6% | 100,0% |
| | % Años | 54,3% | 51,7% | 47,7% | 53,8% | 53,3% | 51,9% |
| Total | Recuento | 46 | 29 | 44 | 26 | 15 | 160 |
| | % Formación | 28,8% | 18,1% | 27,5% | 16,3% | 9,4% | 100,0% |
| | % Años | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Se establecieron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) al relacionar los años de experiencia docente con la acreditación del B2 de Idiomas ($p=,003$) constatando éstas en la Si acreditación del B2 en el tramo de “De menos de 5 años” (60,9%) frente al tramo de “Mas de 30 años” (13,3%) y la No acreditación del B2 en “Mas de 30 años” (86,7%) y “Menos de 5 años “ (39,1%), como podemos ver en la Tabla y Figura.

Tabla V.29. Distribución de la acreditación B2 de Idiomas según los años de experiencia docente (p=,003)

| Acreditación B2 | | Años de Experiencia | | | | | Total |
|-----------------|----------|---------------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|--------|
| | | Menos de 5 años | De 5 a 10 años | De 11 a 20 años | De 21 a 30 años | Más de 30 años | |
| SI B2 | Recuento | 28 | 10 | 23 | 7 | 2 | 70 |
| | % B2 | 40,0% | 14,3% | 32,9% | 19,4% | 10,0% | 100,0% |
| | % Años | 60,9% | 34,5% | 52,3% | 26,9% | 13,3% | 43,8% |
| NO B2 | Recuento | 18 | 19 | 21 | 19 | 13 | 90 |
| | % B2 | 20,0% | 21,1% | 23,3% | 21,1% | 14,4% | 100,0% |
| | % Años | 39,1% | 65,5% | 47,7% | 73,1% | 86,7% | 56,3% |
| Total | Recuento | 46 | 29 | 44 | 26 | 15 | 160 |
| | % B2 | 28,8% | 18,1% | 27,5% | 16,3% | 9,4% | 100,0% |
| | % Años | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

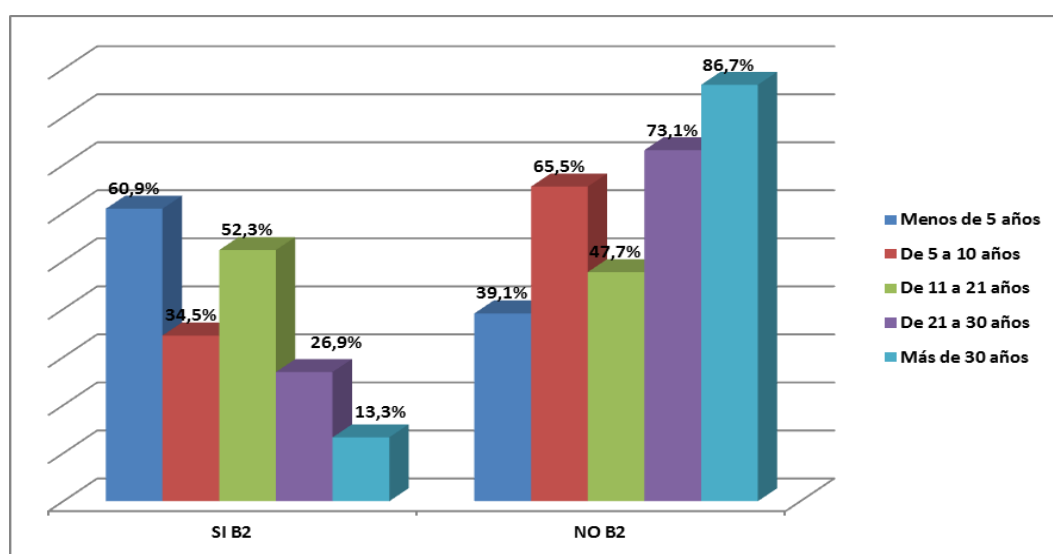


Figura V.16. Distribución gráfica de la acreditación B2 de Idiomas según los años de experiencia docente

Donde no se hallaron diferencias fue en el análisis efectuado sobre la formación universitaria y acreditación del B2 de Idiomas (p=,945).

Tabla V.30. Distribución la acreditación B2 de Idiomas según la formación (p=,945)

| Acreditación B2 | | Formación Universitaria | | | Total |
|-----------------|-------------|-------------------------|---------------------------|--------------------|--------|
| | | Otra Diplomatura | Otra Licenciatura o Grado | Doctorado o Máster | |
| SI B2 | Recuento | 13 | 21 | 36 | 70 |
| | % B2 | 18,6% | 30,0% | 51,4% | 100,0% |
| | % Formación | 41,9% | 45,7% | 43,4% | 43,8% |
| NO B2 | Recuento | 18 | 25 | 47 | 90 |
| | % B2 | 20,0% | 27,8% | 52,2% | 100,0% |
| | % Formación | 58,1% | 54,3% | 56,6% | 56,3% |
| Total | Recuento | 31 | 46 | 83 | 160 |
| | % B2 | 19,4% | 28,8% | 51,9% | 100,0% |
| | % Formación | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

V.2.3. VARIABLES PSICOSOCIALES: INTELIGENCIA EMOCIONAL

En lo que respecta a las variables psicosociales, se va a analizar la Inteligencia Emocional, de esta manera vemos los valores de las tres dimensiones registrándose valores similares ($M= 2.04$ y $M=1.97$) en Regulación y Comprensión, mostrándose valores inferiores en la percepción como puede apreciarse en la tabla y figura siguientes.

Tabla V.31. Media y Desviación Típica según las dimensiones de la Inteligencia emocional

| Dimensiones de la Inteligencia Emocional | Media | Desviación Típica |
|--|-------|-------------------|
| Percepción | 1,81 | ,585 |
| Comprensión | 1,97 | ,565 |
| Regulación | 2,04 | ,530 |

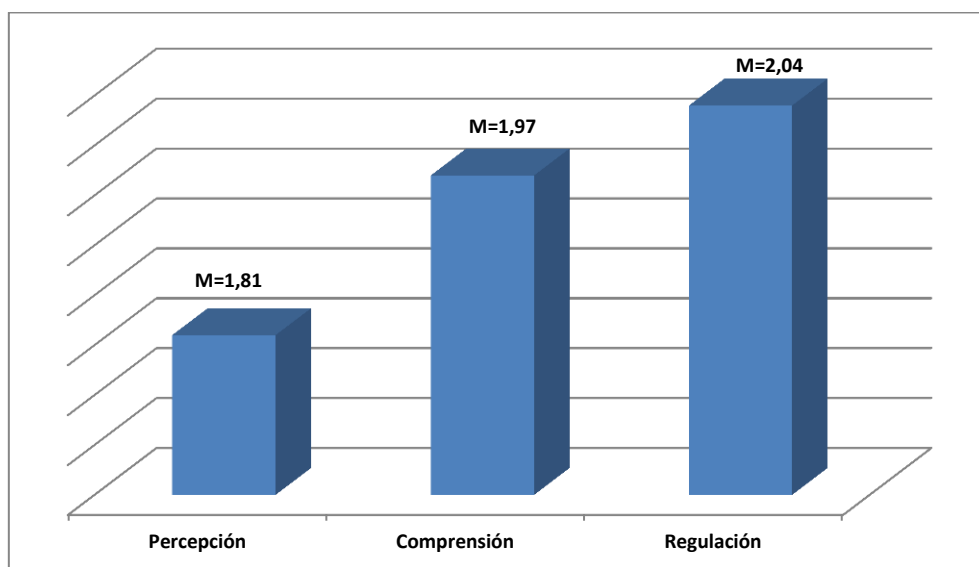


Figura V.17. Distribución gráfica de las dimensiones de la Inteligencia Emocional

V.2.4. VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS: CLIMA DE AULA

En cuanto a los valores de las dimensiones y áreas concernientes a las variables psicopedagógicas y en concreto al Clima de aula-CES se registraron valores máximos en las dimensiones de Claridad ($M= 6,63$), Cambio ($M=6,30$) e Innovación ($M=6,30$), por debajo de los seis puntos de media se sitúan la mayor parte de las categorías, y son las opciones de Tareas ($M= 3,90$) y Control ($M=3,86$) las que menos puntuación tienen como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.32. Media y desviación Típica según las dimensiones de Clima de Aula (CES)

| Cuestionario Clima de aula CES | | |
|--------------------------------|-------|-------------------|
| Dimensiones y Áreas | Media | Desviación Típica |
| Relaciones | 5,10 | ,764 |
| Implicación | 4,83 | 1,265 |
| Afiliación | 5,84 | 1,320 |
| Ayuda | 4,63 | 1,078 |
| Autorrealización: | 4,82 | ,858 |
| Tareas | 3,90 | 1,461 |
| Competitividad | 5,50 | 1,345 |
| Estabilidad: | 5,25 | 1,004 |
| Organización | 5,05 | 1,122 |
| Claridad | 6,63 | ,974 |
| Control | 3,86 | 1,558 |
| Cambio: | 6,30 | 1,303 |
| Innovación | 6,30 | 1,303 |

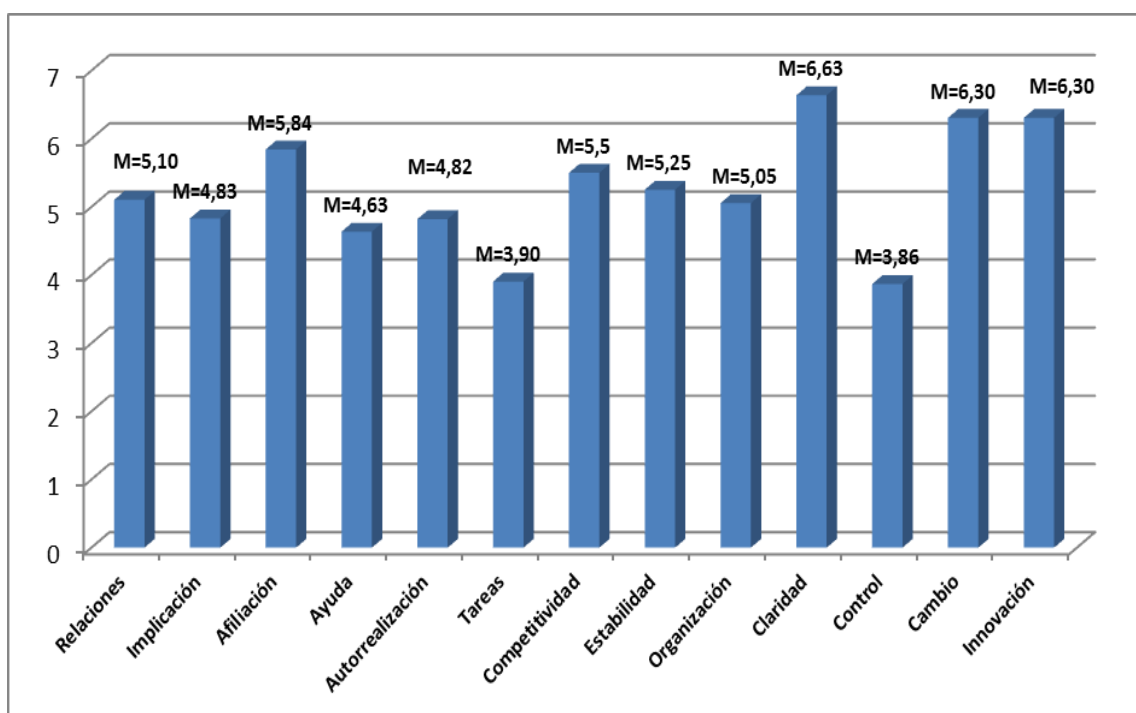


Figura V.18. Distribución gráfica de las dimensiones del Clima de aula (CES)

V.2.5. VARIABLES DE LIDERAZGO

En cuanto a los valores según las dimensiones y subescalas del liderazgo se registraron valores similares entre las subescalas Estimulación Intelectual (M= 3,19) e Influencia idealizada conductual (M= 3,12), dimensión de Liderazgo Transformacional (M=3,08),

subescalas Satisfacción (M=3,06), Motivación por inspiración (M=3,05), Consideración individualizada (M=3,02), Recompensa contingente (M=3,01) e Influencia idealizada atribuida (M=3,01), y por último puntuaciones bajas en subescalas Dimensión por excepción pasiva (M=1,09), dimensión Liderazgo pasivo (M=,97) y subescala Laissez-faire (M=,84), como puede apreciarse en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.33. Media y desviación Típica según las dimensiones de Liderazgo

| Cuestionario Multifactorial de Liderazgo-MLQ-5X | | |
|---|-------|-------------------|
| Estilos de Liderazgo y Conductas (V.I) | Media | Desviación Típica |
| Liderazgo transformacional | 3,08 | ,450 |
| Influencia idealizada conductual | 3,12 | ,523 |
| Influencia idealizada atribuida | 3,01 | ,661 |
| Motivación por inspiración | 3,05 | ,598 |
| Estimulación intelectual | 3,19 | ,529 |
| Consideración individualizada | 3,02 | ,530 |
| Liderazgo transaccional: | 2,93 | ,484 |
| Recompensa contingente | 3,01 | ,577 |
| Dirección por excepción activa | 2,85 | ,561 |
| Dirección por excepción pasiva | 1,09 | ,728 |
| Liderazgo pasivo o Evitador: | ,97 | ,605 |
| Laissez-faire | ,84 | ,685 |
| Resultados de liderazgo (V.D): | 2,95 | ,579 |
| Esfuerzo Extra | 2,91 | ,697 |
| Efectividad | 2,92 | ,606 |
| Satisfacción | 3,06 | ,631 |

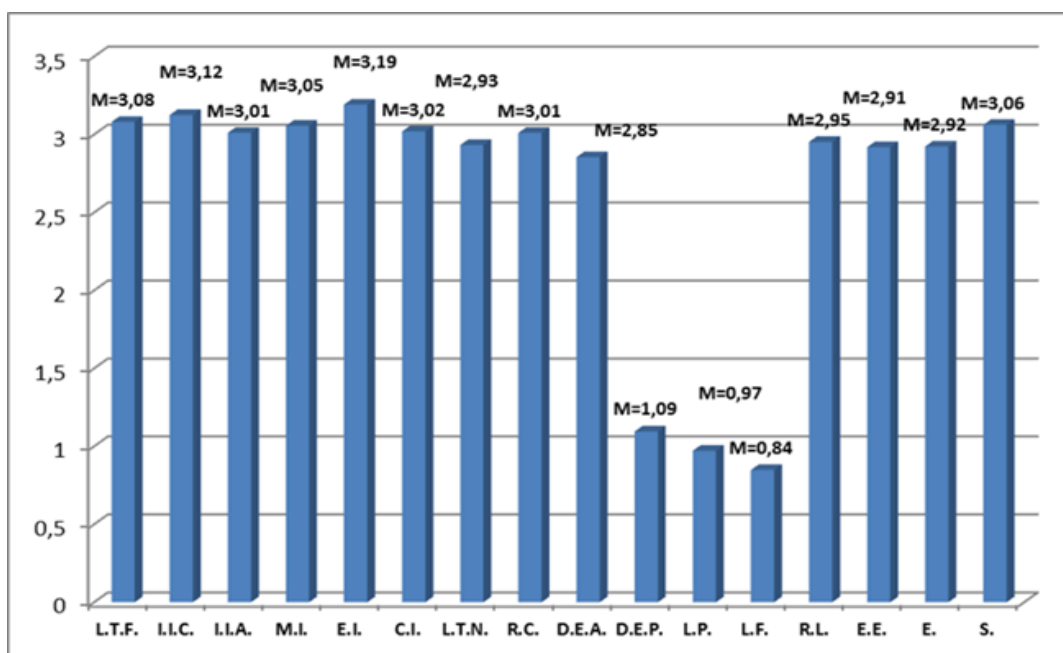


Figura V.19. Distribución gráfica de las dimensiones del test de Liderazgo MLQ-5X

V.3. RELACIONAL

En este tercer apartado del análisis estadístico de los resultados se procederá a comparar todo el conjunto de variables de este trabajo de investigación: sociodemográficas, académicas, psicosociales, psicopedagógicas y de liderazgo.

V.3.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES ACADÉMICAS

En primer lugar se analizaron el género y el tipo de enseñanza arrojando diferencias estadísticamente significativas ($p=,006$), si nos centramos en los niveles donde existe una mayor cantidad de participantes, existe un predominio del género masculino en profesores de Universidad y de Ciclos Formativos (en torno al 56%) frente al femenino, y por el contrario se aprecia una mayoría del sexo femenino en Infantil (90,9%) frente al masculino como se observa en la figura y tabla siguiente.

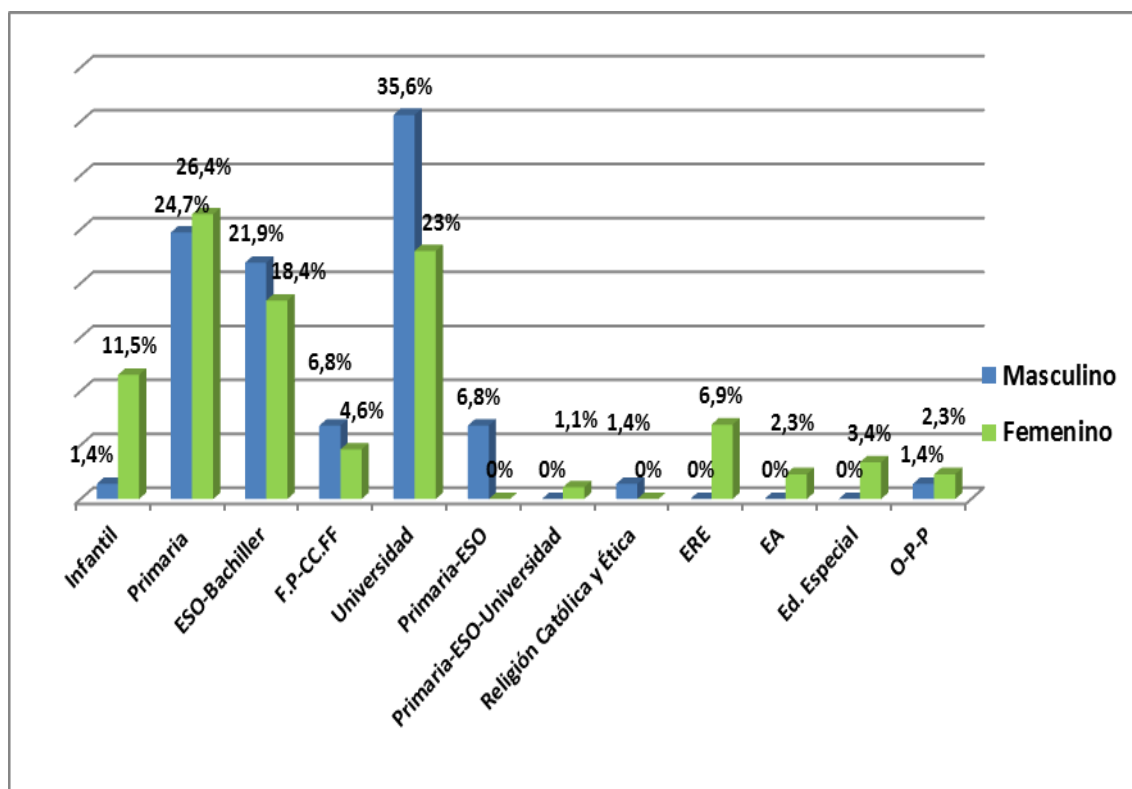


Figura V.20. Distribución gráfica del tipo de enseñanza según el sexo

Tabla.V.34. Distribución del tipo de enseñanza según el sexo ($p=,006$)

| Tipo de Enseñanza | | Género | | Total |
|--|----------|-----------|----------|--------|
| | | Masculino | Femenino | |
| Infantil | Recuento | 1 | 10 | 11 |
| | % Tipo | 9,1% | 90,9% | 100,0% |
| | % Género | 1,4% | 11,5% | 6,9% |
| Primaria | Recuento | 18 | 23 | 41 |
| | % Tipo | 43,9% | 56,1% | 100,0% |
| | % Género | 24,7% | 26,4% | 25,6% |
| ESO—Bachiller | Recuento | 16 | 16 | 32 |
| | % Tipo | 50,0% | 50,0% | 100,0% |
| | % Género | 21,9% | 18,4% | 20,0% |
| F.P-CC.FF | Recuento | 5 | 4 | 9 |
| | % Tipo | 55,6% | 44,4% | 100,0% |
| | % Género | 6,8% | 4,6% | 5,6% |
| Universidad | Recuento | 26 | 20 | 46 |
| | % Tipo | 56,5% | 43,5% | 100,0% |
| | % Género | 35,6% | 23,0% | 28,8% |
| Primaria-ESO | Recuento | 5 | 0 | 5 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Género | 6,8% | ,0% | 3,1% |
| Primaria-ESO- Universidad | Recuento | 0 | 1 | 1 |
| | % Tipo | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % Género | ,0% | 1,1% | ,6% |
| Religión Católica y Ética | Recuento | 1 | 0 | 1 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Género | 1,4% | ,0% | ,6% |
| Enseñanzas de Régimen Especial | Recuento | 0 | 6 | 6 |
| | % Tipo | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % Género | ,0% | 6,9% | 3,8% |
| Educación de Adultos | Recuento | 0 | 2 | 2 |
| | % Tipo | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % Género | ,0% | 2,3% | 1,3% |
| Educación Especial | Recuento | 0 | 3 | 3 |
| | % Tipo | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % Género | ,0% | 3,4% | 1,9% |
| Orientación- Pedagogía- Psicopedagogía | Recuento | 1 | 2 | 3 |
| | % Tipo | 33,3% | 66,7% | 100,0% |
| | % Género | 1,4% | 2,3% | 1,9% |
| Total | Recuento | 73 | 87 | 160 |
| | % Tipo | 45,6% | 54,4% | 100,0% |
| | % Género | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Atendiendo, por otro lado, al género y al cargo docente ($p= ,249$) no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p\leq ,05$), presentando cifras similares cuando se relacionan las dos variables, como podemos observar en la tabla V.35, sin embargo cuando se relaciona el género y los años de experiencia docente si se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p=,028$) predominando el sexo femenino en docentes de “Menos de 5 años” (35,6%) frente al masculino (20,5%), y en “Más de 30 años” predominio del sexo masculino (15,1%) frente al sexo femenino (4,6%). En chicos el nivel más alto lo apreciamos en la franja “De 11 a 20 años” (32,9%) y “De 5 a 10 años” (13,7%) con el valor más bajo en relación al sexo femenino, como observamos en la tabla V.36.

Tabla.V.35. Distribución del cargo docente según el sexo ($p= ,249$)

| Cargo Docente | | Género | | Total |
|--------------------|----------|-----------|----------|--------|
| | | Masculino | Femenino | |
| Director-a | Recuento | 2 | 3 | 5 |
| | % Cargo | 40,0% | 60,0% | 100,0% |
| | % Género | 2,7% | 3,4% | 3,1% |
| Jefe-a de Estudios | Recuento | 5 | 2 | 7 |
| | % Cargo | 71,4% | 28,6% | 100,0% |
| | % Género | 6,8% | 2,3% | 4,4% |
| Secretario-a | Recuento | 3 | 1 | 4 |
| | % Cargo | 75,0% | 25,0% | 100,0% |
| | % Género | 4,1% | 1,1% | 2,5% |
| Maestro-a | Recuento | 18 | 32 | 50 |
| | % Cargo | 36,0% | 64,0% | 100,0% |
| | % Género | 24,7% | 36,8% | 31,3% |
| Profesor-a | Recuento | 45 | 49 | 94 |
| | % Cargo | 47,9% | 52,1% | 100,0% |
| | % Género | 61,6% | 56,3% | 58,8% |
| Total | Recuento | 73 | 87 | 160 |
| | % Cargo | 45,6% | 54,4% | 100,0% |
| | % Género | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla.V.36. Distribución de los años de experiencia según el sexo (p= ,028)

| Años de Experiencia | Género | | Total | |
|---------------------|-----------|----------|--------|--------|
| | Masculino | Femenino | | |
| Menos de 5 años | Recuento | 15 | 31 | 46 |
| | % Años | 32,6% | 67,4% | 100,0% |
| | % Género | 20,5% | 35,6% | 28,8% |
| De 5 a 10 años | Recuento | 10 | 19 | 29 |
| | % Años | 34,5% | 65,5% | 100,0% |
| | % Género | 13,7% | 21,8% | 18,1% |
| De 11 a 20 años | Recuento | 24 | 20 | 44 |
| | % Años | 54,5% | 45,5% | 100,0% |
| | % Género | 32,9% | 23,0% | 27,5% |
| De 21 a 30 años | Recuento | 13 | 13 | 26 |
| | % Años | 50,0% | 50,0% | 100,0% |
| | % Género | 17,8% | 14,9% | 16,3% |
| Más de 30 años | Recuento | 11 | 4 | 15 |
| | % Años | 73,3% | 26,7% | 100,0% |
| | % Género | 15,1% | 4,6% | 9,4% |
| Total | Recuento | 73 | 87 | 160 |
| | % Años | 45,6% | 54,4% | 100,0% |
| | % Género | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

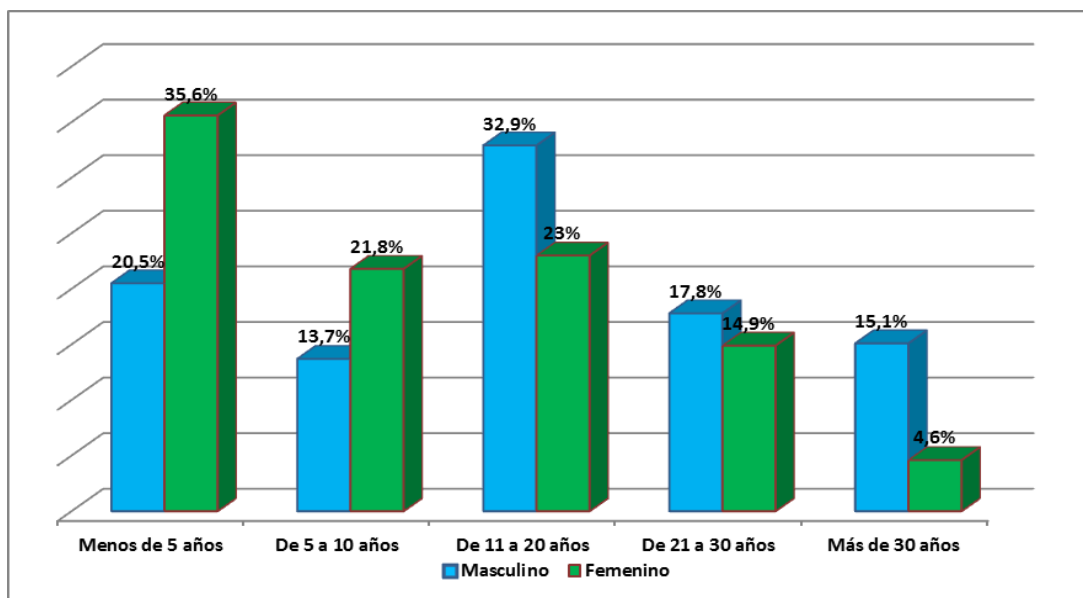


Figura V.21. Distribución gráfica de los años de experiencia docente según el sexo.

Analizando los resultados en relación al género y a la formación del profesorado no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas (p= ,609), existe similitud cuando se relacionan las dos variables, como podemos observar.

Tabla.V.37. Distribución de la formación del profesorado según el sexo (p= ,609)

| Formación Universitaria | | Género | | Total |
|---------------------------|-------------|-----------|----------|--------|
| | | Masculino | Femenino | |
| Otra Diplomatura | Recuento | 13 | 18 | 31 |
| | % Formación | 41,9% | 58,1% | 100,0% |
| | % Género | 17,8% | 20,7% | 19,4% |
| Otra Licenciatura o Grado | Recuento | 19 | 27 | 46 |
| | % Formación | 41,3% | 58,7% | 100,0% |
| | % Género | 26,0% | 31,0% | 28,8% |
| Doctorado o Máster | Recuento | 41 | 42 | 83 |
| | % Formación | 49,4% | 50,6% | 100,0% |
| | % Género | 56,2% | 48,3% | 51,9% |
| Total | Recuento | 73 | 87 | 160 |
| | % Formación | 45,6% | 54,4% | 100,0% |
| | % Género | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Sin embargo, si relacionamos el género con la acreditación del B2 de Idiomas si se han encontrado diferencias estadísticamente significativas (p=,011), y como vemos hay más mujeres (52,9%) que varones (32,9%) con ésta acreditación.

Tabla.V.38. Distribución de la acreditación B2 de Idiomas en el profesorado según el sexo (p= ,011)

| Acreditación B2 | | Género | | Total |
|-----------------|----------|-----------|----------|--------|
| | | Masculino | Femenino | |
| Si B2 | Recuento | 24 | 46 | 70 |
| | % B2 | 34,3% | 65,7% | 100,0% |
| | % Género | 32,9% | 52,9% | 43,8% |
| No B2 | Recuento | 49 | 41 | 90 |
| | % B2 | 54,4% | 45,6% | 100,0% |
| | % Género | 67,1% | 47,1% | 56,3% |
| Total | Recuento | 73 | 87 | 160 |
| | % B2 | 45,6% | 54,4% | 100,0% |
| | % Género | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

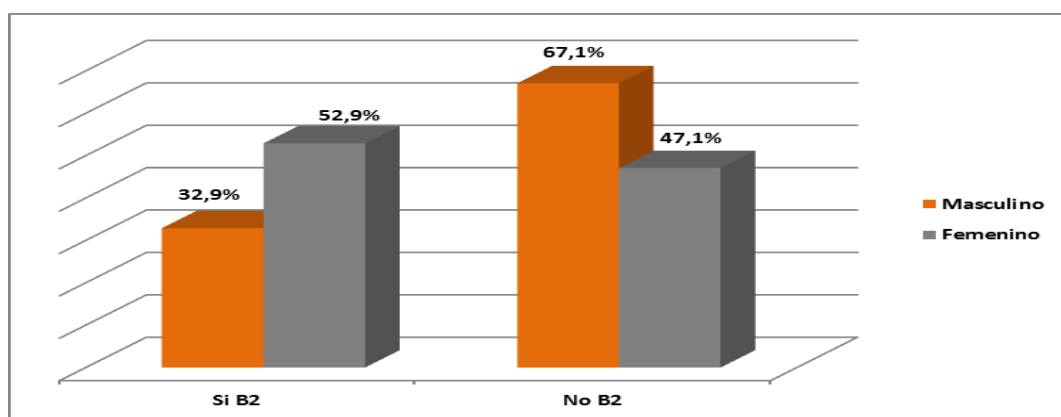


Figura V.22. Distribución gráfica de la acreditación B2 de Idiomas según el sexo

En lo referente a la edad y el tipo de enseñanza que imparte el profesorado español se desprenden diferencias estadísticamente significativas ($p=,023$) destacando el profesorado universitario en la franja de edad de “Más de 60 años” (60%) y de “De 40 a 49 años” (38,6%). En Primaria (33,3%) “De 30 a 39 años” y en ESO-Bachiller (25%) “De 50 a 59 años”, encontrándose por tanto bastante disparidad en todos los casos.

Tabla.V.39. Distribución del tipo de enseñanza según la edad del profesorado ($p=,023$)

| Tipo de enseñanza | | Edad | | | | | Total |
|--|----------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|--------|
| | | Menos de 30 años | De 30 a 39 años | De 40 a 49 años | De 50 a 59 años | Más de 60 años | |
| Infantil | Recuento | 4 | 5 | 1 | 1 | 0 | 11 |
| | % Tipo | 36,4% | 45,5% | 9,1% | 9,1% | ,0% | 100,0% |
| | % Edad | 13,3% | 8,3% | 2,3% | 6,3% | ,0% | 6,9% |
| Primaria | Recuento | 6 | 20 | 11 | 2 | 2 | 41 |
| | % Tipo | 14,6% | 48,8% | 26,8% | 4,9% | 4,9% | 100,0% |
| | % Edad | 20,0% | 33,3% | 25,0% | 12,5% | 20,0% | 25,6% |
| ESO-Bachiller | Recuento | 7 | 13 | 7 | 4 | 1 | 32 |
| | % Tipo | 21,9% | 40,6% | 21,9% | 12,5% | 3,1% | 100,0% |
| | % Edad | 23,3% | 21,7% | 15,9% | 25,0% | 10,0% | 20,0% |
| F.P-CC.FF | Recuento | 2 | 2 | 4 | 1 | 0 | 9 |
| | % Tipo | 22,2% | 22,2% | 44,4% | 11,1% | ,0% | 100,0% |
| | % Edad | 6,7% | 3,3% | 9,1% | 6,3% | ,0% | 5,6% |
| Universidad | Recuento | 4 | 15 | 17 | 4 | 6 | 46 |
| | % Tipo | 8,7% | 32,6% | 37,0% | 8,7% | 13,0% | 100,0% |
| | % Edad | 13,3% | 25,0% | 38,6% | 25,0% | 60,0% | 28,8% |
| Primaria-ESO | Recuento | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 5 |
| | % Tipo | 60,0% | ,0% | 20,0% | ,0% | 20,0% | 100,0% |
| | % Edad | 10,0% | ,0% | 2,3% | ,0% | 10,0% | 3,1% |
| Primaria-ESO- Universidad | Recuento | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | % Tipo | ,0% | ,0% | 100,0% | ,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Edad | ,0% | ,0% | 2,3% | ,0% | ,0% | ,6% |
| Religión Católica y Ética | Recuento | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | % Tipo | ,0% | ,0% | 100,0% | ,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Edad | ,0% | ,0% | 2,3% | ,0% | ,0% | ,6% |
| ERE | Recuento | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| | % Tipo | 33,3% | 66,7% | ,0% | ,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Edad | 6,7% | 6,7% | ,0% | ,0% | ,0% | 3,8% |
| Educación de Adultos | Recuento | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| | % Tipo | ,0% | ,0% | ,0% | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Edad | ,0% | ,0% | ,0% | 12,5% | ,0% | 1,3% |
| Educación Especial | Recuento | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 |
| | % Tipo | 66,7% | ,0% | ,0% | 33,3% | ,0% | 100,0% |
| | % Edad | 6,7% | ,0% | ,0% | 6,3% | ,0% | 1,9% |
| Orientación- Pedagogía- Psicopedagogía | Recuento | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| | % Tipo | ,0% | 33,3% | 33,3% | 33,3% | ,0% | 100,0% |
| | % Edad | ,0% | 1,7% | 2,3% | 6,3% | ,0% | 1,9% |
| Total | Recuento | 30 | 60 | 44 | 16 | 10 | 160 |
| | % Tipo | 18,8% | 37,5% | 27,5% | 10,0% | 6,3% | 100,0% |
| | % Edad | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

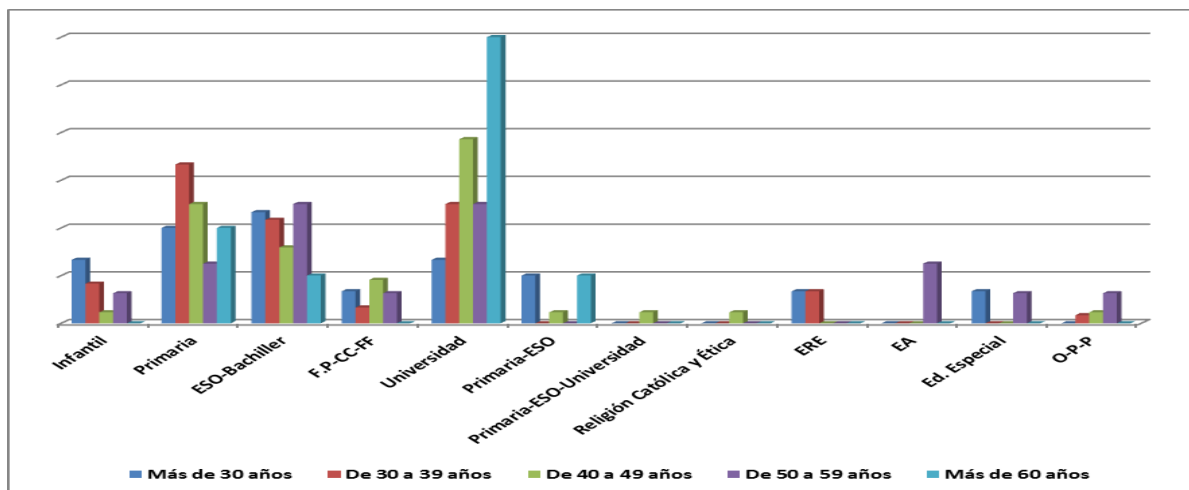


Figura V.23. Distribución gráfica del tipo de enseñanza según la edad del profesorado

En lo concerniente a la edad del profesorado y al cargo docente sí que esta relación entre variables ha presentado diferencias estadísticamente significativas ($p= ,018$), de este modo señalar que el cargo de profesor-a está presente ampliamente en el colectivo de mayores “De 50-59 años” (81,3%) y “De 30-39 años” (50%), “Más de 60 años” (70%) y “De 30-39 años” (50%). Igualmente el cargo de maestro-a “De 30-39 años” (45%) y “De 50-59 años” (6.3%), en contra vemos como tanto el cargo de la Dirección de un centro no alcanza apenas el 10% para todas las franjas de edad.

Tabla.V.40. Distribución del cargo docente según la edad del profesorado ($p= ,018$)

| Cargo Docente | Edad | | | | | Total | |
|--------------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|--------|--------|
| | Menos de 30 años | De 30 a 39 años | De 40 a 49 años | De 50 a 59 años | Más de 60 años | | |
| Director-a | Recuento | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 5 |
| | % Cargo | ,0% | ,0% | 80,0% | ,0% | 20,0% | 100,0% |
| | % Edad | ,0% | ,0% | 9,1% | ,0% | 10,0% | 3,1% |
| Jefe-a de Estudios | Recuento | 0 | 2 | 3 | 1 | 1 | 7 |
| | % Cargo | ,0% | 28,6% | 42,9% | 14,3% | 14,3% | 100,0% |
| | % Edad | ,0% | 3,3% | 6,8% | 6,3% | 10,0% | 4,4% |
| Secretario-a | Recuento | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| | % Cargo | ,0% | 25,0% | 50,0% | 25,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Edad | ,0% | 1,7% | 4,5% | 6,3% | ,0% | 2,5% |
| Maestro-a | Recuento | 13 | 27 | 8 | 1 | 1 | 50 |
| | % Cargo | 26,0% | 54,0% | 16,0% | 2,0% | 2,0% | 100,0% |
| | % Edad | 43,3% | 45,0% | 18,2% | 6,3% | 10,0% | 31,3% |
| Profesor-a | Recuento | 17 | 30 | 27 | 13 | 7 | 94 |
| | % cargo | 18,1% | 31,9% | 28,7% | 13,8% | 7,4% | 100,0% |
| | % Edad | 56,7% | 50,0% | 61,4% | 81,3% | 70,0% | 58,8% |
| Total | Recuento | 30 | 60 | 44 | 16 | 10 | 160 |
| | % Cargo | 18,8% | 37,5% | 27,5% | 10,0% | 6,3% | 100,0% |
| | % Edad | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

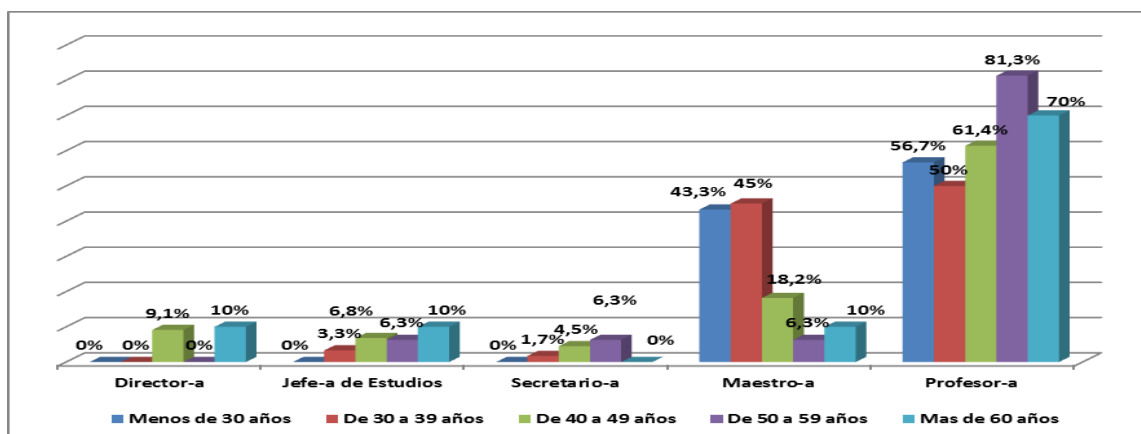


Figura V.24. Distribución gráfica del cargo docente según la edad del profesorado

También encontramos diferencias estadísticamente significativas si relacionamos la edad y los años de experiencia en los docentes ($p = ,000$), y vemos que hay un repunte de profesores-as con “Más de 30 años” de experiencia que están en edad de “Más de 60 años” (100%) y con “Menos de 5 años” de experiencia entre los que tienen “Menos de 30 años” (93,3%) de edad. Asimismo en el análisis no encontramos profesorado de “Más de 60 años” de edad con “Menos de 5 años” de experiencia (0%) y así en todas las franjas de edad y experiencia hasta llegar a la última ya descrita (Más de 30 años de experiencia-Más de 60 años de edad), como podemos observar en la tabla y figura.

Tabla.V.41. Distribución de los años de experiencia docente según la edad del profesorado ($p = ,000$)

| Años de Experiencia | Edad | | | | | Total |
|---------------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|--------|
| | Menos de 30 años | De 30 a 39 años | De 40 a 49 años | De 50 a 59 años | Más de 60 años | |
| Menos de 5 años | Recuento | 28 | 14 | 3 | 1 | 46 |
| | % Años | 60,9% | 30,4% | 6,5% | 2,2% | 100,0% |
| | % Edad | 93,3% | 23,3% | 6,8% | 6,3% | 28,8% |
| De 5 a 10 años | Recuento | 1 | 21 | 6 | 1 | 29 |
| | % Años | 3,4% | 72,4% | 20,7% | 3,4% | 100,0% |
| | % Edad | 3,3% | 35,0% | 13,6% | 6,3% | 18,1% |
| De 11 a 20 años | Recuento | 0 | 24 | 20 | 0 | 44 |
| | % Años | ,0% | 54,5% | 45,5% | ,0% | 100,0% |
| | % Edad | ,0% | 40,0% | 45,5% | ,0% | 27,5% |
| De 21 a 30 años | Recuento | 0 | 1 | 15 | 10 | 26 |
| | % Años | ,0% | 3,8% | 57,7% | 38,5% | 100,0% |
| | % Edad | ,0% | 1,7% | 34,1% | 62,5% | 16,3% |
| Más de 30 años | Recuento | 1 | 0 | 0 | 4 | 15 |
| | % Años | 6,7% | ,0% | ,0% | 26,7% | 100,0% |
| | % Edad | 3,3% | ,0% | ,0% | 25,0% | 9,4% |
| Total | Recuento | 30 | 60 | 44 | 16 | 160 |
| | % Años | 18,8% | 37,5% | 27,5% | 10,0% | 100,0% |
| | % Edad | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

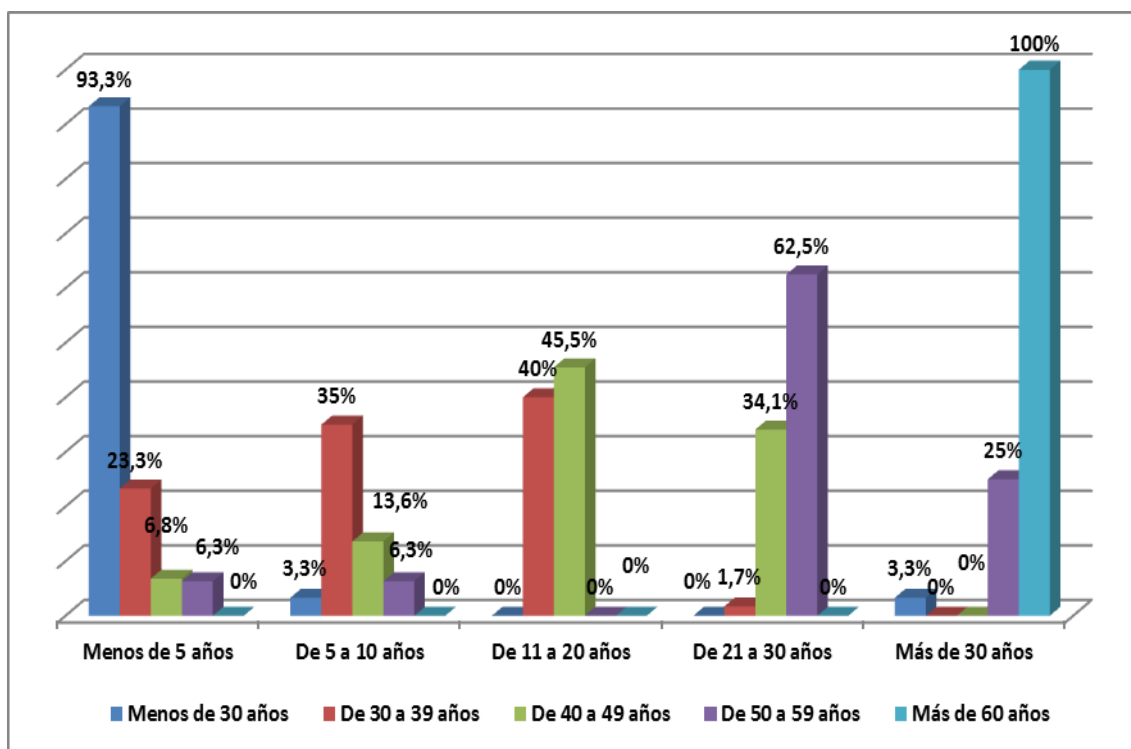


Figura V.25. Distribución gráfica de los años de experiencia docente según la edad del profesorado

Atendiendo a los resultados de la tabla siguiente, no se han encontrado asociación estadística ($p \leq ,05$), entre la edad y la formación universitaria del profesorado ($p = ,974$), como se observa en la tabla.

Tabla.V.42. Distribución de los años de la formación según la edad del profesorado ($p = ,974$)

| Formación Universitaria | | Edad | | | | | Total |
|---------------------------|-------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|--------|
| | | Menos de 30 años | De 30 a 39 años | De 40 a 49 años | De 50 a 59 años | Más de 60 años | |
| Otra Diplomatura | Recuento | 4 | 13 | 10 | 2 | 2 | 31 |
| | % Formación | 12,9% | 41,9% | 32,3% | 6,5% | 6,5% | 100,0% |
| | % Edad | 13,3% | 21,7% | 22,7% | 12,5% | 20,0% | 19,4% |
| Otra Licenciatura o Grado | Recuento | 10 | 17 | 12 | 5 | 2 | 46 |
| | % Formación | 21,7% | 37,0% | 26,1% | 10,9% | 4,3% | 100,0% |
| | % Edad | 33,3% | 28,3% | 27,3% | 31,3% | 20,0% | 28,8% |
| Doctorado o Máster | Recuento | 16 | 30 | 22 | 9 | 6 | 83 |
| | % Formación | 19,3% | 36,1% | 26,5% | 10,8% | 7,2% | 100,0% |
| | % Edad | 53,3% | 50,0% | 50,0% | 56,3% | 60,0% | 51,9% |
| Total | Recuento | 30 | 60 | 44 | 16 | 10 | 160 |
| | % Formación | 18,8% | 37,5% | 27,5% | 10,0% | 6,3% | 100,0% |
| | % Edad | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Sin embargo, si estudiamos y vemos la correspondencia entre la edad y la acreditación del B2 de Idiomas si se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p=,000$) esta asociación viene determinada, entre otras, por la escasa existencia de la Acreditación B2 de Idiomas en el profesorado de “Más de 60 años” (10%) y “De 50 a 59 años” con un 31,3% y por el contrario, la si existencia de esta acreditación B2 en docentes “Menores de 30 años” (73,3%) y “De 30 a 39 años” con un 46,7% como vemos en la tabla y figura siguiente.

Tabla.V.43. Distribución de la acreditación B2 de Idiomas según la edad del profesorado ($p= ,000$)

| Acreditación B2 | | Edad | | | | | Total |
|-----------------|----------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|--------|
| | | Menos de 30 años | De 30 a 39 años | De 40 a 49 años | De 50 a 59 años | Más de 60 años | |
| Si B2 | Recuento | 22 | 28 | 14 | 5 | 1 | 70 |
| | % B2 | 31,4% | 40,0% | 20,0% | 7,1% | 1,4% | 100,0% |
| | % Edad | 73,3% | 46,7% | 31,8% | 31,3% | 10,0% | 43,8% |
| No B2 | Recuento | 8 | 32 | 30 | 11 | 9 | 90 |
| | % B2 | 8,9% | 35,6% | 33,3% | 12,2% | 10,0% | 100,0% |
| | % Edad | 26,7% | 53,3% | 68,2% | 68,8% | 90,0% | 56,3% |
| Total | Recuento | 30 | 60 | 44 | 16 | 10 | 160 |
| | % B2 | 18,8% | 37,5% | 27,5% | 10,0% | 6,3% | 100,0% |
| | % Edad | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

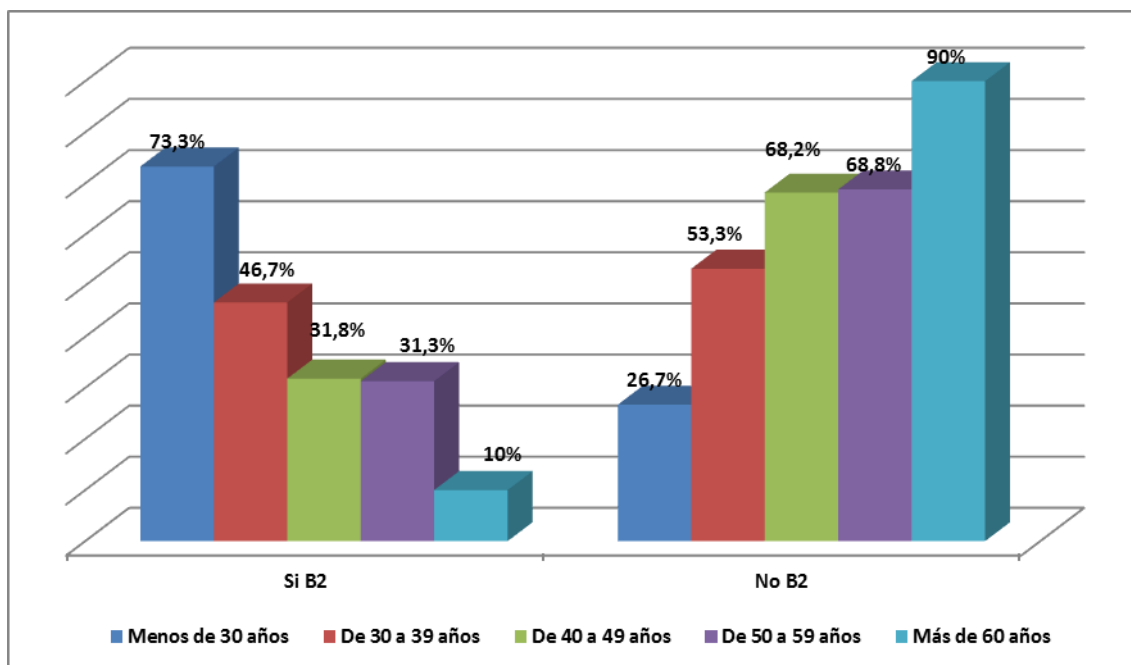


Figura V.26. Distribución gráfica de la acreditación B2 de Idiomas según la edad del profesorado

Atendiendo a la asociación entre la zona y el tipo de enseñanza, en su análisis si se han establecido diferencias estadísticamente significativas ($p=,000$), comprobando en este caso que la disparidad encontrada viene propiciada por la aleatorización de los datos y de la población escogida como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla.V.44. Distribución del tipo de enseñanza según la zona (p=,000)

| Tipo de Enseñanza | Zona | | Total | |
|--|-----------|--------------|--------|--------|
| | Península | No Península | | |
| Infantil | Recuento | 11 | 0 | 11 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Zona | 8,0% | ,0% | 6,9% |
| Primaria | Recuento | 36 | 5 | 41 |
| | % Tipo | 87,8% | 12,2% | 100,0% |
| | % Zona | 26,3% | 21,7% | 25,6% |
| ESO—Bachiller | Recuento | 32 | 0 | 32 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Zona | 23,4% | ,0% | 20,0% |
| F.P-CC.FF | Recuento | 9 | 0 | 9 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Zona | 6,6% | ,0% | 5,6% |
| Universidad | Recuento | 34 | 12 | 46 |
| | % Tipo | 73,9% | 26,1% | 100,0% |
| | % Zona | 24,8% | 52,2% | 28,8% |
| Primaria-ESO | Recuento | 2 | 3 | 5 |
| | % Tipo | 40,0% | 60,0% | 100,0% |
| | % Zona | 1,5% | 13,0% | 3,1% |
| Primaria-ESO- Universidad | Recuento | 1 | 0 | 1 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Zona | ,7% | ,0% | ,6% |
| Religión Católica y Ética | Recuento | 1 | 0 | 1 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Zona | ,7% | ,0% | ,6% |
| Enseñanzas de Régimen Especial | Recuento | 6 | 0 | 6 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Zona | 4,4% | ,0% | 3,8% |
| Educación de Adultos | Recuento | 0 | 2 | 2 |
| | % Tipo | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % Zona | ,0% | 8,7% | 1,3% |
| Educación Especial | Recuento | 3 | 0 | 3 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Zona | 2,2% | ,0% | 1,9% |
| Orientación- Pedagogía- Psicopedagogía | Recuento | 2 | 1 | 3 |
| | % Tipo | 66,7% | 33,3% | 100,0% |
| | % Zona | 1,5% | 4,3% | 1,9% |
| Total | Recuento | 137 | 23 | 160 |
| | % Tipo | 85,6% | 14,4% | 100,0% |
| | % Zona | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

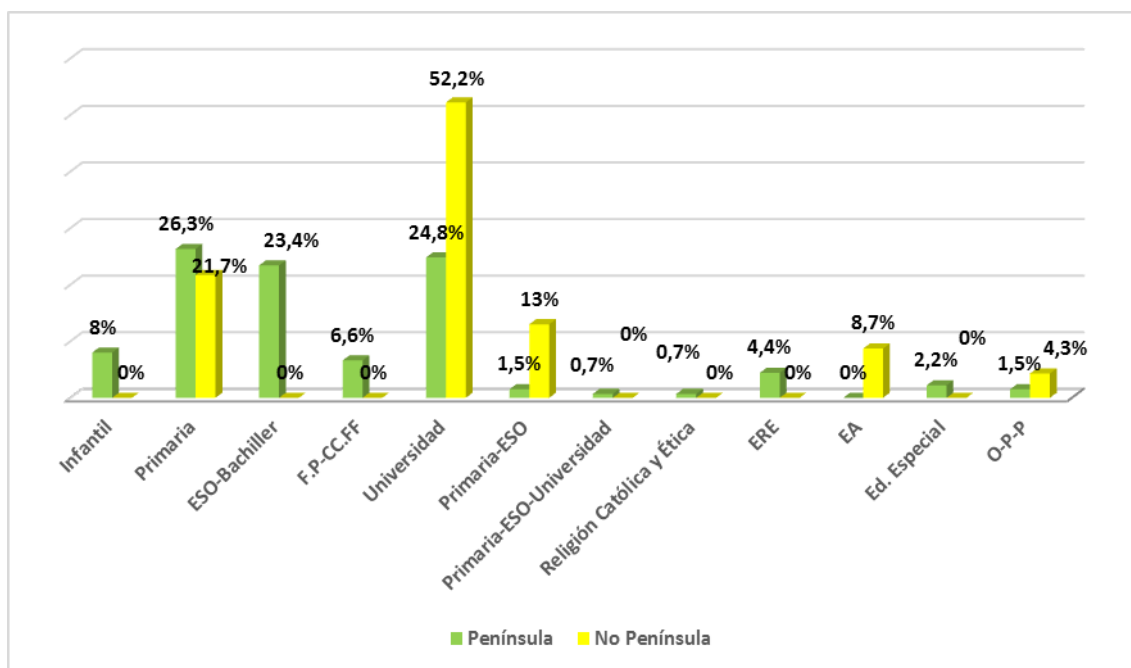


Figura V.27. Distribución gráfica del tipo de enseñanza según la zona

Atendiendo la relación entre la zona de impartición con el cargo docente y la zona con los años de experiencia docente no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) como vemos en las siguientes tablas.

Tabla.V.45. Distribución del cargo docente según la zona ($p=,358$)

| Cargo Docente | Zona | | Total | |
|--------------------|-----------|--------------|--------|--------|
| | Península | No Península | | |
| Director-a | Recuento | 4 | 1 | 5 |
| | % Cargo | 80,0% | 20,0% | 100,0% |
| | % Zona | 2,9% | 4,3% | 3,1% |
| Jefe-a de Estudios | Recuento | 7 | 0 | 7 |
| | % Cargo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Zona | 5,1% | ,0% | 4,4% |
| Secretario-a | Recuento | 3 | 1 | 4 |
| | % Cargo | 75,0% | 25,0% | 100,0% |
| | % Zona | 2,2% | 4,3% | 2,5% |
| Maestro-a | Recuento | 46 | 4 | 50 |
| | % Cargo | 92,0% | 8,0% | 100,0% |
| | % Zona | 33,6% | 17,4% | 31,3% |
| Profesor-a | Recuento | 77 | 17 | 94 |
| | % Cargo | 81,9% | 18,1% | 100,0% |
| | % Zona | 56,2% | 73,9% | 58,8% |
| Total | Recuento | 137 | 23 | 160 |
| | % Cargo | 85,6% | 14,4% | 100,0% |
| | % Zona | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla.V.46 .Distribución de los años de experiencia docente según la zona (p=,125)

| Años de Experiencia | Zona | | Total | |
|---------------------|-----------|--------------|--------|--------|
| | Península | No Península | | |
| Menos de 5 años | Recuento | 39 | 7 | 46 |
| | % Años | 84,8% | 15,2% | 100,0% |
| | % Zona | 28,5% | 30,4% | 28,8% |
| De 5 a 10 años | Recuento | 27 | 2 | 29 |
| | % Años | 93,1% | 6,9% | 100,0% |
| | % Zona | 19,7% | 8,7% | 18,1% |
| De 11 a 20 años | Recuento | 40 | 4 | 44 |
| | % Años | 90,9% | 9,1% | 100,0% |
| | % Zona | 29,2% | 17,4% | 27,5% |
| De 21 a 30 años | Recuento | 21 | 5 | 26 |
| | % Años | 80,8% | 19,2% | 100,0% |
| | % Zona | 15,3% | 21,7% | 16,3% |
| Más de 30 años | Recuento | 10 | 5 | 15 |
| | % Años | 66,7% | 33,3% | 100,0% |
| | % Zona | 7,3% | 21,7% | 9,4% |
| Total | Recuento | 137 | 23 | 160 |
| | % Años | 85,6% | 14,4% | 100,0% |
| | % Zona | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

La relación entre variables que relacionan la zona y la formación del profesorado es estadísticamente significativa (p=,024), de esta manera observamos como en la zona “No Península” hay un porcentaje elevado de docentes con “Doctorado o Máster” (78,3%) y en “Península” casi la mitad (47,4%). Por el contrario, con “Otra Licenciatura” hay diferencias en zona “Península” (31,4%) y “No Península” (13%).

Tabla.V.47. Distribución de la formación según la zona (p=,024)

| Formación Universitaria | Zona | | Total | |
|---------------------------|-------------|--------------|--------|--------|
| | Península | No Península | | |
| Otra Diplomatura | Recuento | 29 | 2 | 31 |
| | % Formación | 93,5% | 6,5% | 100,0% |
| | % Zona | 21,2% | 8,7% | 19,4% |
| Otra Licenciatura o Grado | Recuento | 43 | 3 | 46 |
| | % Formación | 93,5% | 6,5% | 100,0% |
| | % Zona | 31,4% | 13,0% | 28,8% |
| Doctorado o Máster | Recuento | 65 | 18 | 83 |
| | % Formación | 78,3% | 21,7% | 100,0% |
| | % Zona | 47,4% | 78,3% | 51,9% |
| Total | Recuento | 137 | 23 | 160 |
| | % Formación | 85,6% | 14,4% | 100,0% |
| | % Zona | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

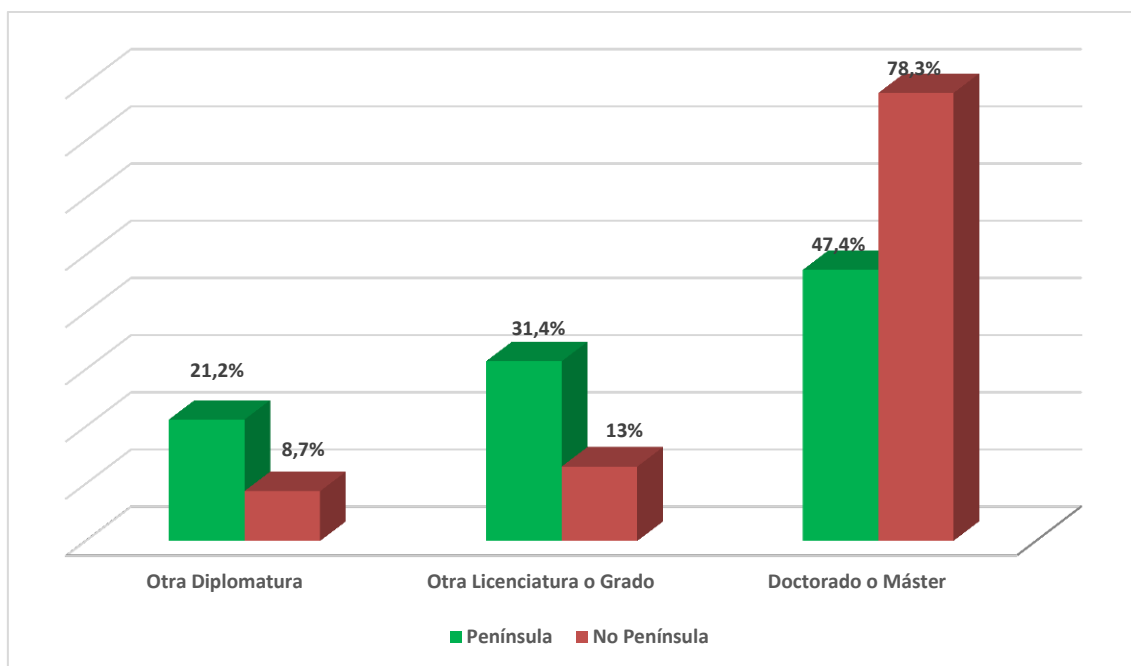


Figura V.28. Distribución gráfica de la formación según la zona

En lo concerniente al análisis de la zona y la acreditación del B2 de Idiomas no se ha encontrado asociación estadística significativa ($p \leq ,05$), como vemos en la siguiente tabla.

Tabla.V.48. Distribución de la acreditación del B2 de Idiomas según la zona ($p=,164$)

| Acreditación B2 | | Zona | | Total |
|-----------------|----------|-----------|--------------|--------|
| | | Península | No Península | |
| Sí B2 | Recuento | 63 | 7 | 70 |
| | % B2 | 90,0% | 10,0% | 100,0% |
| | % Zona | 46,0% | 30,4% | 43,8% |
| No B2 | Recuento | 74 | 16 | 90 |
| | % B2 | 82,2% | 17,8% | 100,0% |
| | % Zona | 54,0% | 69,6% | 56,3% |
| Total | Recuento | 137 | 23 | 160 |
| | % B2 | 85,6% | 14,4% | 100,0% |
| | % Zona | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

En cuanto a la variables de contexto y tipo de enseñanza impartida los resultados depararon diferencias estadísticamente significativas ($p=,002$), estas vienen propiciadas por la mayor presencia de docentes en poblaciones de contexto rural de un 48,1% frente a un 21,1% en Primaria, y profesores que imparten enseñanzas universitarias en un contexto urbano 32,3% frente a un 11,1% en rural. Asimismo en la mayoría de las restantes hay inexistencia de uno de los contextos frente a puntuaciones que no superan el 10%, como vemos en la tabla y figura.

Tabla.V.49. Distribución del tipo de enseñanza según el contexto (p=,002)

| Tipo de Enseñanza | Contexto | | Total | |
|--|------------|--------|--------|--------|
| | Urbano | Rural | | |
| Infantil | Recuento | 9 | 2 | 11 |
| | % Tipo | 81,8% | 18,2% | 100,0% |
| | % Contexto | 6,8% | 7,4% | 6,9% |
| Primaria | Recuento | 28 | 13 | 41 |
| | % Tipo | 68,3% | 31,7% | 100,0% |
| | % Contexto | 21,1% | 48,1% | 25,6% |
| ESO—Bachiller | Recuento | 30 | 2 | 32 |
| | % Tipo | 93,8% | 6,3% | 100,0% |
| | % Contexto | 22,6% | 7,4% | 20,0% |
| F.P-CC.FF | Recuento | 6 | 3 | 9 |
| | % Tipo | 66,7% | 33,3% | 100,0% |
| | % Contexto | 4,5% | 11,1% | 5,6% |
| Universidad | Recuento | 43 | 3 | 46 |
| | % Tipo | 93,5% | 6,5% | 100,0% |
| | % Contexto | 32,3% | 11,1% | 28,8% |
| Primaria-ESO | Recuento | 2 | 3 | 5 |
| | % Tipo | 40,0% | 60,0% | 100,0% |
| | % Contexto | 1,5% | 11,1% | 3,1% |
| Primaria-ESO- | Recuento | 0 | 1 | 1 |
| | % Tipo | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % Contexto | ,0% | 3,7% | ,6% |
| Universidad | Recuento | 1 | 0 | 1 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Contexto | ,8% | ,0% | ,6% |
| Religión Católica y Ética | Recuento | 6 | 0 | 6 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Contexto | 4,5% | ,0% | 3,8% |
| Enseñanzas de Régimen Especial | Recuento | 2 | 0 | 2 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Contexto | 1,5% | ,0% | 1,3% |
| Educación de Adultos | Recuento | 3 | 0 | 3 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Contexto | 2,3% | ,0% | 1,9% |
| Educación Especial | Recuento | 3 | 0 | 3 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Contexto | 2,3% | ,0% | 1,9% |
| Orientación- Pedagogía- Psicopedagogía | Recuento | 3 | 0 | 3 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Contexto | 2,3% | ,0% | 1,9% |
| Total | Recuento | 133 | 27 | 160 |
| | % Tipo | 83,1% | 16,9% | 100,0% |
| | % Contexto | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

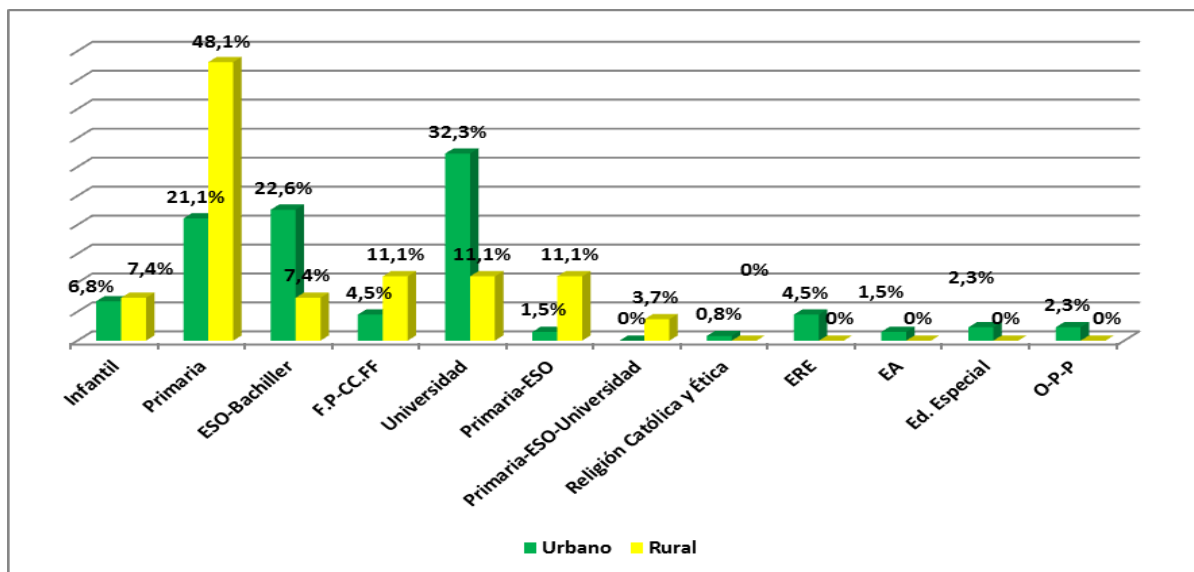


Figura V.29. .Distribución del tipo de enseñanza según el contexto

En lo concerniente al contexto y el cargo docente el análisis relacional arrojó diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$), estas vienen determinadas por docentes que desarrollan su labor en contextos urbanos y que son primordialmente “profesores-as” (63,2%) frente a un 37% del mismo cargo pero en contexto urbano. Vemos también que en el contexto hay diferencias en el cargo de Director-a, con un 11,1% en rural y un 1,5% en urbano, como podemos ver en la tabla y figura siguiente.

Tabla.V.50. Distribución del cargo docente según el contexto ($p=,003$)

| Cargo Docente | Contexto | | Total | |
|--------------------|------------|--------|--------|--------|
| | Urbano | Rural | | |
| Director-a | Recuento | 2 | 3 | 5 |
| | % Cargo | 40,0% | 60,0% | 100,0% |
| | % Contexto | 1,5% | 11,1% | 3,1% |
| Jefe-a de Estudios | Recuento | 4 | 3 | 7 |
| | % Cargo | 57,1% | 42,9% | 100,0% |
| | % Contexto | 3,0% | 11,1% | 4,4% |
| Secretario-a | Recuento | 2 | 2 | 4 |
| | % Cargo | 50,0% | 50,0% | 100,0% |
| | % Contexto | 1,5% | 7,4% | 2,5% |
| Maestro-a | Recuento | 41 | 9 | 50 |
| | % Cargo | 82,0% | 18,0% | 100,0% |
| | % Contexto | 30,8% | 33,3% | 31,3% |
| Profesor-a | Recuento | 84 | 10 | 94 |
| | % Cargo | 89,4% | 10,6% | 100,0% |
| | % Contexto | 63,2% | 37,0% | 58,8% |
| Total | Recuento | 133 | 27 | 160 |
| | % Cargo | 83,1% | 16,9% | 100,0% |
| | % Contexto | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

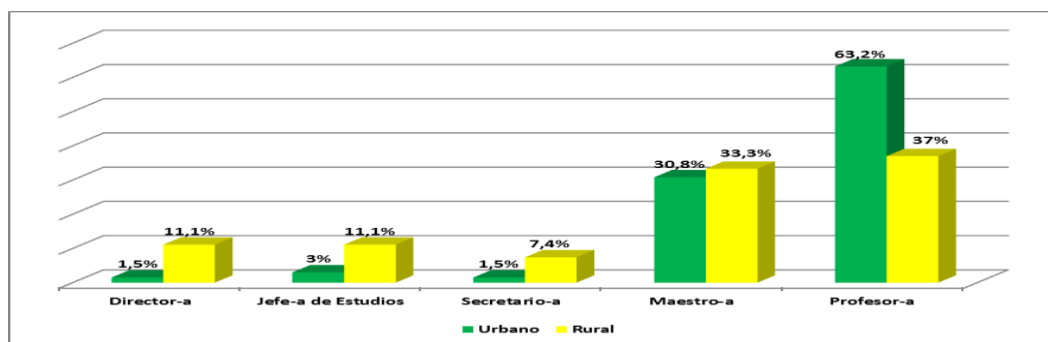


Figura V.30. Distribución del cargo docente según el contexto

A continuación se establece el análisis del contexto y los años de experiencia no se ha encontrado asociación estadística significativa ($p=,245$), como vemos en la tabla.

Tabla.V.51. Distribución de los años de experiencia según el contexto ($p=,245$)

| Años de Experiencia | | Contexto | | Total |
|---------------------|------------|----------|--------|--------|
| | | Urbano | Rural | |
| Menos de 5 años | Recuento | 41 | 5 | 46 |
| | % Años | 89,1% | 10,9% | 100,0% |
| | % Contexto | 30,8% | 18,5% | 28,8% |
| De 5 a 10 años | Recuento | 25 | 4 | 29 |
| | % Años | 86,2% | 13,8% | 100,0% |
| | % Contexto | 18,8% | 14,8% | 18,1% |
| De 11 a 20 años | Recuento | 34 | 10 | 44 |
| | % Años | 77,3% | 22,7% | 100,0% |
| | % Contexto | 25,6% | 37,0% | 27,5% |
| De 21 a 30 años | Recuento | 19 | 7 | 26 |
| | % Años | 73,1% | 26,9% | 100,0% |
| | % Contexto | 14,3% | 25,9% | 16,3% |
| Más de 30 años | Recuento | 14 | 1 | 15 |
| | % Años | 93,3% | 6,7% | 100,0% |
| | % Contexto | 10,5% | 3,7% | 9,4% |
| Total | Recuento | 133 | 27 | 160 |
| | % Años | 83,1% | 16,9% | 100,0% |
| | % Contexto | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Relacionando el contexto con la formación del profesorado si se han detectado diferencias estadísticamente significativas ($p=,001$), éstas son debidas a la presencia de docentes que ejercen su labor en contextos urbanos con “Doctorado o Máster” (55,6%) frente al rural (33,3%). En otro apartado surgen diferencias al relacionar en contexto rurales docentes con “Otra Diplomatura” (44,4%) frente al urbano (14,3%).

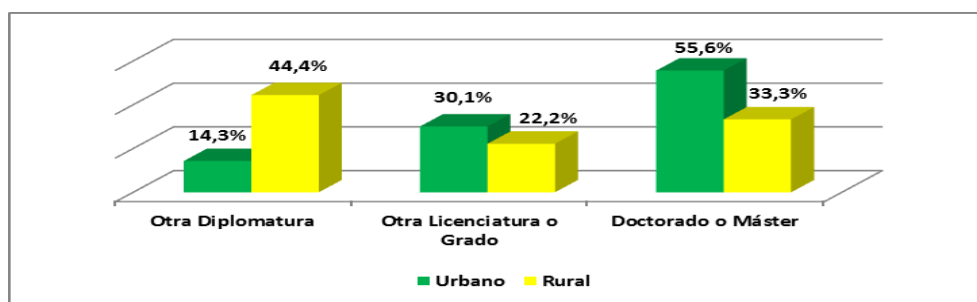


Figura V.31. Distribución gráfica de la formación según el contexto

Tabla.V.52. Distribución de la formación según el contexto (p=,001)

| Formación Universitaria | | Contexto | | Total |
|---------------------------|-------------|----------|--------|--------|
| | | Urbano | Rural | |
| Otra Diplomatura | Recuento | 19 | 12 | 31 |
| | % Formación | 61,3% | 38,7% | 100,0% |
| | % Contexto | 14,3% | 44,4% | 19,4% |
| Otra Licenciatura o Grado | Recuento | 40 | 6 | 46 |
| | % Formación | 87,0% | 13,0% | 100,0% |
| | % Contexto | 30,1% | 22,2% | 28,8% |
| Doctorado o Máster | Recuento | 74 | 9 | 83 |
| | % Formación | 89,2% | 10,8% | 100,0% |
| | % Contexto | 55,6% | 33,3% | 51,9% |
| Total | Recuento | 133 | 27 | 160 |
| | % Formación | 83,1% | 16,9% | 100,0% |
| | % Contexto | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Al plantear la asociación entre el contexto con la acreditación del B2 de Idiomas si se han determinado diferencias ($p \leq ,05$), vemos que docentes en contextos rurales (63%) superan a los urbanos (39,8%) en la acreditación del B2.

Tabla.V.53. Distribución de la acreditación del B2 de Idiomas según el contexto (p=,027)

| Acreditación B2 | | Contexto | | Total |
|-----------------|------------|----------|--------|--------|
| | | Urbano | Rural | |
| Sí B2 | Recuento | 53 | 17 | 70 |
| | % B2 | 75,7% | 24,3% | 100,0% |
| | % Contexto | 39,8% | 63,0% | 43,8% |
| No B2 | Recuento | 80 | 10 | 90 |
| | % B2 | 88,9% | 11,1% | 100,0% |
| | % Contexto | 60,2% | 37,0% | 56,3% |
| Total | Recuento | 133 | 27 | 160 |
| | % B2 | 83,1% | 16,9% | 100,0% |
| | % Contexto | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

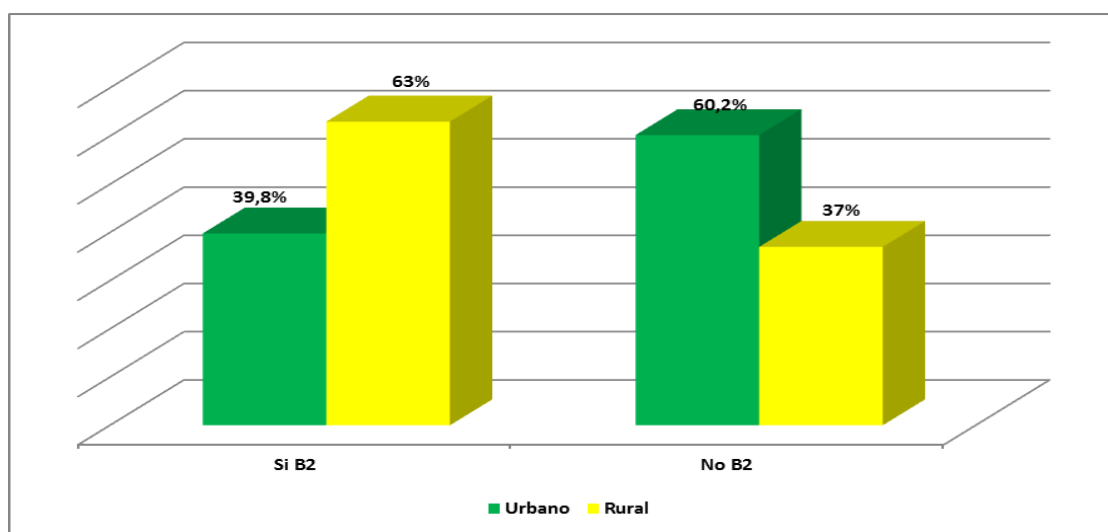


Figura V.32. Distribución gráfica de la acreditación B2 de Idiomas según el contexto

En el siguiente análisis relacional entre la titularidad del centro y el tipo de enseñanza no se establecen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) ni tampoco cuando se asocia la titularidad y el cargo docente ($p = ,629$), ni al compararlos con los años de experiencia ($p = ,116$), como vemos en las siguientes tablas.

Tabla.V.54. Distribución del tipo de enseñanza según la titularidad del centro (p=,089)

| Tipo de enseñanza | Titularidad | | | | |
|--|---------------|------------|---------|--------|--------|
| | Público | Concertado | Privado | Total | |
| Infantil | Recuento | 9 | 2 | 0 | 11 |
| | % Tipo | 81,8% | 18,2% | ,0% | 100,0% |
| | % Titularidad | 6,9% | 10,5% | ,0% | 6,9% |
| Primaria | Recuento | 37 | 4 | 0 | 41 |
| | % Tipo | 90,2% | 9,8% | ,0% | 100,0% |
| | % Titularidad | 28,2% | 21,1% | ,0% | 25,6% |
| ESO-Bachiller | Recuento | 23 | 6 | 3 | 32 |
| | % Tipo | 71,9% | 18,8% | 9,4% | 100,0% |
| | % Titularidad | 17,6% | 31,6% | 30,0% | 20,0% |
| F.P-CC.FF | Recuento | 6 | 1 | 2 | 9 |
| | % Tipo | 66,7% | 11,1% | 22,2% | 100,0% |
| | % Titularidad | 4,6% | 5,3% | 20,0% | 5,6% |
| Universidad | Recuento | 42 | 1 | 3 | 46 |
| | % Tipo | 91,3% | 2,2% | 6,5% | 100,0% |
| | % Titularidad | 32,1% | 5,3% | 30,0% | 28,8% |
| Primaria-ESO | Recuento | 4 | 1 | 0 | 5 |
| | % Tipo | 80,0% | 20,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Titularidad | 3,1% | 5,3% | ,0% | 3,1% |
| Primaria-ESO- Universidad | Recuento | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Titularidad | ,8% | ,0% | ,0% | ,6% |
| Religión Católica y Ética | Recuento | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | % Tipo | ,0% | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Titularidad | ,0% | 5,3% | ,0% | ,6% |
| ERE | Recuento | 4 | 1 | 1 | 6 |
| | % Tipo | 66,7% | 16,7% | 16,7% | 100,0% |
| | % Titularidad | 3,1% | 5,3% | 10,0% | 3,8% |
| Educación de Adultos | Recuento | 2 | 0 | 0 | 2 |
| | % Tipo | 100,0% | ,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Titularidad | 1,5% | ,0% | ,0% | 1,3% |
| Educación Especial | Recuento | 2 | 1 | 0 | 3 |
| | % Tipo | 66,7% | 33,3% | ,0% | 100,0% |
| | % Titularidad | 1,5% | 5,3% | ,0% | 1,9% |
| Orientación-Pedagogía- Psicopedagogía | Recuento | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | % Tipo | 33,3% | 33,3% | 33,3% | 100,0% |
| | % Titularidad | ,8% | 5,3% | 10,0% | 1,9% |
| Total | Recuento | 131 | 19 | 10 | 160 |
| | % Tipo | 81,9% | 11,9% | 6,3% | 100,0% |
| | % Titularidad | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla.V.55. Distribución del cargo docente según la titularidad del centro (p=,629)

| Cargo Docente | Titularidad | | | | |
|--------------------|---------------|------------|---------|--------|--------|
| | Público | Concertado | Privado | Total | |
| Director-a | Recuento | 5 | 0 | 0 | 5 |
| | % Cargo | 100,0% | ,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Titularidad | 3,8% | ,0% | ,0% | 3,1% |
| Jefe-a de Estudios | Recuento | 5 | 1 | 1 | 7 |
| | % Cargo | 71,4% | 14,3% | 14,3% | 100,0% |
| | % Titularidad | 3,8% | 5,3% | 10,0% | 4,4% |
| Secretario-a | Recuento | 3 | 1 | 0 | 4 |
| | % Cargo | 75,0% | 25,0% | ,0% | 100,0% |
| | % Titularidad | 2,3% | 5,3% | ,0% | 2,5% |
| Maestro-a | Recuento | 41 | 8 | 1 | 50 |
| | % Cargo | 82,0% | 16,0% | 2,0% | 100,0% |
| | % Titularidad | 31,3% | 42,1% | 10,0% | 31,3% |
| Profesor-a | Recuento | 77 | 9 | 8 | 94 |
| | % Cargo | 81,9% | 9,6% | 8,5% | 100,0% |
| | % Titularidad | 58,8% | 47,4% | 80,0% | 58,8% |
| Total | Recuento | 131 | 19 | 10 | 160 |
| | % Cargo | 81,9% | 11,9% | 6,3% | 100,0% |
| | % Titularidad | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla.V.56. Distribución de los años de experiencia según la titularidad del centro (p=,116)

| Años de Experiencia | Titularidad | | | | |
|---------------------|---------------|------------|---------|--------|--------|
| | Público | Concertado | Privado | Total | |
| Menos de 5 | Recuento | 37 | 6 | 3 | 46 |
| | % Años | 80,4% | 13,0% | 6,5% | 100,0% |
| | % Titularidad | 28,2% | 31,6% | 30,0% | 28,8% |
| De 5 a 10 años | Recuento | 18 | 6 | 5 | 29 |
| | % Años | 62,1% | 20,7% | 17,2% | 100,0% |
| | % Titularidad | 13,7% | 31,6% | 50,0% | 18,1% |
| De 11 a 20 años | Recuento | 39 | 4 | 1 | 44 |
| | % Años | 88,6% | 9,1% | 2,3% | 100,0% |
| | % Titularidad | 29,8% | 21,1% | 10,0% | 27,5% |
| De 21 a 30 años | Recuento | 23 | 2 | 1 | 26 |
| | % Años | 88,5% | 7,7% | 3,8% | 100,0% |
| | % Titularidad | 17,6% | 10,5% | 10,0% | 16,3% |
| Más de 30 años | Recuento | 14 | 1 | 0 | 15 |
| | % Años | 93,3% | 6,7% | ,0% | 100,0% |
| | % Titularidad | 10,7% | 5,3% | ,0% | 9,4% |
| Total | Recuento | 131 | 19 | 10 | 160 |
| | % Años | 81,9% | 11,9% | 6,3% | 100,0% |
| | % Titularidad | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

No se establecen diferencias estadísticamente significativas al relacionar la titularidad con la formación universitaria ni con la acreditación del B2 de Idiomas ($p \leq ,05$) como podemos ver en las siguientes tablas.

Tabla.V.57. Distribución de la formación según la titularidad del centro (p=,236)

| Formación Universitaria | | Titularidad | | | |
|---------------------------------|---------------|-------------|------------|---------|--------|
| | | Público | Concertado | Privado | Total |
| Otra Diplomatura | Recuento | 23 | 6 | 2 | 31 |
| | % Formación | 74,2% | 19,4% | 6,5% | 100,0% |
| | % Titularidad | 17,6% | 31,6% | 20,0% | 19,4% |
| Otra Licenciatura o Grado | Recuento | 38 | 7 | 1 | 46 |
| | % Formación | 82,6% | 15,2% | 2,2% | 100,0% |
| | % Titularidad | 29,0% | 36,8% | 10,0% | 28,8% |
| Doctorado o Máster | Recuento | 70 | 6 | 7 | 83 |
| | % Formación | 84,3% | 7,2% | 8,4% | 100,0% |
| | % Titularidad | 53,4% | 31,6% | 70,0% | 51,9% |
| Total | Recuento | 131 | 19 | 10 | 160 |
| | % Formación | 81,9% | 11,9% | 6,3% | 100,0% |
| | % Titularidad | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla.V.58. Distribución de la acreditación del B2 de Idiomas según la titularidad del centro (p=,643)

| Acreditación B2 | | Titularidad | | | |
|-----------------|---------------|-------------|------------|---------|--------|
| | | Público | Concertado | Privado | Total |
| Sí B2 | Recuento | 58 | 9 | 3 | 70 |
| | % B2 | 82,9% | 12,9% | 4,3% | 100,0% |
| | % Titularidad | 44,3% | 47,4% | 30,0% | 43,8% |
| No B2 | Recuento | 73 | 10 | 7 | 90 |
| | % B2 | 81,1% | 11,1% | 7,8% | 100,0% |
| | % Titularidad | 55,7% | 52,6% | 70,0% | 56,3% |
| Total | Recuento | 131 | 19 | 10 | 160 |
| | % B2 | 81,9% | 11,9% | 6,3% | 100,0% |
| | % Titularidad | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

V.3.2. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES

En relación a la correspondencia entre las variables sociodemográficas según los parámetros psicosociales, y más concretamente la inteligencia emocional, en primer lugar según el sexo hemos de señalar que hay diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) en la subescala Comprensión ($p = ,006$) entre hombres y mujeres,

propiciado porque los primeros presentaron menor valor medio (M=1,84) que las féminas (M=2,08) asimismo no se arrojaron diferencias en las demás subescalas de Percepción y Regulación, como podemos observar en la tabla.

Tabla V.59. Distribución de la Inteligencia Emocional según el sexo

| Sexo | | Media | DT | F | Sig. |
|------------------------------------|-----------|-------|------|-------|------|
| Percepción Inteligencia Emocional | Masculino | 1,86 | ,561 | 1,002 | ,318 |
| | Femenino | 1,77 | ,604 | | |
| Comprensión Inteligencia Emocional | Masculino | 1,84 | ,578 | 7,758 | ,006 |
| | Femenino | 2,08 | ,533 | | |
| Regulación Inteligencia Emocional | Masculino | 2,04 | ,564 | ,003 | ,954 |
| | Femenino | 2,05 | ,504 | | |

Tomando ahora como referencia la Inteligencia Emocional según la edad no se establecieron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) en ninguna de las modalidades de ésta como podemos apreciar en la siguiente tabla.

Tabla V.60. Distribución de la Inteligencia Emocional según la edad

| Edad | | Media | DT | F | Sig. |
|------------------------------------|------------------|-------|------|-------|------|
| Percepción Inteligencia Emocional | Menos de 30 años | 1,90 | ,607 | ,533 | ,712 |
| | De 30 a 39 años | 1,85 | ,547 | | |
| | De 40 a 49 años | 1,75 | ,576 | | |
| | De 50 a 59 años | 1,69 | ,704 | | |
| | Más de 60 años | 1,80 | ,632 | | |
| Comprensión Inteligencia Emocional | Menos de 30 años | 1,87 | ,571 | ,433 | ,784 |
| | De 30 a 39 años | 2,00 | ,521 | | |
| | De 40 a 49 años | 1,98 | ,590 | | |
| | De 50 a 59 años | 1,94 | ,680 | | |
| | Más de 60 años | 2,10 | ,568 | | |
| Regulación Inteligencia Emocional | Menos de 30 años | 2,07 | ,450 | 1,018 | ,400 |
| | De 30 a 39 años | 1,95 | ,534 | | |
| | De 40 a 49 años | 2,07 | ,545 | | |
| | De 50 a 59 años | 2,19 | ,655 | | |
| | Más de 60 años | 2,20 | ,422 | | |

Con respecto a la Inteligencia Emocional según la Zona, Contexto y Titularidad igualmente no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) como se puede comprobar en las tablas que se exponen a continuación.

Tabla V.61. Distribución de la Inteligencia Emocional según la zona

| Zona | | Media | DT | F | Sig. |
|------------------------------------|--------------|-------|------|------|------|
| Percepción Inteligencia Emocional | Península | 1,80 | ,580 | ,255 | ,615 |
| | No Península | 1,87 | ,626 | | |
| Comprensión Inteligencia Emocional | Península | 1,96 | ,567 | ,468 | ,495 |
| | No Península | 2,04 | ,562 | | |
| Regulación Inteligencia Emocional | Península | 2,03 | ,542 | ,717 | ,398 |
| | No Península | 2,13 | ,458 | | |

Tabla V.62. Distribución de la Inteligencia Emocional según el contexto

| Contexto | | Media | DT | F | Sig. |
|------------------------------------|--------|-------|------|------|------|
| Percepción Inteligencia Emocional | Urbano | 1,82 | ,588 | ,114 | ,736 |
| | Rural | 1,78 | ,577 | | |
| Comprensión Inteligencia Emocional | Urbano | 1,98 | ,550 | ,646 | ,423 |
| | Rural | 1,89 | ,641 | | |
| Regulación Inteligencia Emocional | Urbano | 2,05 | ,555 | ,220 | ,640 |
| | Rural | 2,00 | ,392 | | |

Tabla V.63. Distribución de la Inteligencia Emocional según la titularidad

| Titularidad | | Media | DT | F | Sig. |
|------------------------------------|------------|-------|------|-------|------|
| Percepción Inteligencia Emocional | Público | 1,85 | ,588 | 2,797 | ,064 |
| | Concertado | 1,79 | ,535 | | |
| | Privado | 1,40 | ,516 | | |
| Comprensión Inteligencia Emocional | Público | 1,96 | ,574 | 1,009 | ,367 |
| | Concertado | 1,89 | ,459 | | |
| | Privado | 2,20 | ,632 | | |
| Regulación Inteligencia Emocional | Público | 2,08 | ,535 | 2,458 | ,089 |
| | Concertado | 2,00 | ,471 | | |
| | Privado | 1,70 | ,483 | | |

V.3.3. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS

Tomando ahora como referencia las variables sociodemográficas en función de los parámetros psicopedagógicos, según el sexo los datos mostraron diferencias estadísticamente significativas en las subescalas Organización ($p=,024$), Control ($p=,021$) y Estabilidad ($p=,048$), en los tres casos los valores medios de los participantes masculinos son superiores ($M=5,27$; $M=4,17$ y $M=5,42$) a las del sexo femenino ($M=4,87$; $M=3,60$ y $M=5,10$), como podemos observar en esta tabla.

Tabla V.64. Distribución del Clima de Aula según el sexo

| Clima de Aula | | Media | DT | F | Sig. |
|------------------|-----------|-------|-------|-------|------|
| Implicación | Masculino | 4,69 | 1,276 | 1,480 | ,226 |
| | Femenino | 4,94 | 1,251 | | |
| Afilación | Masculino | 5,75 | 1,402 | ,627 | ,430 |
| | Femenino | 5,91 | 1,250 | | |
| Ayuda | Masculino | 4,50 | 1,179 | 1,982 | ,161 |
| | Femenino | 4,74 | ,979 | | |
| Tareas | Masculino | 3,89 | 1,359 | ,016 | ,901 |
| | Femenino | 3,91 | 1,549 | | |
| Competitividad | Masculino | 5,42 | 1,300 | ,419 | ,518 |
| | Femenino | 5,56 | 1,386 | | |
| Organización | Masculino | 5,27 | 1,157 | 5,180 | ,024 |
| | Femenino | 4,87 | 1,065 | | |
| Claridad | Masculino | 6,67 | 1,014 | ,160 | ,690 |
| | Femenino | 6,60 | ,944 | | |
| Control | Masculino | 4,17 | 1,493 | 5,436 | ,021 |
| | Femenino | 3,60 | 1,572 | | |
| Innovación | Masculino | 6,42 | 1,311 | 1,109 | ,294 |
| | Femenino | 6,20 | 1,295 | | |
| Cambio | Masculino | 6,42 | 1,311 | 1,109 | ,294 |
| | Femenino | 6,20 | 1,295 | | |
| Estabilidad | Masculino | 5,42 | ,988 | 3,987 | ,048 |
| | Femenino | 5,10 | 1,001 | | |
| Autorrealización | Masculino | 4,86 | ,900 | ,322 | ,571 |
| | Femenino | 4,78 | ,825 | | |
| Relaciones | Masculino | 4,98 | ,780 | 3,236 | ,074 |
| | Femenino | 5,20 | ,740 | | |

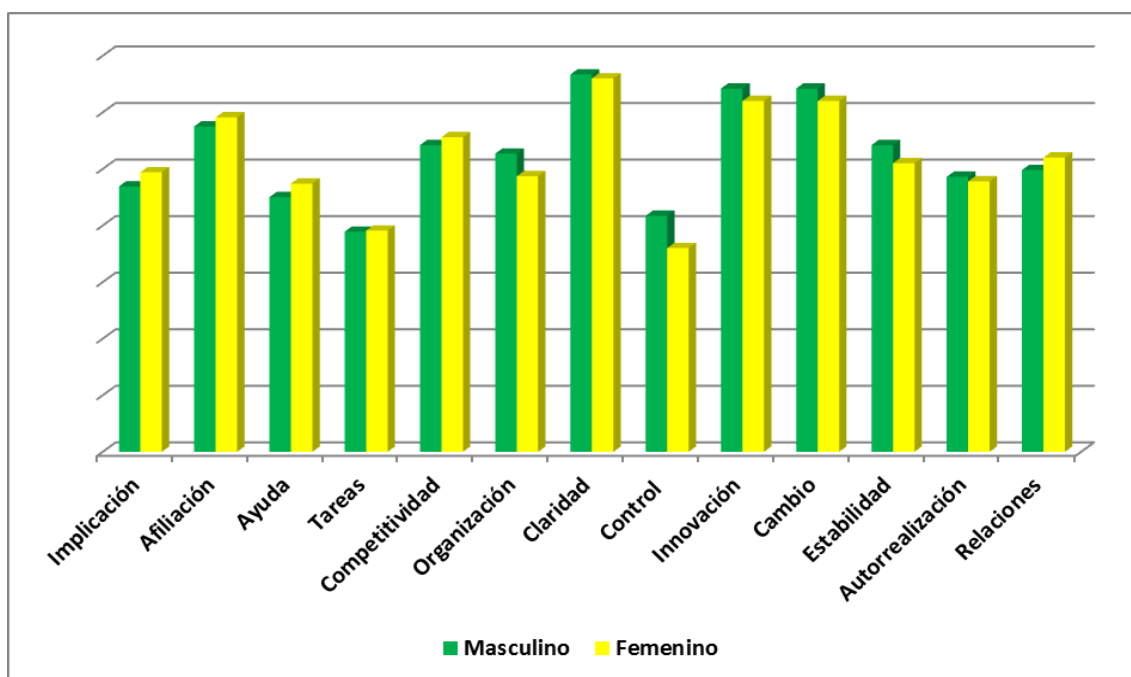


Figura V.33. Distribución del Clima de Aula según el sexo

En lo que respecta a la relación entre variables Clima de Aula según la edad del profesorado se establecieron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) en la subescala Tareas ($p = ,037$), donde los mayores de 50 años tenían valores medios superiores a 4,50 frente a los menores de 49 años con medias inferiores al 3,80.

Tabla V.65. Distribución del Clima de Aula según la edad

| Rangos de Edad | | Media | DT | F | Sig. | | Media | DT | F | Sig. |
|---------------------|------------------|-------|-------|-------|------|--------------------|-------|-------|-------|------|
| Implicación | Menos de 30 años | 5,00 | 1,203 | ,908 | ,461 | Control | 3,66 | 1,516 | ,448 | ,774 |
| | De 30 a 39 años | 4,73 | 1,424 | | | | 3,90 | 1,791 | | |
| | De 40 a 49 años | 4,68 | ,934 | | | | 3,77 | 1,361 | | |
| | De 50 a 59 años | 4,93 | 1,436 | | | | 4,18 | 1,327 | | |
| | Más de 60 años | 5,40 | 1,429 | | | | 4,20 | 1,475 | | |
| Afiliación | Menos de 30 años | 5,70 | 1,263 | ,681 | ,606 | Innovación | 6,43 | 1,250 | 1,043 | ,387 |
| | De 30 a 39 años | 5,83 | 1,277 | | | | 6,21 | 1,462 | | |
| | De 40 a 49 años | 6,09 | 1,308 | | | | 6,11 | 1,104 | | |
| | De 50 a 59 años | 5,56 | 1,750 | | | | 6,81 | 1,376 | | |
| | Más de 60 años | 5,70 | 1,059 | | | | 6,50 | 1,080 | | |
| Ayuda | Menos de 30 años | 4,93 | ,784 | 2,174 | ,074 | Cambio | 6,43 | 1,250 | 1,043 | ,387 |
| | De 30 a 39 años | 4,53 | 1,080 | | | | 6,21 | 1,462 | | |
| | De 40 a 49 años | 4,50 | 1,000 | | | | 6,11 | 1,104 | | |
| | De 50 a 59 años | 5,12 | 1,310 | | | | 6,81 | 1,376 | | |
| | Más de 60 años | 4,20 | 1,475 | | | | 6,50 | 1,080 | | |
| Tareas | Menos de 30 años | 3,66 | ,994 | 2,619 | ,037 | Estabilidad | 5,11 | ,979 | ,562 | ,690 |
| | De 30 a 39 años | 3,80 | 1,459 | | | | 5,25 | 1,151 | | |
| | De 40 a 49 años | 3,72 | 1,353 | | | | 5,22 | ,742 | | |
| | De 50 a 59 años | 4,75 | 1,843 | | | | 5,34 | ,978 | | |
| | Más de 60 años | 4,70 | 1,946 | | | | 5,65 | 1,248 | | |
| Competitivid | Menos de 30 años | 5,50 | 1,332 | 2,100 | ,083 | Autorrealiz | 4,80 | ,795 | 1,470 | ,214 |
| | De 30 a 39 años | 5,78 | 1,378 | | | | 4,83 | ,779 | | |
| | De 40 a 49 años | 5,04 | 1,380 | | | | 4,63 | ,925 | | |
| | De 50 a 59 años | 5,50 | 1,032 | | | | 5,04 | 1,031 | | |
| | Más de 60 años | 5,80 | 1,135 | | | | 5,26 | ,813 | | |
| Organización | Menos de 30 años | 5,23 | 1,194 | ,691 | ,599 | Relaciones | 5,21 | ,657 | ,347 | ,846 |
| | De 30 a 39 años | 4,91 | 1,013 | | | | 5,03 | ,792 | | |
| | De 40 a 49 años | 5,13 | 1,112 | | | | 5,09 | ,698 | | |
| | De 50 a 59 años | 4,87 | 1,454 | | | | 5,20 | 1,101 | | |
| | Más de 60 años | 5,30 | 1,050 | | | | 5,10 | ,609 | | |
| Claridad | Menos de 30 años | 6,56 | ,858 | ,722 | ,578 | | | | | |
| | De 30 a 39 años | 6,60 | 1,044 | | | | | | | |
| | De 40 a 49 años | 6,68 | ,828 | | | | | | | |
| | De 50 a 59 años | 6,50 | 1,095 | | | | | | | |
| | Más de 60 años | 7,10 | 1,286 | | | | | | | |

Igualmente, se establecieron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) en cuanto al Clima de aula según la zona, en la modalidad de Tareas ($p = ,042$), propiciadas por una valoración media superior en los participantes que impartían docencia en el área fuera de la península, en el resto de categorías no se aprecian diferencias tal y como observamos en la tabla.

Tabla V.66. Distribución del Clima de Aula según la zona

| Zona | | Media | DT | F | Sig. |
|------------------|--------------|-------|-------|-------|------|
| Implicación | Península | 4,79 | 1,255 | ,755 | ,386 |
| | No Península | 5,04 | 1,330 | | |
| Afilación | Península | 5,88 | 1,213 | ,851 | ,358 |
| | No Península | 5,60 | 1,852 | | |
| Ayuda | Península | 4,62 | 1,078 | ,237 | ,627 |
| | No Península | 4,73 | 1,096 | | |
| Tareas | Península | 3,81 | 1,437 | 4,198 | ,042 |
| | No Península | 4,47 | 1,503 | | |
| Competitividad | Península | 5,54 | 1,366 | 1,186 | ,278 |
| | No Península | 5,21 | 1,204 | | |
| Organización | Península | 5,09 | 1,143 | 1,129 | ,290 |
| | No Península | 4,82 | ,984 | | |
| Claridad | Península | 6,65 | ,942 | ,378 | ,540 |
| | No Península | 6,52 | 1,162 | | |
| Control | Península | 3,86 | 1,567 | ,022 | ,883 |
| | No Península | 3,91 | 1,534 | | |
| Innovación | Península | 6,29 | 1,324 | ,027 | ,869 |
| | No Península | 6,34 | 1,191 | | |
| Cambio | Península | 6,29 | 1,324 | ,027 | ,869 |
| | No Península | 6,34 | 1,191 | | |
| Estabilidad | Península | 5,25 | ,972 | ,034 | ,854 |
| | No Península | 5,21 | 1,204 | | |
| Autorrealización | Península | 4,81 | ,880 | ,014 | ,906 |
| | No Península | 4,84 | ,730 | | |
| Relaciones | Península | 5,09 | ,762 | ,032 | ,859 |
| | No Península | 5,13 | ,796 | | |

Ahora, con respecto al contexto en donde se desarrolla la investigación y su relación con el clima de aula, se detectan diferencias estadísticamente significativas en las categorías de organización (p=,048) y autorrealización (p=,045), estas vienen propiciadas por unos mayores valores medios en el contexto urbano (M=5,13 y M=4,88) frente al rural (M=4,66 y M=4,51) tal y como podemos ver.

Tabla V.67. Distribución del Clima de Aula según el contexto

| Contexto | | Media | DT | F | Sig. | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|-------|------|--------------|------|-------|-------|------|
| Implicación | Urbano | 4,90 | 1,245 | 3,077 | ,081 | Control | 3,90 | 1,608 | ,363 | ,548 |
| | Rural | 4,44 | 1,310 | | | | 3,70 | 1,295 | | |
| Afilación | Urbano | 5,86 | 1,358 | ,197 | ,658 | Innovación | 6,36 | 1,327 | 1,390 | ,240 |
| | Rural | 5,74 | 1,129 | | | | 6,03 | 1,159 | | |
| Ayuda | Urbano | 4,67 | 1,090 | 1,041 | ,309 | Cambio | 6,36 | 1,327 | 1,390 | ,240 |
| | Rural | 4,44 | 1,012 | | | | 6,03 | 1,159 | | |
| Tareas | Urbano | 3,97 | 1,489 | 1,881 | ,172 | Estabilidad | 5,26 | 1,025 | ,148 | ,701 |
| | Rural | 3,55 | 1,281 | | | | 5,18 | ,910 | | |
| Competitividad | Urbano | 5,53 | 1,362 | ,497 | ,482 | Autorrealiz. | 4,88 | ,877 | 4,102 | ,045 |
| | Rural | 5,33 | 1,270 | | | | 4,51 | ,700 | | |
| Organización | Urbano | 5,13 | 1,126 | 3,983 | ,048 | Relaciones | 5,15 | ,764 | 2,914 | ,090 |
| | Rural | 4,66 | 1,037 | | | | 4,87 | ,734 | | |
| Claridad | Urbano | 6,63 | ,941 | ,029 | ,865 | | | | | |
| | Rural | 6,66 | 1,143 | | | | | | | |

En cuanto a la relación existente entre el clima de aula y sus subescalas y el tipo de titularidad del centro no se apreció correspondencia o relación estadística significativa alguna ($p \leq ,05$) como podemos apreciar en la siguiente tabla.

Tabla V.68. Distribución del Clima de Aula según la titularidad

| Titularidad del centro | | Media | DT | Error típico | F | Sig. |
|------------------------|------------|-------|-------|--------------|-------|------|
| Implicación | Público | 4,85 | 1,241 | ,10844 | ,487 | ,616 |
| | Concertado | 4,57 | 1,387 | ,31822 | | |
| | Privado | 5,00 | 1,414 | ,44721 | | |
| Afiliación | Público | 5,84 | 1,303 | ,11390 | ,980 | ,378 |
| | Concertado | 5,57 | 1,216 | ,27905 | | |
| | Privado | 6,30 | 1,702 | ,53852 | | |
| Ayuda | Público | 4,63 | 1,082 | ,09460 | ,161 | ,851 |
| | Concertado | 4,73 | 1,147 | ,26316 | | |
| | Privado | 4,50 | ,971 | ,30732 | | |
| Tareas | Público | 3,94 | 1,540 | ,13462 | ,648 | ,525 |
| | Concertado | 3,89 | 1,048 | ,24055 | | |
| | Privado | 3,40 | ,966 | ,30551 | | |
| Competitividad | Público | 5,41 | 1,391 | ,12158 | 1,548 | ,216 |
| | Concertado | 5,89 | 1,048 | ,24055 | | |
| | Privado | 5,90 | 1,100 | ,34801 | | |
| Organización | Público | 5,09 | 1,149 | ,10041 | 1,841 | ,162 |
| | Concertado | 5,10 | ,936 | ,21487 | | |
| | Privado | 4,40 | ,966 | ,30551 | | |
| Claridad | Público | 6,64 | ,999 | ,08732 | 1,252 | ,289 |
| | Concertado | 6,78 | ,787 | ,18063 | | |
| | Privado | 6,20 | ,918 | ,29059 | | |
| Control | Público | 3,89 | 1,579 | ,13804 | ,747 | ,476 |
| | Concertado | 4,00 | 1,290 | ,29617 | | |
| | Privado | 3,30 | 1,766 | ,55877 | | |
| Innovación | Público | 6,30 | 1,270 | ,11099 | ,160 | ,852 |
| | Concertado | 6,21 | 1,548 | ,35524 | | |
| | Privado | 6,50 | 1,354 | ,42817 | | |
| Cambio | Público | 6,30 | 1,270 | ,11099 | ,160 | ,852 |
| | Concertado | 6,21 | 1,548 | ,35524 | | |
| | Privado | 6,50 | 1,354 | ,42817 | | |
| Estabilidad | Público | 5,27 | 1,032 | ,09022 | 1,472 | ,233 |
| | Concertado | 5,39 | ,718 | ,16481 | | |
| | Privado | 4,75 | 1,034 | ,32702 | | |
| Autorrealización | Público | 4,81 | ,900 | ,07867 | ,703 | ,497 |
| | Concertado | 4,96 | ,665 | ,15272 | | |
| | Privado | 4,56 | ,567 | ,17951 | | |
| Relaciones | Público | 5,11 | ,758 | ,06628 | ,545 | ,581 |
| | Concertado | 4,96 | ,554 | ,12718 | | |
| | Privado | 5,26 | 1,152 | ,36447 | | |

V.3.4. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES DE LIDERAZGO

En lo que respecta a las variables sociodemográficas en función del liderazgo y en relación con el sexo del profesorado se puede apreciar como hay diferencias

estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones de Influencia Idealizada Conductual ($p=,016$) e Influencia Idealizada Atribuida ($p=,025$), en ambos casos los valores medios del género femenino son superiores al masculino, sin embargo el comportamiento en el Liderazgo Pasivo o Evitador ($p=,044$) y en la Dirección por Excepción Pasiva ($p=,003$) hay un ligero dominio de hombres respecto a mujeres, con unas puntuaciones superiores para el sexo masculino como vemos en la siguiente tabla.

Tabla V.69. Distribución del Liderazgo según el sexo

| Liderazgo y sexo | | Media | DT | F | Sig. | | Media | DT | F | Sig. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|-----------|-------|------|-------|------|--------------------------------|-------|------|-------|------|----------------------------------|-----------|------|------|-------|------|--------------------------------|------|------|-------|------|----------|------|------|------|------|---------------------------------|-----------|------|------|-------|------|--------------------------------|------|------|-------|------|----------|------|------|------|------|-------------------------------|-----------|------|------|-------|------|-------------------------|------|------|------|------|----------|------|------|------|------|-------------------------------|-----------|------|------|------|------|-------------------------|------|------|------|------|----------|------|------|------|------|-------------------------------|-----------|------|------|------|------|----------------|------|------|------|------|----------|------|------|------|------|-------------------------|-----------|------|------|------|------|--------------|------|------|------|------|----------|------|------|------|------|------------------------|-----------|------|------|------|------|--------------|------|------|------|
| Liderazgo Transformacional | Masculino | 3,00 | ,477 | 3,558 | ,061 | Dirección por Excepción Activa | 2,86 | ,581 | ,059 | ,809 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Femenino | 3,14 | ,418 | | | | 2,84 | ,546 | | | Influencia Idealizada Conductual | Masculino | 3,01 | ,574 | 5,886 | ,016 | Liderazgo Pasivo ó Evitador | 1,07 | ,663 | 4,127 | ,044 | Femenino | 3,21 | ,459 | ,88 | ,540 | Influencia Idealizada Atribuida | Masculino | 2,88 | ,687 | 5,099 | ,025 | Dirección por Excepción Pasiva | 1,27 | ,773 | 8,801 | ,003 | Femenino | 3,11 | ,623 | ,94 | ,654 | Motivación por Inspiración | Masculino | 3,00 | ,618 | 1,045 | ,308 | Laissez-faire | ,87 | ,688 | ,228 | ,634 | Femenino | 3,10 | ,581 | ,82 | ,685 | Estimulación Intelectual | Masculino | 3,15 | ,544 | ,823 | ,366 | Resultados de Liderazgo | 2,97 | ,555 | ,208 | ,649 | Femenino | 3,22 | ,518 | 2,93 | ,600 | Consideración Individualizada | Masculino | 2,98 | ,521 | ,550 | ,459 | Esfuerzo Extra | 2,94 | ,658 | ,265 | ,608 | Femenino | 3,04 | ,538 | 2,89 | ,730 | Liderazgo Transaccional | Masculino | 2,91 | ,521 | ,128 | ,721 | Efectividad | 2,95 | ,589 | ,457 | ,500 | Femenino | 2,94 | ,453 | 2,89 | ,622 | Recompensa Contingente | Masculino | 2,96 | ,587 | ,700 | ,404 | Satisfacción | 3,04 | ,662 | ,071 |
| Influencia Idealizada Conductual | Masculino | 3,01 | ,574 | 5,886 | ,016 | Liderazgo Pasivo ó Evitador | 1,07 | ,663 | 4,127 | ,044 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Femenino | 3,21 | ,459 | | | | ,88 | ,540 | | | Influencia Idealizada Atribuida | Masculino | 2,88 | ,687 | 5,099 | ,025 | Dirección por Excepción Pasiva | 1,27 | ,773 | 8,801 | ,003 | Femenino | 3,11 | ,623 | ,94 | ,654 | Motivación por Inspiración | Masculino | 3,00 | ,618 | 1,045 | ,308 | Laissez-faire | ,87 | ,688 | ,228 | ,634 | Femenino | 3,10 | ,581 | ,82 | ,685 | Estimulación Intelectual | Masculino | 3,15 | ,544 | ,823 | ,366 | Resultados de Liderazgo | 2,97 | ,555 | ,208 | ,649 | Femenino | 3,22 | ,518 | 2,93 | ,600 | Consideración Individualizada | Masculino | 2,98 | ,521 | ,550 | ,459 | Esfuerzo Extra | 2,94 | ,658 | ,265 | ,608 | Femenino | 3,04 | ,538 | 2,89 | ,730 | Liderazgo Transaccional | Masculino | 2,91 | ,521 | ,128 | ,721 | Efectividad | 2,95 | ,589 | ,457 | ,500 | Femenino | 2,94 | ,453 | 2,89 | ,622 | Recompensa Contingente | Masculino | 2,96 | ,587 | ,700 | ,404 | Satisfacción | 3,04 | ,662 | ,071 | ,790 | Femenino | 3,04 | ,570 | 3,07 | ,607 | | | | | | | | | | |
| Influencia Idealizada Atribuida | Masculino | 2,88 | ,687 | 5,099 | ,025 | Dirección por Excepción Pasiva | 1,27 | ,773 | 8,801 | ,003 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Femenino | 3,11 | ,623 | | | | ,94 | ,654 | | | Motivación por Inspiración | Masculino | 3,00 | ,618 | 1,045 | ,308 | Laissez-faire | ,87 | ,688 | ,228 | ,634 | Femenino | 3,10 | ,581 | ,82 | ,685 | Estimulación Intelectual | Masculino | 3,15 | ,544 | ,823 | ,366 | Resultados de Liderazgo | 2,97 | ,555 | ,208 | ,649 | Femenino | 3,22 | ,518 | 2,93 | ,600 | Consideración Individualizada | Masculino | 2,98 | ,521 | ,550 | ,459 | Esfuerzo Extra | 2,94 | ,658 | ,265 | ,608 | Femenino | 3,04 | ,538 | 2,89 | ,730 | Liderazgo Transaccional | Masculino | 2,91 | ,521 | ,128 | ,721 | Efectividad | 2,95 | ,589 | ,457 | ,500 | Femenino | 2,94 | ,453 | 2,89 | ,622 | Recompensa Contingente | Masculino | 2,96 | ,587 | ,700 | ,404 | Satisfacción | 3,04 | ,662 | ,071 | ,790 | Femenino | 3,04 | ,570 | 3,07 | ,607 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Motivación por Inspiración | Masculino | 3,00 | ,618 | 1,045 | ,308 | Laissez-faire | ,87 | ,688 | ,228 | ,634 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Femenino | 3,10 | ,581 | | | | ,82 | ,685 | | | Estimulación Intelectual | Masculino | 3,15 | ,544 | ,823 | ,366 | Resultados de Liderazgo | 2,97 | ,555 | ,208 | ,649 | Femenino | 3,22 | ,518 | 2,93 | ,600 | Consideración Individualizada | Masculino | 2,98 | ,521 | ,550 | ,459 | Esfuerzo Extra | 2,94 | ,658 | ,265 | ,608 | Femenino | 3,04 | ,538 | 2,89 | ,730 | Liderazgo Transaccional | Masculino | 2,91 | ,521 | ,128 | ,721 | Efectividad | 2,95 | ,589 | ,457 | ,500 | Femenino | 2,94 | ,453 | 2,89 | ,622 | Recompensa Contingente | Masculino | 2,96 | ,587 | ,700 | ,404 | Satisfacción | 3,04 | ,662 | ,071 | ,790 | Femenino | 3,04 | ,570 | 3,07 | ,607 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estimulación Intelectual | Masculino | 3,15 | ,544 | ,823 | ,366 | Resultados de Liderazgo | 2,97 | ,555 | ,208 | ,649 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Femenino | 3,22 | ,518 | | | | 2,93 | ,600 | | | Consideración Individualizada | Masculino | 2,98 | ,521 | ,550 | ,459 | Esfuerzo Extra | 2,94 | ,658 | ,265 | ,608 | Femenino | 3,04 | ,538 | 2,89 | ,730 | Liderazgo Transaccional | Masculino | 2,91 | ,521 | ,128 | ,721 | Efectividad | 2,95 | ,589 | ,457 | ,500 | Femenino | 2,94 | ,453 | 2,89 | ,622 | Recompensa Contingente | Masculino | 2,96 | ,587 | ,700 | ,404 | Satisfacción | 3,04 | ,662 | ,071 | ,790 | Femenino | 3,04 | ,570 | 3,07 | ,607 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Consideración Individualizada | Masculino | 2,98 | ,521 | ,550 | ,459 | Esfuerzo Extra | 2,94 | ,658 | ,265 | ,608 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Femenino | 3,04 | ,538 | | | | 2,89 | ,730 | | | Liderazgo Transaccional | Masculino | 2,91 | ,521 | ,128 | ,721 | Efectividad | 2,95 | ,589 | ,457 | ,500 | Femenino | 2,94 | ,453 | 2,89 | ,622 | Recompensa Contingente | Masculino | 2,96 | ,587 | ,700 | ,404 | Satisfacción | 3,04 | ,662 | ,071 | ,790 | Femenino | 3,04 | ,570 | 3,07 | ,607 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Liderazgo Transaccional | Masculino | 2,91 | ,521 | ,128 | ,721 | Efectividad | 2,95 | ,589 | ,457 | ,500 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Femenino | 2,94 | ,453 | | | | 2,89 | ,622 | | | Recompensa Contingente | Masculino | 2,96 | ,587 | ,700 | ,404 | Satisfacción | 3,04 | ,662 | ,071 | ,790 | Femenino | 3,04 | ,570 | 3,07 | ,607 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Recompensa Contingente | Masculino | 2,96 | ,587 | ,700 | ,404 | Satisfacción | 3,04 | ,662 | ,071 | ,790 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Femenino | 3,04 | ,570 | | | | 3,07 | ,607 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Igualmente se detectan diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta al Liderazgo y la edad del profesorado en las dimensiones de la Consideración Individualizada ($p=,014$), donde los valores medios se van incrementando conforme se aumenta la edad de los participantes de este estudio, asimismo en lo concerniente a los Resultados de Liderazgo ($p=,032$) los datos son bastantes heterogéneos y en lo que respecta al Esfuerzo Extra ($p=,011$), sucede lo mismo que lo indicado anteriormente y es que los datos se distribuyen de formar dispar según el tramo de edad tal y como puede apreciarse en la tabla siguiente.

Tabla V.70. Distribución del Liderazgo según la edad

| Liderazgo y edad | | Media | DT | F | Sig. | | Media | DT | F | Sig. |
|---|------------------|-------|------|-------|------|---------------------------------------|-------|------|-------|------|
| Liderazgo Transformacional | Menos de 30 años | 3,07 | ,373 | ,810 | ,521 | Dirección por Excepción Activa | 2,82 | ,500 | ,530 | ,714 |
| | De 30 a 39 años | 3,01 | ,454 | | | | 2,79 | ,504 | | |
| | De 40 a 49 años | 3,11 | ,455 | | | | 2,94 | ,599 | | |
| | De 50 a 59 años | 3,17 | ,543 | | | | 2,85 | ,811 | | |
| | Más de 60 años | 3,21 | ,471 | | | | 2,90 | ,444 | | |
| Influencia Idealizada Conductual | Menos de 30 años | 3,20 | ,461 | ,293 | ,882 | Liderazgo Pasivo ó Evitador | ,88 | ,524 | ,288 | ,886 |
| | De 30 a 39 años | 3,08 | ,550 | | | | ,97 | ,636 | | |
| | De 40 a 49 años | 3,11 | ,515 | | | | ,98 | ,662 | | |
| | De 50 a 59 años | 3,09 | ,618 | | | | 1,00 | ,534 | | |
| | Más de 60 años | 3,20 | ,468 | | | | 1,11 | ,563 | | |
| Influencia Idealizada Atribuida | Menos de 30 años | 3,04 | ,669 | ,223 | ,925 | Dirección por Excepción Pasiva | 1,00 | ,568 | ,919 | ,455 |
| | De 30 a 39 años | 2,97 | ,643 | | | | 1,08 | ,750 | | |
| | De 40 a 49 años | 2,98 | ,711 | | | | 1,14 | ,776 | | |
| | De 50 a 59 años | 3,14 | ,625 | | | | ,95 | ,696 | | |
| | Más de 60 años | 3,02 | ,681 | | | | 1,45 | ,856 | | |
| Motivación por Inspiración | Menos de 30 años | 3,06 | ,486 | ,865 | ,486 | Laissez-faire | ,77 | ,634 | ,465 | ,762 |
| | De 30 a 39 años | 2,95 | ,599 | | | | ,86 | ,718 | | |
| | De 40 a 49 años | 3,13 | ,589 | | | | ,82 | ,720 | | |
| | De 50 a 59 años | 3,14 | ,774 | | | | 1,04 | ,613 | | |
| | Más de 60 años | 3,20 | ,643 | | | | ,77 | ,639 | | |
| Estimulación Intelectual | Menos de 30 años | 3,18 | ,524 | 1,232 | ,300 | Resultados de Liderazgo | 2,95 | ,448 | 2,720 | ,032 |
| | De 30 a 39 años | 3,09 | ,576 | | | | 2,77 | ,621 | | |
| | De 40 a 49 años | 3,31 | ,477 | | | | 3,07 | ,571 | | |
| | De 50 a 59 años | 3,18 | ,487 | | | | 3,11 | ,609 | | |
| | Más de 60 años | 3,27 | ,506 | | | | 3,18 | ,415 | | |
| Consideración Individualizada | Menos de 30 años | 2,86 | ,453 | 3,219 | ,014 | Esfuerzo Extra | 2,91 | ,502 | 3,367 | ,011 |
| | De 30 a 39 años | 2,95 | ,523 | | | | 2,68 | ,761 | | |
| | De 40 a 49 años | 3,03 | ,532 | | | | 3,08 | ,730 | | |
| | De 50 a 59 años | 3,31 | ,602 | | | | 3,14 | ,557 | | |
| | Más de 60 años | 3,35 | ,411 | | | | 3,23 | ,472 | | |
| Liderazgo Transaccional | Menos de 30 años | 3,01 | ,397 | ,831 | ,507 | Efectividad | 2,90 | ,543 | 1,985 | ,099 |
| | De 30 a 39 años | 2,85 | ,440 | | | | 2,77 | ,651 | | |
| | De 40 a 49 años | 2,99 | ,528 | | | | 3,02 | ,560 | | |
| | De 50 a 59 años | 2,88 | ,662 | | | | 3,12 | ,683 | | |
| | Más de 60 años | 2,98 | ,454 | | | | 3,10 | ,411 | | |
| Recompensa Contingente | Menos de 30 años | 3,20 | ,452 | 1,397 | ,238 | Satisfacción | 3,11 | ,467 | 1,392 | ,239 |
| | De 30 a 39 años | 2,91 | ,604 | | | | 2,92 | ,681 | | |
| | De 40 a 49 años | 3,03 | ,594 | | | | 3,15 | ,635 | | |
| | De 50 a 59 años | 2,90 | ,611 | | | | 3,06 | ,680 | | |
| | Más de 60 años | 3,07 | ,565 | | | | 3,30 | ,586 | | |

En lo que respecta a las variables de liderazgo en función a la zona donde imparte el profesorado, tras analizar los datos no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) como podemos ver en la siguiente tabla.

Tabla V.71. Distribución del Liderazgo según la zona

| Liderazgo según zona | | Media | DT | F | Sig. |
|--------------------------|--------------|-------|------|-------|------|
| Liderazgo | Península | 3,05 | ,461 | 3,365 | ,068 |
| Transformacional | No Península | 3,23 | ,342 | | |
| Influencia Idealizada | Península | 3,10 | ,545 | 1,281 | ,259 |
| Conductual | No Península | 3,23 | ,349 | | |
| Influencia Idealizada | Península | 2,97 | ,676 | 3,237 | ,074 |
| Atribuida | No Península | 3,23 | ,524 | | |
| Motivación por | Península | 3,02 | ,606 | 2,530 | ,114 |
| Inspiración | No Península | 3,23 | ,524 | | |
| Estimulación Intelectual | Península | 3,17 | ,540 | ,604 | ,438 |
| | No Península | 3,27 | ,464 | | |
| Consideración | Península | 2,98 | ,531 | 3,359 | ,069 |
| Individualizada | No Península | 3,20 | ,492 | | |
| Liderazgo Transaccional | Península | 2,93 | ,484 | ,019 | ,891 |
| | No Península | 2,94 | ,492 | | |
| Recompensa Contingente | Península | 2,99 | ,587 | ,606 | ,437 |
| | No Península | 3,09 | ,515 | | |
| Dirección por Excepción | Península | 2,86 | ,559 | ,318 | ,573 |
| Activa | No Península | 2,79 | ,582 | | |
| Liderazgo Pasivo ó | Península | ,97 | ,621 | ,073 | ,787 |
| Evitador | No Península | ,94 | ,511 | | |
| Dirección por Excepción | Península | 1,09 | ,742 | ,009 | ,924 |
| Pasiva | No Península | 1,10 | ,652 | | |
| Laissez-faire | Península | ,86 | ,691 | ,335 | ,563 |
| | No Península | ,77 | ,652 | | |
| Resultados de Liderazgo | Península | 2,91 | ,592 | 3,150 | ,078 |
| | No Península | 3,14 | ,451 | | |
| Esfuerzo Extra | Península | 2,88 | ,714 | 1,855 | ,175 |
| | No Península | 3,10 | ,563 | | |
| Efectividad | Península | 2,89 | ,614 | 2,841 | ,094 |
| | No Península | 3,11 | ,526 | | |
| Satisfacción | Península | 3,02 | ,648 | 3,312 | ,071 |
| | No Península | 3,28 | ,472 | | |

Por otro lado, los datos mostraron tras su análisis que si se relaciona el liderazgo y el contexto donde desarrolla su labor el docente si existen diferencias estadísticamente

significativas ($p \leq ,05$) en las dimensiones Recompensa Contingente ($p = ,021$), donde el contexto urbano presenta mayor valor medio ($M = 3,05$) que el rural ($M = 2,77$) al igual que sucede en Efectividad ($p = ,031$), con $M = 2,96$ en urbano y $M = 2,69$ en rural.

Tabla V.72. Distribución del Liderazgo según el contexto

| Liderazgo según contexto | | Media | DT | F | Sig. |
|----------------------------------|--------|-------|------|-------|------|
| Liderazgo Transformacional | Urbano | 3,10 | ,446 | 1,971 | ,162 |
| | Rural | 2,97 | ,461 | | |
| Influencia Idealizada Conductual | Urbano | 3,15 | ,513 | 1,865 | ,174 |
| | Rural | 3,00 | ,559 | | |
| Influencia Idealizada Atribuida | Urbano | 3,03 | ,658 | 1,280 | ,260 |
| | Rural | 2,87 | ,677 | | |
| Motivación por Inspiración | Urbano | 3,08 | ,590 | 1,544 | ,216 |
| | Rural | 2,92 | ,634 | | |
| Estimulación Intelectual | Urbano | 3,22 | ,540 | 2,485 | ,117 |
| | Rural | 3,04 | ,454 | | |
| Consideración Individualizada | Urbano | 3,02 | ,535 | ,047 | ,828 |
| | Rural | 3,00 | ,514 | | |
| Liderazgo Transaccional | Urbano | 2,96 | ,478 | 2,981 | ,086 |
| | Rural | 2,78 | ,492 | | |
| Recompensa Contingente | Urbano | 3,05 | ,573 | 5,441 | ,021 |
| | Rural | 2,77 | ,547 | | |
| Dirección por Excepción Activa | Urbano | 2,86 | ,562 | ,350 | ,555 |
| | Rural | 2,79 | ,559 | | |
| Liderazgo Pasivo ó Evitador | Urbano | ,95 | ,574 | ,842 | ,360 |
| | Rural | 1,06 | ,744 | | |
| Dirección por Excepción Pasiva | Urbano | 1,08 | ,710 | ,310 | ,578 |
| | Rural | 1,16 | ,820 | | |
| Laissez-faire | Urbano | ,82 | ,664 | 1,061 | ,305 |
| | Rural | ,97 | ,782 | | |
| Resultados de Liderazgo | Urbano | 2,98 | ,576 | 2,723 | ,101 |
| | Rural | 2,78 | ,575 | | |
| Esfuerzo Extra | Urbano | 2,94 | ,688 | 1,577 | ,211 |
| | Rural | 2,76 | ,732 | | |
| Efectividad | Urbano | 2,96 | ,601 | 4,738 | ,031 |
| | Rural | 2,69 | ,589 | | |
| Satisfacción | Urbano | 3,07 | ,632 | ,317 | ,574 |
| | Rural | 3,00 | ,635 | | |

En cuanto al liderazgo y la titularidad del centro no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) como podemos apreciar.

Tabla V.73. Distribución del Liderazgo según la titularidad

| Liderazgo y titularidad | | Media | DT | F | Sig. |
|-------------------------|------------|-------|-------|-------|------|
| Implicación | Público | 4,85 | 1,241 | | |
| | Concertado | 4,57 | 1,387 | ,487 | ,616 |
| | Privado | 5,00 | 1,414 | | |
| Afilación | Público | 5,84 | 1,303 | | |
| | Concertado | 5,57 | 1,216 | ,980 | ,378 |
| | Privado | 6,30 | 1,702 | | |
| Ayuda | Público | 4,63 | 1,082 | | |
| | Concertado | 4,73 | 1,147 | ,161 | ,851 |
| | Privado | 4,50 | ,971 | | |
| Tareas | Público | 3,94 | 1,540 | | |
| | Concertado | 3,89 | 1,048 | ,648 | ,525 |
| | Privado | 3,40 | ,966 | | |
| Competitividad | Público | 5,41 | 1,391 | | |
| | Concertado | 5,89 | 1,048 | 1,548 | ,216 |
| | Privado | 5,90 | 1,100 | | |
| Organización | Público | 5,09 | 1,149 | | |
| | Concertado | 5,10 | ,936 | 1,841 | ,162 |
| | Privado | 4,40 | ,966 | | |
| Claridad | Público | 6,64 | ,999 | | |
| | Concertado | 6,78 | ,787 | 1,252 | ,289 |
| | Privado | 6,20 | ,918 | | |
| Control | Público | 3,89 | 1,579 | | |
| | Concertado | 4,00 | 1,290 | ,747 | ,476 |
| | Privado | 3,30 | 1,766 | | |
| Innovación | Público | 6,30 | 1,270 | | |
| | Concertado | 6,21 | 1,548 | ,160 | ,852 |
| | Privado | 6,50 | 1,354 | | |
| Cambio | Público | 6,30 | 1,270 | | |
| | Concertado | 6,21 | 1,548 | ,160 | ,852 |
| | Privado | 6,50 | 1,354 | | |
| Estabilidad | Público | 5,27 | 1,032 | | |
| | Concertado | 5,39 | ,718 | 1,472 | ,233 |
| | Privado | 4,75 | 1,034 | | |
| Autorrealización | Público | 4,81 | ,900 | | |
| | Concertado | 4,96 | ,665 | ,703 | ,497 |
| | Privado | 4,56 | ,567 | | |
| Relaciones | Público | 5,11 | ,758 | | |
| | Concertado | 4,96 | ,554 | ,545 | ,581 |
| | Privado | 5,26 | 1,152 | | |

V.3.5. VARIABLES ACADÉMICAS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES

Tomando ahora los resultados que arrojaron el análisis de las variables académicas en función de las variables psicosociales, y en concreto el tipo de enseñanza, el cargo docente, los años de experiencia, la formación universitaria y la posesión del B2 de Idiomas con la Inteligencia Emocional observamos cómo no hay diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) en ninguna de las dimensiones de ésta última como se ve en las siguientes tablas.

Tabla V.74. Distribución del tipo de enseñanza según la Inteligencia Emocional

| Inteligencia emocional y tipo de enseñanza | | Media | DT | F | Sig. | Media | DT | F | Sig. | | |
|--|---|-------|-------|------|------|------------------------|------|-------|------|------|-------|
| Percepción Inteligencia Emocional | Infantil | 1,91 | ,539 | ,511 | ,893 | 2,00 | ,632 | 1,275 | ,244 | | |
| | Primaria | 1,83 | ,495 | | | 2,07 | ,519 | | | | |
| | Secundaria/Bachiller | 1,81 | ,738 | | | 1,88 | ,554 | | | | |
| | Formación Profesional/CC.FF | 1,78 | ,441 | | | 1,89 | ,601 | | | | |
| | Universidad | 1,80 | ,619 | | | 2,11 | ,482 | | | | |
| | Primaria/Secundaria | 2,00 | ,000 | | | Regulación | 2,40 | | | ,548 | |
| | Primaria/Secundaria/Universidad | 2,00 | . | | | Inteligencia Emocional | 3,00 | | | . | |
| | Religión Católica/Ética | 2,00 | . | | | 2,00 | . | | | | |
| | ERE | 1,67 | ,516 | | | 2,33 | ,516 | | | | |
| | Educación de Adultos | 1,00 | ,000 | | | 2,00 | ,000 | | | | |
| Comprensión Inteligencia Emocional | Educación Especial | 2,00 | 1,000 | ,596 | ,830 | 1,67 | ,577 | 2,00 | ,000 | | |
| | Orientación, Pedagogía y Psicopedagogía | 1,67 | ,577 | | | 2,00 | ,000 | | | | |
| | Infantil | 2,09 | ,539 | | | ,596 | ,830 | | | 1,67 | ,577 |
| | Primaria | 1,90 | ,625 | | | | | | | 2,00 | ,000 |
| | Secundaria/Bachiller | 1,88 | ,609 | | | | | | | 2,33 | ,516 |
| | Formación Profesional/CC.FF | 2,00 | ,707 | | | | | | | 2,00 | ,000 |
| | Universidad | 2,00 | ,471 | | | | | | | 2,33 | 1,155 |
| | Primaria/Secundaria | 2,00 | ,000 | | | | | | | 2,00 | ,000 |
| | Primaria/Secundaria/Universidad | 2,00 | . | | | | | | | 2,33 | 1,155 |
| | Religión Católica/Ética | 2,00 | . | | | | | | | 1,67 | ,577 |
| ERE | 2,33 | ,516 | | | | | | | | | |
| Educación de Adultos | 2,00 | ,000 | | | | | | | | | |
| Educación Especial | 2,33 | 1,155 | | | | | | | | | |
| Orientación, Pedagogía y Psicopedagogía | 1,67 | ,577 | | | | | | | | | |

Tabla V.75. Distribución del cargo docente según la Inteligencia Emocional

| Inteligencia emocional y cargo docente | | Media | DT | F | Sig. |
|---|------------------|-------|------|-------|------|
| Percepción Inteligencia Emocional | Director-a | 1,60 | ,548 | ,543 | ,704 |
| | Jefe de Estudios | 1,71 | ,756 | | |
| | Secretario-a | 1,75 | ,500 | | |
| | Maestro-a | 1,90 | ,505 | | |
| | Profesor-a | 1,79 | ,620 | | |
| Comprensión Inteligencia Emocional | Director-a | 2,20 | ,837 | 1,928 | ,109 |
| | Jefe de Estudios | 1,43 | ,535 | | |
| | Secretario-a | 2,00 | ,816 | | |
| | Maestro-a | 1,96 | ,605 | | |
| | Profesor-a | 2,00 | ,508 | | |
| Regulación Inteligencia Emocional | Director-a | 2,40 | ,548 | 1,075 | ,371 |
| | Jefe de Estudios | 2,00 | ,577 | | |
| | Secretario-a | 2,25 | ,500 | | |
| | Maestro-a | 1,96 | ,570 | | |
| | Profesor-a | 2,06 | ,504 | | |

Tabla V.76. Distribución de los años según la Inteligencia Emocional

| Inteligencia emocional y cargo docente | | Media | DT | F | Sig. |
|---|-----------------|-------|------|-------|------|
| Percepción Inteligencia Emocional | Menos de 5 años | 1,93 | ,574 | ,942 | ,441 |
| | De 5 a 10 años | 1,79 | ,620 | | |
| | De 11 a 20 años | 1,75 | ,576 | | |
| | De 21 a 30 años | 1,69 | ,549 | | |
| | Más de 30 años | 1,87 | ,640 | | |
| Comprensión Inteligencia Emocional | Menos de 5 años | 1,98 | ,537 | ,480 | ,750 |
| | De 5 a 10 años | 1,97 | ,499 | | |
| | De 11 a 20 años | 1,89 | ,579 | | |
| | De 21 a 30 años | 2,08 | ,628 | | |
| | Más de 30 años | 2,00 | ,655 | | |
| Regulación Inteligencia Emocional | Menos de 5 años | 2,02 | ,394 | 2,078 | ,086 |
| | De 5 a 10 años | 1,86 | ,639 | | |
| | De 11 a 20 años | 2,02 | ,549 | | |
| | De 21 a 30 años | 2,23 | ,514 | | |
| | Más de 30 años | 2,20 | ,561 | | |

Tabla V.77. Distribución de la formación según la Inteligencia Emocional

| Inteligencia emocional y formación | | Media | DT | F | Sig. |
|------------------------------------|---------------------------|-------|------|-------|------|
| Percepción | Otra diplomatura | 1,84 | ,454 | | |
| Inteligencia | Otra licenciatura o grado | 1,85 | ,595 | ,218 | ,805 |
| Emocional | Doctorado o master | 1,78 | ,626 | | |
| Comprensión | Otra diplomatura | 1,94 | ,629 | | |
| Inteligencia | Otra licenciatura o grado | 1,98 | ,614 | ,066 | ,936 |
| Emocional | Doctorado o master | 1,98 | ,517 | | |
| Regulación | Otra diplomatura | 1,87 | ,562 | | |
| Inteligencia | Otra licenciatura o grado | 2,07 | ,490 | 2,122 | ,123 |
| Emocional | Doctorado o master | 2,10 | ,532 | | |

Tabla V.78. Distribución del B2 según la Inteligencia Emocional

| Inteligencia emocional y acreditación lingüística | | | Media | DT | F | Sig. |
|---|--------------|----|-------|------|------|------|
| Percepción | Inteligencia | Si | 1,81 | ,621 | | |
| Emocional | | No | 1,81 | ,559 | ,001 | ,973 |
| Comprensión | Inteligencia | Si | 1,99 | ,551 | | |
| Emocional | | No | 1,96 | ,579 | ,111 | ,739 |
| Regulación | Inteligencia | Si | 2,06 | ,535 | | |
| Emocional | | No | 2,03 | ,529 | ,079 | ,779 |

V.3.6. VARIABLES ACADÉMICAS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS

Los resultados estadísticos que se desprenden al efectuar el análisis de las variables académicas en función de las variables psicopedagógicas, y en concreto Clima de Aula y sus subescalas, hay que comentar que en concreto el tipo de enseñanza y las dimensiones del clima de aula no depararon diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) en ninguna de ellas, como podemos ver en la tabla siguiente.

Tabla V.79. Distribución del tipo de enseñanza según el Clima de Aula

| Tipo de enseñanza según clima de aula | | Media | DT | F | Sig. | | Media | DT | F | Sig. | | Media | DT | F | Sig. | Media | DT | F | Sig. | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|----------|-------|---------------------|-------|--------|-----------------------|-----------------------|------|------------------------|--------|-----------------------|--------|-------|--------|-------|----------------------|-------|-------|--------|------|------|--------|------|-------|-------|------|---------|------|-------|-------|------|
| Implicación | Infantil | 5,00 | ,447 | 1,035 | ,418 | Tareas | 3,63 | 1,804 | ,584 | ,839 | Clarid | 6,45 | ,934 | 1,336 | ,210 | Camb | 6,45 | 1,752 | 1,043 | ,412 | | | | | | | | | | | | |
| | Primaria | 4,82 | 1,115 | | | | 4,00 | 1,643 | | | | 6,78 | ,724 | | | | 5,92 | 1,403 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Secundaria/Bachiller | 4,62 | 1,263 | | | | 3,81 | 1,148 | | | | 6,68 | ,931 | | | | 6,40 | 1,542 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Formación Profesional/ | 5,11 | 1,452 | | | | 3,88 | 1,452 | | | | 6,77 | ,833 | | | | 6,44 | 1,130 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Universidad | 4,73 | 1,467 | | | | 3,91 | 1,395 | | | | 6,58 | 1,165 | | | | 6,39 | 1,043 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Primaria/Secundaria | 4,60 | 2,073 | | | | 4,00 | 1,224 | | | | 6,00 | 1,224 | | | | 6,00 | ,000 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Primaria/Secundaria/Universidad | 8,00 | . | | | | 2,00 | . | | | | 8,00 | . | | | | 6,00 | . | | | | | | | | | | | | | | |
| | Religión Católica/Ética | 4,00 | . | | | | 3,00 | . | | | | 6,00 | . | | | | 7,00 | . | | | | | | | | | | | | | | |
| | Enseñanza de Régimen Especial | 5,00 | ,632 | | | | 3,50 | 1,378 | | | | 6,33 | 1,032 | | | | 6,83 | ,752 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Educación de Adultos | 5,00 | ,000 | | | | 4,00 | ,000 | | | | 5,00 | ,000 | | | | 5,00 | ,000 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Educación Especial | 5,00 | ,000 | | | | 5,00 | 3,464 | | | | 7,00 | 1,000 | | | | 7,33 | 1,527 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Orientación, Pedagogía y Psicoped | 6,00 | 1,000 | | | | 5,00 | ,00000 | | | | 7,33 | ,577 | | | | 7,33 | ,577 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Afiliación | Infantil | 5,90 | | | | 1,136 | ,680 | | | | ,756 | Compet | | | | 5,90 | 1,375 | | | ,682 | ,754 | Contro | 3,36 | 1,858 | 1,086 | ,377 | Estabil | 4,90 | 1,091 | 1,523 | ,129 |
| | | Primaria | 6,09 | | | | 1,090 | | | | | | | | | | 5,73 | 1,549 | | | | | | 4,09 | 1,685 | | | | 5,43 | 1,025 | | |
| Secundaria/Bachiller | | 6,00 | 1,016 | 5,46 | ,983 | 4,15 | 1,370 | | 5,42 | ,907 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Formación Profesional/ | | 5,77 | 1,481 | 5,00 | 1,322 | 4,44 | 1,333 | | 5,61 | ,650 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Universidad | | 5,63 | 1,554 | 5,41 | 1,438 | 3,67 | 1,506 | | 5,13 | 1,018 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Primaria/Secundaria | | 5,80 | 1,788 | 5,40 | ,894 | 3,40 | ,547 | | 4,70 | ,836 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Primaria/Secundaria/Universidad | | 6,00 | . | 5,00 | . | 2,00 | . | | 5,00 | . | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Religión Católica/Ética | | 7,00 | . | 6,00 | . | 4,00 | . | | 5,00 | . | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Enseñanza de Régimen Especial | | 5,83 | 1,169 | 5,83 | 1,722 | 3,16 | 2,041 | | 4,75 | 1,254 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educación de Adultos | | 5,00 | ,000 | 4,00 | ,000 | 2,00 | ,000 | | 3,50 | ,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educación Especial | | 4,66 | 2,081 | 5,00 | 1,000 | 4,66 | 1,527 | | 5,83 | 1,154 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Orientación, Pedagogía y Psicoped | | 5,33 | 2,886 | 5,00 | 1,000 | 4,00 | 2,000 | | 5,66 | ,763 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ayuda | | Infantil | 5,00 | 1,095 | ,522 | ,886 | Organiz | | 4,72 | ,646 | ,808 | | | ,632 | Innova | 6,45 | 1,752 | 1,043 | ,412 | Autorr | | | | 4,75 | ,857 | | | | ,464 | ,923 | | |
| | | Primaria | 4,75 | 1,135 | | | | | 4,95 | ,973 | | | | | | 5,92 | 1,403 | | | | | | | 4,89 | ,938 | | | | | | | |
| | Secundaria/Bachiller | 4,50 | 1,077 | 5,03 | | | | 1,256 | 6,40 | 1,542 | | 4,77 | ,759 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Formación Profesional/ | 4,44 | ,881 | 4,88 | | | | 1,054 | 6,44 | 1,130 | | 4,59 | ,812 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Universidad | 4,47 | 1,069 | 5,28 | | | | 1,276 | 6,39 | 1,043 | | 4,86 | ,938 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Primaria/Secundaria | 4,80 | ,447 | 4,40 | | | | ,894 | 6,00 | ,000 | | 4,60 | ,862 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Primaria/Secundaria/Universidad | 5,00 | . | 5,00 | | | | . | 6,00 | . | | 4,00 | . | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Religión Católica/Ética | 4,00 | . | 5,00 | | | | . | 7,00 | . | | 4,66 | . | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Enseñanza de Régimen Especial | 4,66 | 1,032 | 5,66 | | | | 1,211 | 6,83 | ,752 | | 5,00 | ,730 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Educación de Adultos | 5,00 | ,000 | 4,00 | | | | ,000 | 5,00 | ,000 | | 4,00 | ,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Educación Especial | 5,33 | ,577 | 5,33 | | | | 1,154 | 7,33 | 1,527 | | 5,11 | ,838 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Orientación, Pedagogía y Psicoped | 5,00 | 2,645 | 5,33 | | | | 1,154 | 7,33 | ,577 | | 5,11 | ,693 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Claridad | Infantil | 5,30 | ,622 | | | | Formación Profesional | 5,11 | 1,054 | | Primar/Secund/Unive | 6,33 | | | . | Educación de Adultos | | | | 5,00 | ,000 | ,644 | ,789 | | | | | | | | |
| | | Primaria | 5,22 | ,724 | | | | Universidad | 4,94 | ,926 | | Relig. Católica/Ética | 5,00 | | | . | Educación Especial | | | | 5,00 | ,666 | | | | | | | | | | |
| Secundaria/Bachiller | | 5,04 | ,665 | Primaria/Secundaria | 5,06 | ,278 | Enza Régimen Especial | 5,16 | ,459 | Orient, Pedag y Psicop | 5,44 | ,384 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Se detectan diferencias estadísticamente significativas en Tareas ($p=,014$) y Competitividad ($p=,027$) para el cargo docente desempeñado siendo muy heterogéneos los resultados.

Tabla V.80. Distribución del cargo docente según el Clima de Aula

| Cargo docente y clima de aula | | Media | DT | F | Sig. | | Media | DT | F | Sig. |
|-------------------------------|------------------|-------|-------|-------|------|--------------------|-------|-------|-------|------|
| Implicación | Director-a | 5,00 | 1,224 | ,634 | ,639 | Control | 3,60 | ,894 | ,164 | ,957 |
| | Jefe de Estudios | 4,14 | 1,069 | | | | 4,25 | 1,258 | | |
| | Secretario-a | 4,50 | ,577 | | | | 4,86 | ,969 | | |
| | Maestro-a | 4,86 | ,969 | | | | 4,87 | 1,431 | | |
| | Profesor-a | 4,87 | 1,431 | | | | 6,20 | ,836 | | |
| Afiliación | Director-a | 5,60 | 1,140 | 1,201 | ,313 | Innovación | 5,14 | ,690 | 2,249 | ,066 |
| | Jefe de Estudios | 5,85 | ,899 | | | | 5,50 | 1,914 | | |
| | Secretario-a | 6,50 | ,577 | | | | 6,24 | 1,519 | | |
| | Maestro-a | 6,12 | 1,154 | | | | 6,46 | 1,161 | | |
| | Profesor-a | 5,68 | 1,438 | | | | 6,20 | ,836 | | |
| Ayuda | Director-a | 4,60 | ,894 | ,275 | ,894 | Cambio | 5,14 | ,690 | 2,249 | ,066 |
| | Jefe de Estudios | 4,42 | 1,718 | | | | 5,50 | 1,914 | | |
| | Secretario-a | 4,50 | 1,290 | | | | 6,24 | 1,519 | | |
| | Maestro-a | 4,76 | 1,041 | | | | 6,46 | 1,161 | | |
| | Profesor-a | 4,59 | 1,060 | | | | 5,00 | ,612 | | |
| Tareas | Director-a | 5,80 | 2,167 | 3,233 | ,014 | Estabilidad | 4,92 | 1,367 | ,373 | ,827 |
| | Jefe de Estudios | 3,42 | 1,133 | | | | 5,50 | ,577 | | |
| | Secretario-a | 4,25 | 1,500 | | | | 5,32 | 1,086 | | |
| | Maestro-a | 3,58 | 1,341 | | | | 5,24 | ,969 | | |
| | Profesor-a | 4,00 | 1,436 | | | | 5,20 | ,557 | | |
| Competitiv | Director-a | 5,00 | 1,224 | 2,829 | ,027 | Autorrealiz | 4,09 | ,937 | 2,236 | ,068 |
| | Jefe de Estudios | 4,42 | ,975 | | | | 5,41 | ,500 | | |
| | Secretario-a | 6,75 | ,957 | | | | 4,74 | ,849 | | |
| | Maestro-a | 5,76 | 1,464 | | | | 4,87 | ,856 | | |
| | Profesor-a | 5,41 | 1,264 | | | | 5,06 | ,434 | | |
| Organizac | Director-a | 4,80 | 1,095 | 1,358 | ,251 | Relaciones | 4,80 | ,741 | ,820 | ,514 |
| | Jefe de Estudios | 4,42 | 1,618 | | | | 5,16 | ,577 | | |
| | Secretario-a | 5,25 | ,957 | | | | 5,24 | ,679 | | |
| | Maestro-a | 4,88 | ,895 | | | | 5,04 | ,825 | | |
| | Profesor-a | 5,20 | 1,187 | | | | 6,40 | ,547 | | |
| Claridad | Director-a | 6,40 | ,547 | ,620 | ,649 | | 6,28 | ,951 | | |
| | Jefe de Estudios | 6,28 | ,951 | | | | 6,75 | ,957 | | |
| | Secretario-a | 6,75 | ,957 | | | | 6,78 | ,789 | | |
| | Maestro-a | 6,78 | ,789 | | | | 6,59 | 1,080 | | |
| | Profesor-a | 6,59 | 1,080 | | | | | | | |

En las siguientes tablas no se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) en cuanto a los años de experiencia docente y la formación universitaria del profesorado relacionándolo con el Clima de Aula.

Tabla V.81. Distribución de los años según el Clima de Aula

| Edad y clima de aula | | Media | DT | F | Sig. | | Media | DT | F | Sig. |
|----------------------|-----------------|-------|-------|-------|------|-------------|-------|-------|------|------|
| Implicación | Menos de 5 años | 4,78 | 1,190 | ,147 | ,964 | Control | 3,73 | 1,511 | ,351 | ,843 |
| | De 5 a 10 años | 4,82 | 1,559 | | | | 3,82 | 1,465 | | |
| | De 11 a 20 años | 4,81 | 1,105 | | | | 3,93 | 1,835 | | |
| | De 21 a 30 años | 4,80 | 1,327 | | | | 3,80 | 1,414 | | |
| | Más de 30 años | 5,06 | 1,334 | | | | 4,26 | 1,334 | | |
| Afilación | Menos de 5 años | 5,73 | 1,421 | 1,444 | ,222 | Innovación | 6,21 | 1,190 | ,447 | ,774 |
| | De 5 a 10 años | 6,10 | 1,263 | | | | 6,20 | 1,54 | | |
| | De 11 a 20 años | 6,09 | 1,235 | | | | 6,25 | 1,399 | | |
| | De 21 a 30 años | 5,57 | 1,361 | | | | 6,57 | 1,205 | | |
| | Más de 30 años | 5,40 | 1,183 | | | | 6,46 | 1,060 | | |
| Ayuda | Menos de 5 años | 4,86 | 1,024 | ,887 | ,473 | Cambio | 6,21 | 1,190 | ,447 | ,774 |
| | De 5 a 10 años | 4,48 | ,870 | | | | 6,20 | 1,544 | | |
| | De 11 a 20 años | 4,61 | 1,204 | | | | 6,25 | 1,399 | | |
| | De 21 a 30 años | 4,57 | ,986 | | | | 6,57 | 1,205 | | |
| | Más de 30 años | 4,40 | 1,352 | | | | 6,46 | 1,060 | | |
| Tareas | Menos de 5 años | 3,69 | 1,072 | 1,647 | ,165 | Estabilidad | 5,15 | ,947 | ,871 | ,483 |
| | De 5 a 10 años | 3,93 | 1,462 | | | | 5,12 | ,852 | | |
| | De 11 a 20 años | 3,75 | 1,557 | | | | 5,34 | 1,209 | | |
| | De 21 a 30 años | 4,03 | 1,427 | | | | 5,21 | ,838 | | |
| | Más de 30 años | 4,73 | 2,051 | | | | 5,63 | 1,060 | | |
| Competitiv | Menos de 5 años | 5,58 | 1,221 | ,146 | ,965 | Autorrealiz | 4,77 | ,648 | ,375 | ,826 |
| | De 5 a 10 años | 5,55 | 1,020 | | | | 4,75 | ,811 | | |
| | De 11 a 20 años | 5,47 | 1,758 | | | | 4,83 | ,989 | | |
| | De 21 a 30 años | 5,34 | 1,056 | | | | 4,80 | 1,007 | | |
| | Más de 30 años | 5,46 | 1,457 | | | | 5,06 | ,901 | | |
| Organizac | Menos de 5 años | 5,04 | 1,114 | ,816 | ,517 | Relaciones | 5,13 | ,745 | ,408 | ,803 |
| | De 5 a 10 años | 4,79 | ,977 | | | | 5,13 | ,651 | | |
| | De 11 a 20 años | 5,27 | 1,064 | | | | 5,17 | ,734 | | |
| | De 21 a 30 años | 5,03 | 1,370 | | | | 4,98 | 1,021 | | |
| | Más de 30 años | 5,00 | 1,133 | | | | 4,95 | ,640 | | |
| Claridad | Menos de 5 años | 6,56 | ,910 | 1,118 | ,350 | | 6,41 | ,866 | | |
| | De 5 a 10 años | 6,41 | ,866 | | | | 6,75 | 1,059 | | |
| | De 11 a 20 años | 6,75 | 1,059 | | | | 6,61 | ,982 | | |
| | De 21 a 30 años | 6,61 | ,982 | | | | 7,00 | 1,069 | | |
| | Más de 30 años | 7,00 | 1,069 | | | | | | | |

Tabla V.82. Distribución de la formación según el Clima de Aula

| Edad y clima de aula | | Media | DT | F | Sig. |
|----------------------|---------------------------|-------|-------|-------|------|
| Implicación | Otra diplomatura | 4,80 | 1,108 | | |
| | Otra licenciatura o grado | 4,95 | 1,381 | ,323 | ,725 |
| | Doctorado o master | 4,77 | 1,262 | | |
| Afilación | Otra diplomatura | 5,96 | 1,139 | | |
| | Otra licenciatura o grado | 5,78 | 1,190 | ,188 | ,829 |
| | Doctorado o master | 5,83 | 1,455 | | |
| Ayuda | Otra diplomatura | 4,64 | ,914 | | |
| | Otra licenciatura o grado | 4,52 | 1,110 | ,397 | ,673 |
| | Doctorado o master | 4,69 | 1,123 | | |
| Tareas | Otra diplomatura | 3,61 | 1,646 | | |
| | Otra licenciatura o grado | 4,04 | 1,459 | ,847 | ,430 |
| | Doctorado o master | 3,93 | 1,391 | | |
| Competitividad | Otra diplomatura | 5,41 | 1,432 | | |
| | Otra licenciatura o grado | 5,67 | 1,283 | ,537 | ,585 |
| | Doctorado o master | 5,43 | 1,354 | | |
| Organización | Otra diplomatura | 4,77 | ,762 | | |
| | Otra licenciatura o grado | 5,13 | 1,107 | 1,217 | ,299 |
| | Doctorado o master | 5,12 | 1,233 | | |
| Claridad | Otra diplomatura | 6,67 | ,747 | | |
| | Otra licenciatura o grado | 6,82 | ,901 | 1,521 | ,222 |
| | Doctorado o master | 6,51 | 1,074 | | |
| Control | Otra diplomatura | 3,80 | 1,376 | 1,471 | ,233 |
| | Otra licenciatura o grado | 4,19 | 1,681 | | |
| | Doctorado o master | 3,71 | 1,542 | | |
| Innovación | Otra diplomatura | 6,32 | 1,469 | | |
| | Otra licenciatura o grado | 5,97 | 1,357 | 2,249 | ,109 |
| | Doctorado o master | 6,48 | 1,182 | | |
| Cambio | Otra diplomatura | 6,32 | 1,469 | | |
| | Otra licenciatura o grado | 5,97 | 1,357 | 2,249 | ,109 |
| | Doctorado o master | 6,48 | 1,182 | | |
| Estabilidad | Otra diplomatura | 5,24 | ,669 | | |
| | Otra licenciatura o grado | 5,51 | 1,072 | 2,345 | ,099 |
| | Doctorado o master | 5,11 | 1,051 | | |
| Autorrealización | Otra diplomatura | 4,60 | ,701 | | |
| | Otra licenciatura o grado | 4,94 | ,788 | 1,535 | ,219 |
| | Doctorado o master | 4,83 | ,939 | | |
| Relaciones | Otra diplomatura | 5,13 | ,676 | | |
| | Otra licenciatura o grado | 5,08 | ,758 | ,046 | ,955 |
| | Doctorado o master | 5,10 | ,806 | | |

Por último, y finalizando el análisis de las variables académicas en función de las psicopedagógicas si se establecieron diferencias estadísticamente significativas entre tener la acreditación del B2 de Idiomas y el Clima de Aula, concretado en las dimensiones referentes a Claridad ($p=,039$), donde los que no tienen el B2 tienen mayor valor ($M=6,77$) frente a los que sí ($M=6,45$) y en la Estabilidad ($p=,015$) donde sucedía igual, con cifras incrementadas en los que no tienen ($M=5,42$) frente a los que sí ($M=5,03$) como podemos apreciar en la tabla siguiente.

Tabla V.83. Distribución del B2 según el Clima de Aula

| Nivel de Idiomas | | Media | DT | F | Sig. |
|------------------|----|-------|-------|-------|------|
| Implicación | Si | 4,68 | 1,409 | 1,654 | ,200 |
| | No | 4,94 | 1,135 | | |
| Afiliación | Si | 5,94 | 1,226 | ,700 | ,404 |
| | No | 5,76 | 1,390 | | |
| Ayuda | Si | 4,75 | ,999 | 1,536 | ,217 |
| | No | 4,54 | 1,133 | | |
| Tareas | Si | 3,81 | 1,277 | ,491 | ,484 |
| | No | 3,97 | 1,593 | | |
| Competitividad | Si | 5,37 | 1,353 | 1,137 | ,288 |
| | No | 5,60 | 1,339 | | |
| Organización | Si | 4,98 | 1,069 | ,489 | ,485 |
| | No | 5,11 | 1,165 | | |
| Claridad | Si | 6,45 | 1,085 | 4,353 | ,039 |
| | No | 6,77 | ,858 | | |
| Control | Si | 3,61 | 1,487 | 3,367 | ,068 |
| | No | 4,06 | 1,592 | | |
| Innovación | Si | 6,12 | 1,284 | 2,333 | ,129 |
| | No | 6,44 | 1,307 | | |
| Cambio | Si | 6,12 | 1,284 | 2,333 | ,129 |
| | No | 6,44 | 1,307 | | |
| Estabilidad | Si | 5,03 | 1,043 | 6,011 | ,015 |
| | No | 5,42 | ,944 | | |
| Autorrealización | Si | 4,72 | ,742 | 1,594 | ,209 |
| | No | 4,89 | ,937 | | |
| Relaciones | Si | 5,12 | ,749 | ,126 | ,723 |
| | No | 5,08 | ,779 | | |

V.3.7. VARIABLES ACADÉMICAS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLE DE LIDERAZGO

Los resultados estadísticos que se desprenden al efectuar el análisis de las variables académicas en función de las variables de liderazgo y sus subescalas, hay que comentar que en concreto el tipo de enseñanza y las dimensiones de ésta se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) en algunas de ellas.

Se hallaron en la opción de motivación por inspiración ($p=,026$), generadas porque los participantes de educación para adultos ($M=4,00$) y los de enseñanza de régimen especial ($M=3,45$) obtuvieron medias más elevadas que los docentes de Primaria, Secundaria o Ciclos Formativos (con valores medios inferiores a 3,00).

En el caso de la consideración individualizada también se obtuvieron diferencias ($p=,028$), ocasionadas porque los participantes de educación para adultos ($M=4,00$) y los de educación especial ($M=3,33$) presentaron cifras medias más incrementadas que el resto de puesto docentes analizados, donde los valores y cifras obtenidas fueron en todos los casos inferiores a 3,00.

En lo concerniente al liderazgo transaccional la aparición de asociación estadística significativa ($p=,015$), viene ocasionada por los docentes de orientación, pedagogía o psicopedagogía que en este tipo de liderazgo tenían valores más altos ($M=3,20$), que por ejemplo los de educación para adultos ($M=2,00$).

Igualmente, en lo que respecta a la opción de recompensa contingente se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=,048$), propiciadas porque los profesores de orientación, pedagogía o psicopedagogía, los de educación para adultos y los de enseñanza de régimen especial entre otros presentaron valores medios superiores a 3,30, frente a los docentes de Primaria, Secundaria o Ciclos Formativos con cifras inferiores a 3,00.

Por último en la dirección por excepción activa también se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p=,032$), establecidas sobre todo porque los docentes de educación para adultos presentaron valores medios de 1,50, frente al resto de categorías que obtuvieron cifras más elevadas tal y como podemos ver en la siguiente tabla.

Tabla V.84. Distribución del tipo de enseñanza según el liderazgo

| Tipo de enseñanza según clima de aula | | Media | DT | F | Sig. | Media | DT | F | Sig. | Media | DT | F | Sig. | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|-------|------|-------|------|----------------------------|------|------|-------|-------|-------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Liderazgo Transformacional | Infantil | 3,05 | ,482 | 1,758 | ,066 | Motivación por Inspiración | 3,15 | ,615 | 2,074 | ,026 | Liderazgo Transaccional | 3,05 | ,510 | | | | |
| | Primaria | 2,92 | ,443 | | | | | | | | | | | 3,15 | ,615 | 3,05 | ,510 |
| | Secundaria/Bachiller | 3,00 | ,459 | | | | | | | | | | | 2,83 | ,560 | 2,80 | ,468 |
| | Formación Profesional | 2,90 | ,452 | | | | | | | | | | | 2,94 | ,618 | 2,86 | ,438 |
| | Universidad | 3,22 | ,417 | | | | | | | | | | | 2,88 | ,719 | 2,73 | ,501 |
| | Primaria/Secundaria | 3,12 | ,561 | | | | | | | | | | | 3,20 | ,540 | 3,06 | ,465 |
| | Primaria/Secundaria/Universidad | 3,75 | . | | | | | | | | | | | 3,15 | ,651 | 3,05 | ,563 |
| | Religión Católica/Ética | 2,90 | . | | | | | | | | | | | 4,00 | . | 3,75 | . |
| | Enseñanza de Régimen Especial | 3,34 | ,283 | | | | | | | | | | | 3,00 | . | 2,62 | . |
| | Educación de Adultos | 3,45 | ,000 | | | | | | | | | | | 3,45 | ,332 | 3,16 | ,472 |
| | Educación Especial | 3,31 | ,448 | | | | | | | | | | | 4,00 | ,000 | 2,00 | ,000 |
| | Orientación, Pedagogía y Psicoped | 3,11 | ,325 | | | | | | | | | | | 3,00 | ,866 | 3,08 | ,314 |
| Influencia Idealizada Conductual | Infantil | 3,27 | ,493 | 1,633 | ,095 | Estimulación Intelectual | 3,25 | ,250 | 1,180 | ,306 | Recompensa Contingente | 3,20 | ,360 | | | | |
| | Primaria | 2,99 | ,525 | | | | | | | | | | | 2,86 | ,645 | 3,04 | ,610 |
| | Secundaria/Bachiller | 3,01 | ,534 | | | | | | | | | | | 3,10 | ,518 | 2,78 | ,534 |
| | Formación Profesional/Universidad | 2,80 | ,555 | | | | | | | | | | | 3,10 | ,491 | 2,97 | ,667 |
| | Primaria/Secundaria | 3,40 | ,547 | | | | | | | | | | | 3,16 | ,695 | 2,83 | ,673 |
| | Primaria/Secundaria/Universidad | 3,75 | . | | | | | | | | | | | 3,33 | ,519 | 3,16 | ,505 |
| | Religión Católica/Ética | 3,00 | . | | | | | | | | | | | 3,35 | ,487 | 3,20 | ,622 |
| | Enseñanza de Régimen Especial | 3,50 | ,524 | | | | | | | | | | | 3,75 | . | 3,75 | . |
| | Educación de Adultos | 3,25 | ,000 | | | | | | | | | | | 3,25 | . | 2,50 | . |
| | Educación Especial | 3,41 | ,288 | | | | | | | | | | | 3,37 | ,410 | 3,37 | ,262 |
| | Orientación, Pedagogía y Psicoped | 3,08 | ,144 | | | | | | | | | | | 3,00 | ,000 | 2,50 | ,000 |
| | Infantil | 3,06 | ,671 | | | | | | | | | | | 3,41 | ,577 | 3,33 | ,381 |
| Influencia Idealizada Atribuida | Primaria | 2,78 | ,714 | 3,41 | ,288 | 3,33 | ,381 | | | | | | | | | | |
| | Secundaria/Bachiller | 3,03 | ,739 | 2,90 | ,550 | 3,06 | ,513 | | | | | | | | | | |
| | Formación Profesional/Universidad | 2,86 | ,587 | 2,92 | ,482 | 2,81 | ,539 | | | | | | | | | | |
| | Primaria/Secundaria | 3,14 | ,549 | 2,93 | ,553 | 2,75 | ,536 | | | | | | | | | | |
| | Primaria/Secundaria/Universidad | 2,75 | ,829 | 2,77 | ,341 | 2,63 | ,485 | | | | | | | | | | |
| | Religión Católica/Ética | 2,25 | . | 3,21 | ,521 | 2,95 | ,556 | | | | | | | | | | |
| | Enseñanza de Régimen Especial | 3,45 | ,430 | 2,95 | ,622 | 2,90 | ,627 | | | | | | | | | | |
| | Educación de Adultos | 3,00 | ,000 | 3,50 | . | 3,75 | . | | | | | | | | | | |
| | Educación Especial | 3,41 | ,288 | 3,00 | . | 2,75 | . | | | | | | | | | | |
| | Orientación, Pedagogía y Psicoped | 3,16 | ,763 | 2,91 | ,437 | 2,95 | ,714 | | | | | | | | | | |
| | | | | 4,00 | ,000 | 1,50 | ,000 | | | | | | | | | | |
| | | | | 3,33 | ,520 | 2,83 | ,288 | | | | | | | | | | |
| | | | 2,66 | ,629 | 3,08 | ,381 | | | | | | | | | | | |

| Tipo de enseñanza según clima de aula | | Media | DT | F | Sig. | Media | DT | F | Sig. | Media | DT | F | Sig. | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|----------|------|------|-------|-------------------------|-------------|------|-------|-------|--------------|------|------|------|-------|------|----------------|
| Liderazgo Pasivo ó Evitador | Infantil | ,90 | ,550 | ,955 | ,490 | Resultados de Liderazgo | 2,85 | ,702 | 1,235 | ,269 | Satisfacción | 3,04 | ,687 | | | | |
| | Primaria | ,96 | ,663 | | | | | | | | | | | 2,84 | ,591 | 2,97 | ,679 |
| | Secundaria/Bachiller | 1,01 | ,687 | | | | | | | | | | | 2,86 | ,535 | 2,85 | ,598 |
| | Formación Profesional/ | 1,16 | ,690 | | | | | | | | | | | 2,82 | ,751 | 3,00 | ,612 |
| | Universidad | 1,08 | ,528 | | | | | | | | | | | 3,09 | ,569 | 3,19 | ,636 |
| | Primaria/Secundaria | ,60 | ,445 | | | | | | | | | | | 2,75 | ,426 | 2,90 | ,223 |
| | Primaria/Secundaria/Universidad | 1,00 | . | | | | | | | | | | | 3,55 | . | 4,00 | . |
| | Religión Católica/Ética | 1,00 | . | | | | | | | | | | | 2,88 | . | 3,00 | . |
| | Enseñanza de Régimen Especial | ,56 | ,452 | | | | | | | | | | | 3,11 | ,433 | 3,50 | ,447 |
| | Educación de Adultos | ,62 | ,000 | | | | | | | | | | | 3,88 | ,000 | 3,50 | ,000 |
| | Educación Especial | ,50 | ,450 | | | | | | | | | | | 2,96 | ,279 | 3,00 | ,500 |
| | Orientación, Pedagogía y Psicoped | ,70 | ,520 | | | | | | | | | | | 3,11 | ,192 | 3,50 | ,500 |
| | Dirección por Excepción Pasiva | Infantil | ,88 | | | | | | | | | | | ,563 | 1,522 | ,129 | Esfuerzo Extra |
| Primaria | | 1,10 | ,778 | 2,79 | ,784 | | | | | | | | | | | | |
| Secundaria/Bachiller | | 1,21 | ,813 | 2,86 | ,615 | | | | | | | | | | | | |
| Formación Profesional/ | | 1,08 | ,856 | 2,81 | 1,028 | | | | | | | | | | | | |
| Universidad | | 1,25 | ,629 | 3,05 | ,671 | | | | | | | | | | | | |
| Primaria/Secundaria | | ,90 | ,627 | 2,73 | ,494 | | | | | | | | | | | | |
| Primaria/Secundaria/Universidad | | 1,50 | . | 3,33 | . | | | | | | | | | | | | |
| Religión Católica/Ética | | 1,25 | . | 2,66 | . | | | | | | | | | | | | |
| Enseñanza de Régimen Especial | | ,45 | ,367 | 2,88 | ,655 | | | | | | | | | | | | |
| Educación de Adultos | | ,00 | ,000 | 4,00 | ,000 | | | | | | | | | | | | |
| Educación Especial | | ,50 | ,661 | 3,11 | ,192 | | | | | | | | | | | | |
| Orientación, Pedagogía y Psicoped | | ,83 | ,721 | 3,00 | ,000 | | | | | | | | | | | | |
| Laissez-faire | | Infantil | ,93 | ,742 | ,877 | ,565 | Efectividad | 2,77 | ,817 | 1,353 | ,201 | | | | | | |
| | Primaria | ,81 | ,728 | 2,80 | | | | | | | | | | | ,603 | | |
| | Secundaria/Bachiller | ,81 | ,707 | 2,87 | | | | | | | | | | | ,542 | | |
| | Formación Profesional/ | 1,25 | ,625 | 2,75 | | | | | | | | | | | ,707 | | |
| | Universidad | ,91 | ,687 | 3,07 | | | | | | | | | | | ,586 | | |
| | Primaria/Secundaria | ,30 | ,273 | 2,70 | | | | | | | | | | | ,541 | | |
| | Primaria/Secundaria/Universidad | ,50 | . | 3,50 | | | | | | | | | | | . | | |
| | Religión Católica/Ética | ,75 | . | 3,00 | | | | | | | | | | | . | | |
| | Enseñanza de Régimen Especial | ,66 | ,701 | 3,08 | | | | | | | | | | | ,584 | | |
| | Educación de Adultos | 1,25 | ,000 | 4,00 | | | | | | | | | | | ,000 | | |
| | Educación Especial | ,50 | ,433 | 2,83 | | | | | | | | | | | ,381 | | |
| | Orientación, Pedagogía y Psicoped | ,58 | ,381 | 3,00 | | | | | | | | | | | ,250 | | |

En cuanto a los valores concernientes al cargo docente y la variable liderazgo se registraron diferencias estadísticamente significativas en alguna de las categorías, así en el Liderazgo Transformacional ($p=,050$), generado por el valor medio reportado de los directores ($M=3,28$) incrementado con respecto a las otras categorías, también se hallaron en la Motivación por inspiración ($p=,037$), propiciado también por los directores y en Recompensa contingente ($p=,039$), donde son los profesores los que obtienen cifras superiores ($M=3,11$).

Tabla V.85. Distribución del cargo docente según el Liderazgo

| Tipo de enseñanza según clima de aula | | Media | DT | F | Sig. | Media | DT | F | Sig. | Media | DT | F | Sig. | | | | |
|---|------------------|-------|------|--------------|-----------|--|------|------------|-------|-------|---------------------------------------|------|------|------|-------|------|-------|
| Liderazgo Transformacional | Director-a | 3,28 | ,456 | 2,433 | ,050 | Consideración Individualizada | 3,25 | ,637 | 2,079 | ,086 | Dirección por Excepción Pasiva | 1,05 | ,817 | | | | |
| | Jefe de Estudios | 3,06 | ,413 | | | | | | | | | | | 3,25 | ,433 | 1,67 | 1,187 |
| | Secretario-a | 2,80 | ,593 | | | | | | | | | | | 2,93 | ,426 | 1,06 | ,426 |
| | Maestro-a | 2,94 | ,444 | | | | | | | | | | | 2,86 | ,449 | 1,06 | ,767 |
| | Profesor-a | 3,15 | ,436 | | | | | | | | | | | 3,07 | ,561 | 1,07 | ,666 |
| Influencia Idealizada Conductual | Director-a | 3,20 | ,480 | 1,115 | ,352 | Liderazgo Transaccional | 2,95 | ,653 | 1,034 | ,391 | Laissez-faire | ,70 | ,836 | | | | |
| | Jefe de Estudios | 3,03 | ,443 | | | | | | | | | | | 2,92 | ,366 | 1,07 | 1,133 |
| | Secretario-a | 2,62 | ,661 | | | | | | | | | | | 2,56 | ,844 | ,87 | ,595 |
| | Maestro-a | 3,10 | ,544 | | | | | | | | | | | 2,87 | ,445 | ,92 | ,721 |
| | Profesor-a | 3,15 | ,511 | | | | | | | | | | | 2,98 | ,485 | ,79 | ,626 |
| Influencia Idealizada Atribuida | Director-a | 3,30 | ,737 | 1,624 | ,171 | Recompensa Contingente | 2,90 | ,821 | 2,592 | ,039 | Resultados de Liderazgo | 3,22 | ,360 | | | | |
| | Jefe de Estudios | 2,92 | ,590 | | | | | | | | | | | 2,89 | ,318 | 3,26 | ,292 |
| | Secretario-a | 2,62 | ,968 | | | | | | | | | | | 2,43 | ,773 | 2,77 | ,821 |
| | Maestro-a | 2,86 | ,678 | | | | | | | | | | | 2,88 | ,530 | 2,80 | ,583 |
| | Profesor-a | 3,09 | ,632 | | | | | | | | | | | 3,11 | ,575 | 3,00 | ,578 |
| Motivación por Inspiración | Director-a | 3,35 | ,602 | 2,623 | ,037 | Dirección por Excepción Activa Innova | 3,00 | ,637 | ,241 | ,915 | Esfuerzo Extra | 3,40 | ,434 | | | | |
| | Jefe de Estudios | 3,00 | ,559 | | | | | | | | | | | 2,96 | ,508 | 3,33 | ,333 |
| | Secretario-a | 2,87 | ,661 | | | | | | | | | | | 2,68 | ,943 | 2,75 | ,500 |
| | Maestro-a | 2,85 | ,616 | | | | | | | | | | | 2,85 | ,487 | 2,76 | ,750 |
| | Profesor-a | 3,15 | ,568 | | | | | | | | | | | 2,84 | ,589 | 2,95 | ,686 |
| Estimulación Intelectual | Director-a | 3,30 | ,693 | 1,797 | ,132 | Liderazgo Pasivo ó Evitador | ,87 | ,805 | ,911 | ,459 | Efectividad | 3,05 | ,410 | | | | |
| | Jefe de Estudios | 3,10 | ,349 | | | | | | | | | | | 1,37 | 1,127 | 3,17 | ,426 |
| | Secretario-a | 2,93 | ,375 | | | | | | | | | | | ,96 | ,449 | 2,62 | 1,198 |
| | Maestro-a | 3,05 | ,576 | | | | | | | | | | | ,99 | ,639 | 2,77 | ,587 |
| | Profesor-a | 3,27 | ,500 | | | | | | | | | | | ,93 | ,529 | 2,98 | ,596 |
| Satisfacción | Director-a | 3,30 | ,447 | Secretario-a | Maestro-a | 3,12 | ,629 | Profesor-a | 3,09 | ,636 | 1,189 | ,318 | | | | | |
| | Jefe de Estudios | 3,35 | ,243 | | | | | | | | | | 2,93 | ,662 | | | |

En relación a los años de experiencia según el Liderazgo, se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en la consideración individualizada ($p=,024$), recompensa contingente ($p=,011$) y esfuerzo extra ($p=,023$), en casi todos los casos por un incremento de los valores medios conforme se aumenta la edad de los participantes.

Tabla V.86. Distribución de los años de experiencia según el Liderazgo

| Tipo de enseñanza según clima de aula | | Media | DT | F | Sig. | Media | DT | F | Sig. | Media | DT | F | Sig. | | |
|---|-----------------|-------|------|-------|------|--|------|------|-------|-------|---------------------------------------|------|------|------|------|
| Liderazgo Transformacional | Menos de 5 años | 3,10 | ,348 | 1,539 | ,194 | Consideración Individualizada | 2,92 | ,501 | 2,906 | ,024 | Dirección por Excepción Pasiva | 1,07 | ,668 | | |
| | De 5 a 10 años | 2,93 | ,462 | | | | | | | | | | | | |
| | De 11 a 20 años | 3,06 | ,455 | | | | | | | | | | | | |
| | De 21 a 30 años | 3,11 | ,534 | | | | | | | | | | | | |
| | Más de 30 años | 3,27 | ,500 | | | | | | | | | | | | |
| Influencia Idealizada Conductual | Menos de 5 años | 3,17 | ,420 | ,610 | ,656 | Liderazgo Transaccional | 2,75 | ,426 | 1,586 | ,181 | Laissez-faire | ,68 | ,617 | | |
| | De 5 a 10 años | 3,03 | ,565 | | | | | | | | | | | | |
| | De 11 a 20 años | 3,11 | ,543 | | | | | | | | | | | | |
| | De 21 a 30 años | 3,07 | ,615 | | | | | | | | | | | | |
| | Más de 30 años | 3,25 | ,517 | | | | | | | | | | | | |
| Influencia Idealizada Atribuida | Menos de 5 años | 3,09 | ,588 | 1,127 | ,346 | Recompensa Contingente | 2,77 | ,701 | 3,394 | ,011 | Resultados de Liderazgo | 2,96 | ,515 | | |
| | De 5 a 10 años | 2,81 | ,749 | | | | | | | | | | | | |
| | De 11 a 20 años | 2,95 | ,707 | | | | | | | | | | | | |
| | De 21 a 30 años | 3,09 | ,596 | | | | | | | | | | | | |
| | Más de 30 años | 3,13 | ,653 | | | | | | | | | | | | |
| Motivación por Inspiración | Menos de 5 años | 3,08 | ,434 | 1,069 | ,374 | Dirección por Excepción Activa Innova | 2,81 | ,520 | ,666 | ,617 | Esfuerzo Extra | 2,93 | ,602 | | |
| | De 5 a 10 años | 2,88 | ,625 | | | | | | | | | | | | |
| | De 11 a 20 años | 3,07 | ,632 | | | | | | | | | | | | |
| | De 21 a 30 años | 3,04 | ,728 | | | | | | | | | | | | |
| | Más de 30 años | 3,26 | ,630 | | | | | | | | | | | | |
| Estimulación Intelectual | Menos de 5 años | 3,23 | ,543 | ,990 | ,415 | Liderazgo Pasivo ó Evitador | ,81 | ,495 | 1,495 | ,206 | Efectividad | 2,92 | ,542 | | |
| | De 5 a 10 años | 3,05 | ,540 | | | | | | | | | | | | |
| | De 11 a 20 años | 3,18 | ,512 | | | | | | | | | | | | |
| | De 21 a 30 años | 3,19 | ,535 | | | | | | | | | | | | |
| | Más de 30 años | 3,36 | ,507 | | | | | | | | | | | | |
| Satisfacción | Menos de 5 años | 3,09 | ,583 | | | | 3,01 | ,624 | | | Más de 30 años | 3,30 | ,591 | ,877 | ,479 |
| | De 5 a 10 años | 2,94 | ,645 | | | | | | | | | | | | |

Como se muestra en la siguiente tabla en la correspondencia entre la formación universitaria del profesorado según el estilo de liderazgo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a Liderazgo Transformacional ($p=,019$), Influencia Idealizada Atribuida ($p=,034$), Motivación por Inspiración ($p=,014$), Recompensa Contingente ($p=,036$) y Resultados de Liderazgo ($p=,036$), Efectividad ($p=,025$), apreciándose en todos ellos como los estudios de doctorado o master obtiene valores medios superiores al estudio de otra licenciatura, diplomatura o grado. En el caso de la Dirección por Excepción Pasiva ($p=,035$), los que tienen otra licenciatura tienen un mayor valor.

Tabla V.87. Distribución de la formación según el Liderazgo

| Tipo de enseñanza según clima de aula | | Media | DT | F | Sig. | | Media | DT | F | Sig. |
|---------------------------------------|---------------------------|-------|------|-------|------|--------------------------------|-------|------|-------|------|
| Liderazgo Transformacional | Otra diplomatura | 2,93 | ,506 | 4,041 | ,019 | Dirección por Excepción Activa | 2,73 | ,442 | ,897 | ,410 |
| | Otra licenciatura o grado | 3,01 | ,411 | | | | 2,89 | ,607 | | |
| | Doctorado o master | 3,17 | ,432 | | | | 2,87 | ,574 | | |
| Influencia Idealizada Conductual | Otra diplomatura | 3,00 | ,562 | 2,958 | ,055 | Liderazgo Pasivo o Evitador | ,89 | ,567 | 1,614 | ,202 |
| | Otra licenciatura o grado | 3,03 | ,510 | | | | 1,10 | ,681 | | |
| | Doctorado o master | 3,21 | ,502 | | | | ,92 | ,569 | | |
| Influencia Idealizada Atribuida | Otra diplomatura | 2,75 | ,728 | 3,466 | ,034 | Dirección por Excepción Pasiva | ,89 | ,718 | 3,417 | ,035 |
| | Otra licenciatura o grado | 2,98 | ,689 | | | | 1,30 | ,794 | | |
| | Doctorado o master | 3,11 | ,598 | | | | 1,05 | ,671 | | |
| Motivación por Inspiración | Otra diplomatura | 2,82 | ,713 | 4,366 | ,014 | Laissez-faire | ,90 | ,586 | ,461 | ,632 |
| | Otra licenciatura o grado | 3,00 | ,521 | | | | ,90 | ,764 | | |
| | Doctorado o master | 3,17 | ,568 | | | | ,79 | ,676 | | |
| Estimulación Intelectual | Otra diplomatura | 3,11 | ,547 | 1,384 | ,254 | Resultados de Liderazgo | 2,81 | ,532 | 3,408 | ,036 |
| | Otra licenciatura o grado | 3,12 | ,549 | | | | 2,84 | ,613 | | |
| | Doctorado o master | 3,25 | ,509 | | | | 3,06 | ,559 | | |
| Consideración Individualizada | Otra diplomatura | 2,99 | ,489 | 2,066 | ,130 | Esfuerzo Extra | 2,75 | ,693 | 1,901 | ,153 |
| | Otra licenciatura o grado | 2,90 | ,538 | | | | 2,85 | ,732 | | |
| | Doctorado o master | 3,09 | ,533 | | | | 3,01 | ,670 | | |
| Liderazgo Transaccional | Otra diplomatura | 2,80 | ,430 | 2,116 | ,124 | Efectividad | 2,79 | ,528 | 3,775 | ,025 |
| | Otra licenciatura o grado | 2,89 | ,523 | | | | 2,78 | ,641 | | |
| | Doctorado o master | 3,00 | ,473 | | | | 3,04 | ,594 | | |
| Recompensa Contingente | Otra diplomatura | 2,87 | ,558 | 3,402 | ,036 | Satisfacción | 2,93 | ,601 | 2,787 | ,065 |
| | Otra licenciatura o grado | 2,90 | ,667 | | | | 2,94 | ,676 | | |
| | Doctorado o master | 3,12 | ,511 | | | | 3,17 | ,602 | | |

Por último en este análisis, también se generaron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,05$) en la acreditación del B2 de Idiomas que posee el profesorado según la variable Liderazgo, en resultados de liderazgo ($p = ,049$) y esfuerzo extra ($p = ,040$), donde los participantes que no acreditaron el B1 presentaron valores medios superiores a los que sí lo tenían como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla V.88. Distribución del B2 según el Liderazgo

| Acreditación según clima de aula | | Media | DT | F | Sig. | | Media | DT | F | Sig. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|----|-------|------|-------|------|--------------------------------|-------|------|-------|------|----------------------------------|----|------|------|-------|------|--------------------------------|------|------|-------|------|----|------|------|------|------|---------------------------------|----|------|------|-------|------|--------------------------------|------|------|-------|------|----|------|------|------|------|-------------------------------|----|------|------|-------|------|-------------------------|------|------|-------|------|----|------|------|------|------|-------------------------------|----|------|------|-------|------|-------------------------|------|------|-------|------|----|------|------|------|------|-------------------------------|----|------|------|-------|------|----------------|------|------|-------|------|----|------|------|------|------|-------------------------|----|------|------|-------|------|--------------|------|------|-------|------|----|------|------|------|------|------------------------|----|------|------|------|------|--------------|------|------|-------|
| Liderazgo Transformacional | Si | 3,04 | ,446 | ,923 | ,338 | Dirección por Excepción Activa | 2,78 | ,604 | 2,095 | ,150 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | No | 3,11 | ,453 | | | | 2,91 | ,521 | | | Influencia Idealizada Conductual | Si | 3,15 | ,502 | ,468 | ,495 | Liderazgo Pasivo ó Evitador | ,94 | ,505 | ,320 | ,572 | No | 3,10 | ,540 | ,99 | ,675 | Influencia Idealizada Atribuída | Si | 2,95 | ,711 | 1,055 | ,306 | Dirección por Excepción Pasiva | 1,02 | ,592 | 1,045 | ,308 | No | 3,05 | ,620 | 1,14 | ,818 | Motivación por Inspiración | Si | 2,99 | ,632 | 1,399 | ,239 | Laissez-faire | ,85 | ,662 | ,007 | ,934 | No | 3,10 | ,569 | ,84 | ,705 | Estimulación Intelectual | Si | 3,13 | ,522 | 1,604 | ,207 | Resultados de Liderazgo | 2,85 | ,613 | 3,931 | ,049 | No | 3,23 | ,533 | 3,03 | ,541 | Consideración Individualizada | Si | 2,97 | ,537 | ,769 | ,382 | Esfuerzo Extra | 2,79 | ,695 | 4,301 | ,040 | No | 3,05 | ,525 | 3,01 | ,685 | Liderazgo Transaccional | Si | 2,88 | ,484 | 1,090 | ,298 | Efectividad | 2,82 | ,66 | 3,084 | ,081 | No | 2,96 | ,483 | 2,99 | ,545 | Recompensa Contingente | Si | 2,99 | ,548 | ,121 | ,728 | Satisfacción | 2,98 | ,642 | 1,851 |
| Influencia Idealizada Conductual | Si | 3,15 | ,502 | ,468 | ,495 | Liderazgo Pasivo ó Evitador | ,94 | ,505 | ,320 | ,572 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | No | 3,10 | ,540 | | | | ,99 | ,675 | | | Influencia Idealizada Atribuída | Si | 2,95 | ,711 | 1,055 | ,306 | Dirección por Excepción Pasiva | 1,02 | ,592 | 1,045 | ,308 | No | 3,05 | ,620 | 1,14 | ,818 | Motivación por Inspiración | Si | 2,99 | ,632 | 1,399 | ,239 | Laissez-faire | ,85 | ,662 | ,007 | ,934 | No | 3,10 | ,569 | ,84 | ,705 | Estimulación Intelectual | Si | 3,13 | ,522 | 1,604 | ,207 | Resultados de Liderazgo | 2,85 | ,613 | 3,931 | ,049 | No | 3,23 | ,533 | 3,03 | ,541 | Consideración Individualizada | Si | 2,97 | ,537 | ,769 | ,382 | Esfuerzo Extra | 2,79 | ,695 | 4,301 | ,040 | No | 3,05 | ,525 | 3,01 | ,685 | Liderazgo Transaccional | Si | 2,88 | ,484 | 1,090 | ,298 | Efectividad | 2,82 | ,66 | 3,084 | ,081 | No | 2,96 | ,483 | 2,99 | ,545 | Recompensa Contingente | Si | 2,99 | ,548 | ,121 | ,728 | Satisfacción | 2,98 | ,642 | 1,851 | ,176 | No | 3,02 | ,602 | 3,12 | ,619 | | | | | | | | | | |
| Influencia Idealizada Atribuída | Si | 2,95 | ,711 | 1,055 | ,306 | Dirección por Excepción Pasiva | 1,02 | ,592 | 1,045 | ,308 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | No | 3,05 | ,620 | | | | 1,14 | ,818 | | | Motivación por Inspiración | Si | 2,99 | ,632 | 1,399 | ,239 | Laissez-faire | ,85 | ,662 | ,007 | ,934 | No | 3,10 | ,569 | ,84 | ,705 | Estimulación Intelectual | Si | 3,13 | ,522 | 1,604 | ,207 | Resultados de Liderazgo | 2,85 | ,613 | 3,931 | ,049 | No | 3,23 | ,533 | 3,03 | ,541 | Consideración Individualizada | Si | 2,97 | ,537 | ,769 | ,382 | Esfuerzo Extra | 2,79 | ,695 | 4,301 | ,040 | No | 3,05 | ,525 | 3,01 | ,685 | Liderazgo Transaccional | Si | 2,88 | ,484 | 1,090 | ,298 | Efectividad | 2,82 | ,66 | 3,084 | ,081 | No | 2,96 | ,483 | 2,99 | ,545 | Recompensa Contingente | Si | 2,99 | ,548 | ,121 | ,728 | Satisfacción | 2,98 | ,642 | 1,851 | ,176 | No | 3,02 | ,602 | 3,12 | ,619 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Motivación por Inspiración | Si | 2,99 | ,632 | 1,399 | ,239 | Laissez-faire | ,85 | ,662 | ,007 | ,934 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | No | 3,10 | ,569 | | | | ,84 | ,705 | | | Estimulación Intelectual | Si | 3,13 | ,522 | 1,604 | ,207 | Resultados de Liderazgo | 2,85 | ,613 | 3,931 | ,049 | No | 3,23 | ,533 | 3,03 | ,541 | Consideración Individualizada | Si | 2,97 | ,537 | ,769 | ,382 | Esfuerzo Extra | 2,79 | ,695 | 4,301 | ,040 | No | 3,05 | ,525 | 3,01 | ,685 | Liderazgo Transaccional | Si | 2,88 | ,484 | 1,090 | ,298 | Efectividad | 2,82 | ,66 | 3,084 | ,081 | No | 2,96 | ,483 | 2,99 | ,545 | Recompensa Contingente | Si | 2,99 | ,548 | ,121 | ,728 | Satisfacción | 2,98 | ,642 | 1,851 | ,176 | No | 3,02 | ,602 | 3,12 | ,619 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estimulación Intelectual | Si | 3,13 | ,522 | 1,604 | ,207 | Resultados de Liderazgo | 2,85 | ,613 | 3,931 | ,049 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | No | 3,23 | ,533 | | | | 3,03 | ,541 | | | Consideración Individualizada | Si | 2,97 | ,537 | ,769 | ,382 | Esfuerzo Extra | 2,79 | ,695 | 4,301 | ,040 | No | 3,05 | ,525 | 3,01 | ,685 | Liderazgo Transaccional | Si | 2,88 | ,484 | 1,090 | ,298 | Efectividad | 2,82 | ,66 | 3,084 | ,081 | No | 2,96 | ,483 | 2,99 | ,545 | Recompensa Contingente | Si | 2,99 | ,548 | ,121 | ,728 | Satisfacción | 2,98 | ,642 | 1,851 | ,176 | No | 3,02 | ,602 | 3,12 | ,619 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Consideración Individualizada | Si | 2,97 | ,537 | ,769 | ,382 | Esfuerzo Extra | 2,79 | ,695 | 4,301 | ,040 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | No | 3,05 | ,525 | | | | 3,01 | ,685 | | | Liderazgo Transaccional | Si | 2,88 | ,484 | 1,090 | ,298 | Efectividad | 2,82 | ,66 | 3,084 | ,081 | No | 2,96 | ,483 | 2,99 | ,545 | Recompensa Contingente | Si | 2,99 | ,548 | ,121 | ,728 | Satisfacción | 2,98 | ,642 | 1,851 | ,176 | No | 3,02 | ,602 | 3,12 | ,619 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Liderazgo Transaccional | Si | 2,88 | ,484 | 1,090 | ,298 | Efectividad | 2,82 | ,66 | 3,084 | ,081 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | No | 2,96 | ,483 | | | | 2,99 | ,545 | | | Recompensa Contingente | Si | 2,99 | ,548 | ,121 | ,728 | Satisfacción | 2,98 | ,642 | 1,851 | ,176 | No | 3,02 | ,602 | 3,12 | ,619 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Recompensa Contingente | Si | 2,99 | ,548 | ,121 | ,728 | Satisfacción | 2,98 | ,642 | 1,851 | ,176 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | No | 3,02 | ,602 | | | | 3,12 | ,619 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

V.4. ECUACIONES ESTRUCTURALES

En este tipo de análisis se va a establecer la causa efecto que se genera entre el liderazgo y la inteligencia emocional partiendo de un modelo global y en un segundo apartado dictaminando las consecuencias según el lugar donde se imparte la docencia (peninsular y no peninsular). En esta primera figura se expone el modelo global que se propone.

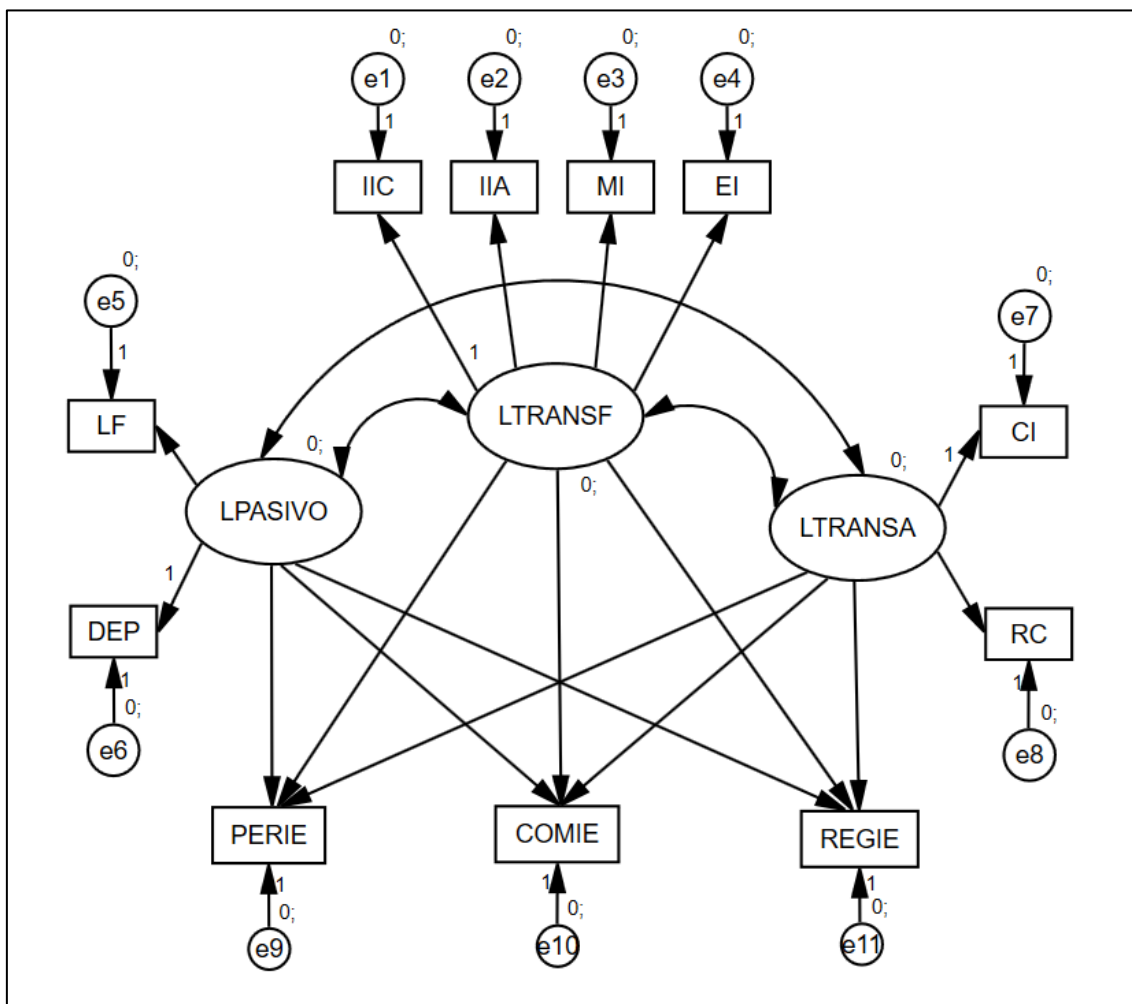


Figura V.34. Modelo teórico de inteligencia emocional y liderazgo

Notal: LTRANSF, Liderazgo Transformacional; LTRANSA, Liderazgo Transaccional; LPASIVO, Liderazgo Pasivo; IIC, Influencia Idealizada conductual; IIA, Influencia Idealizada atribuida, MI, Motivación Inspirada; EI, Estimulación Intelectual; CI, Consideración individualizada; RC, Recompensa contingente; DEP, Dirección por excepción pasiva; LF, Laissez-faire; PERIE, Percepción Inteligencia Emocional; COMIE, Comprensión Inteligencia Emocional; REGIE, Regulación Inteligencia Emocional.

El modelo de ecuaciones estructurales propuesto obtuvo un buen ajuste en todos los índices de evaluación del modelo. El Chi-cuadrado reveló un valor significativo de p ($\chi^2 = 135,371$; gl = 35; $p < ,001$). No obstante, este índice no puede interpretarse de manera estandarizada, además del problema que plantea su sensibilidad al tamaño muestral (Marsh, 2007). De este modo, se emplean otros índices de ajuste estandarizados que son

menos sensibles al tamaño de la muestra. El índice de ajuste comparativo (CFI) mostró un valor de ,942, siendo aceptable. El índice de ajuste normalizado (NFI) concretó un valor de ,924 y el índice de incremento de ajuste (IFI) de ,943, ambos aceptables. El error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) obtiene un valor aceptable de ,077.

En la figura y la Tabla siguiente se observan los valores estimados de los parámetros del modelo para los escolares. Estos deben presentar una magnitud adecuada y que los efectos sean significativamente distintos de cero.

No deben obtenerse estimaciones impropias como varianzas negativas. Se observan relaciones estadísticamente significativas a nivel $p < ,005$ para todas las asociaciones dadas entre el Liderazgo Transformacional y las variables que constituyen esta dimensión, siendo todas ellas positivas y directas y encontrándose la mayor fortaleza de correlación para Motivación Inspirada ($r = ,842$) y la Estimulación Intelectual ($r = ,800$). Asimismo, se muestra la misma tendencia para el Liderazgo Pasivo, ($p < ,005$) con una mayor fortaleza de correlación en el Laissez-faire ($r = ,830$) y en el Liderazgo Transaccional ($p < ,005$) siendo la Recompensa Contingente la variable que posee una correlación positiva más elevada con su dimensión ($r = ,822$).

A continuación se analizan las relaciones dadas entre las diferentes dimensiones de liderazgo. En el primer caso, se revela una relación positiva y directa entre el Liderazgo Transformacional y el Liderazgo Transaccional ($r = ,907$), siendo significativa a nivel $p < ,005$. Por el contrario, el Liderazgo Pasivo está inversamente relacionado con el Liderazgo Transformacional ($r = -,329$) y el Liderazgo Transaccional ($r = -,248$), siendo significativa a nivel $p < ,005$ en el primer caso y a nivel $p < ,01$ en el segundo.

Revisando las asociaciones dadas entre liderazgo e Inteligencia Emocional, se revelan diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < ,005$ en las relaciones dadas entre Liderazgo Transformacional y Regulación de la Inteligencia Emocional ($r = 1.049$) y entre el Liderazgo Transformacional y la Comprensión de la Inteligencia Emocional ($r = ,921$), ambas positivas y directas.

Asimismo, se obtienen diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < ,01$ para las relacionadas dadas entre Liderazgo Transaccional y Regulación de la Inteligencia Emocional ($r = -,715$) y Liderazgo Transaccional y Comprensión de la Inteligencia Emocional ($r = -,553$), ambas negativas e inversas. Finalmente, se muestra una diferencias estadística a nivel $p < ,05$ en la asociación dada entre Liderazgo Transaccional y Percepción de la Inteligencia Emocional ($r = ,433$), las cuales están positivamente relacionadas.

No se encontró asociación entre el Liderazgo Pasivo y las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional (Percepción, Comprensión y Regulación). Tampoco se hallaron asociaciones estadísticamente significativas entre el Liderazgo Transformacional y la Percepción de la Inteligencia Emocional.

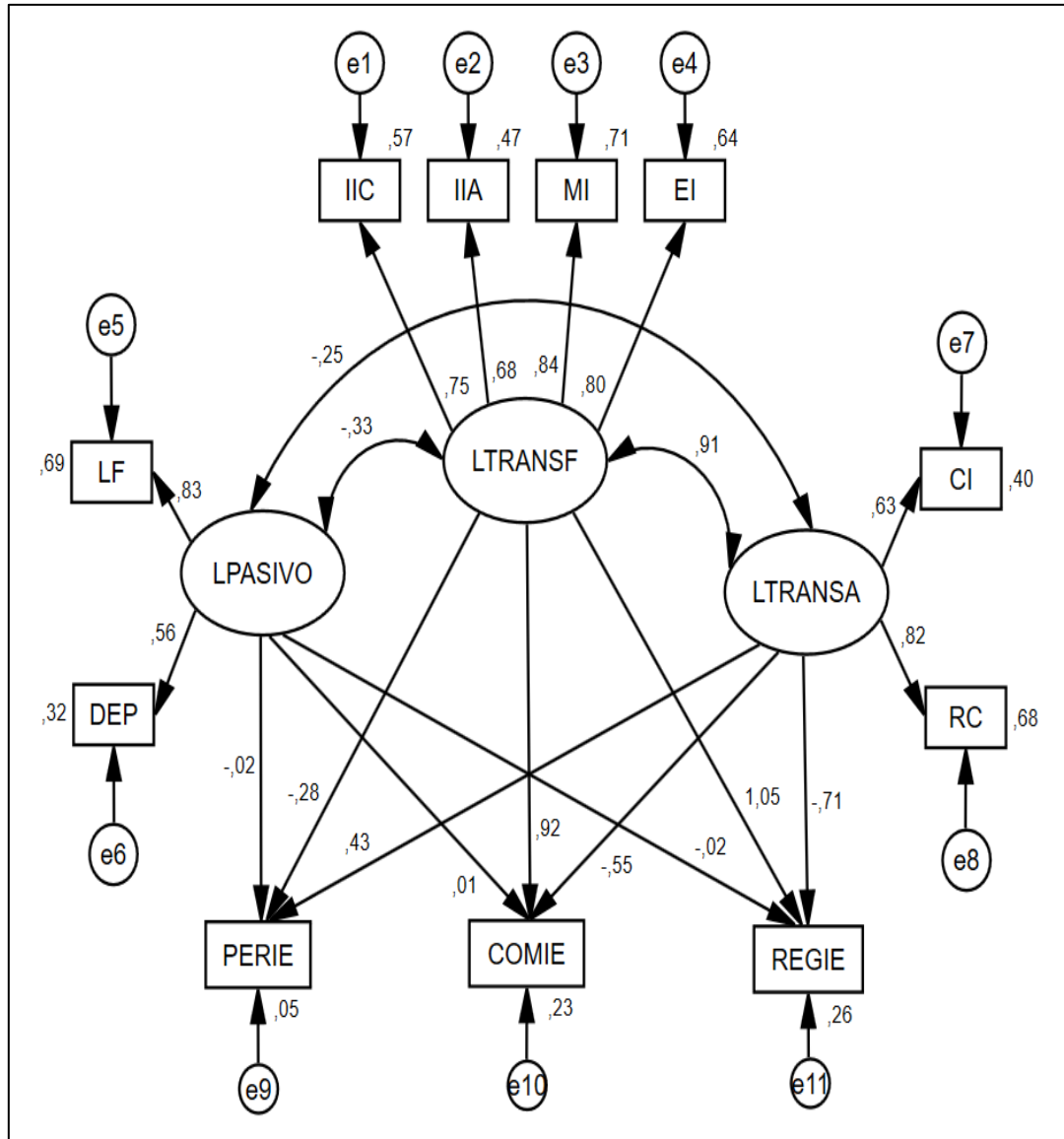


Figura V.35. Modelo de ecuaciones estructurales

Nota1: LTRANSF, Liderazgo Transformacional; LTRANSA, Liderazgo Transaccional; LPASIVO, Liderazgo Pasivo; IIC, Influencia Idealizada conductual; IIA, Influencia Idealizada atribuida, MI, Motivación Inspirada; EI, Estimulación Intelectual; CI, Consideración individualizada; RC, Recompensa contingente; DEP, Dirección por excepción pasiva; LF, Laissez-faire; PERIE, Percepción Inteligencia Emocional; COMIE, Comprensión Inteligencia Emocional; REGIE, Regulación Inteligencia Emocional.

Tabla V.89. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión

| Relaciones entre variables | | | P.R. | | | | P.E.R. |
|----------------------------|---|---------|--------|------|--------|------|--------|
| | | | EST | S.E. | C.R. | P | EST |
| IIC | ← | LTRANSF | 1,000 | | | | ,752 |
| IIA | ← | LTRANSF | 1,148 | ,078 | 14,750 | *** | ,682 |
| MI | ← | LTRANSF | 1,281 | ,069 | 18,468 | *** | ,842 |
| EI | ← | LTRANSF | 1,078 | ,062 | 17,515 | *** | ,800 |
| DEP | ← | LPASIVO | 1,000 | | | | ,565 |
| LF | ← | LPASIVO | 1,382 | ,320 | 4,321 | *** | ,830 |
| PERIE | ← | LTRANSF | -,424 | ,284 | -1,491 | ,136 | -,285 |
| REGIE | ← | LTRANSF | 1,415 | ,322 | 4,391 | *** | 1.049 |
| RC | ← | LTRANSA | 1,422 | ,107 | 13,234 | *** | ,822 |
| CI | ← | LTRANSA | 1,000 | | | | ,629 |
| PERIE | ← | LPASIVO | -,021 | ,086 | -,249 | ,803 | -,015 |
| REGIE | ← | LTRANSA | -1,135 | ,379 | -2,998 | ** | -,715 |
| COMIE | ← | LTRANSF | 1,324 | ,301 | 4,395 | *** | ,921 |
| PERIE | ← | LTRANSA | ,759 | ,338 | 2,247 | * | ,433 |
| COMIE | ← | LTRANSA | -,938 | ,352 | -2,661 | ** | -,553 |
| REGIE | ← | LPASIVO | -,026 | ,081 | -,318 | ,750 | -,020 |
| COMIE | ← | LPASIVO | ,015 | ,083 | ,182 | ,856 | ,011 |
| LTRANSF | ↔ | LPASIVO | -,053 | ,014 | -3,763 | *** | -,329 |
| LTRANSA | ↔ | LTRANSF | ,118 | ,012 | 9,604 | *** | ,907 |
| LTRANSA | ↔ | LPASIVO | -,034 | ,011 | -3,078 | ** | -,248 |

Nota1: LTRANSF, Liderazgo Transformacional; LTRANSA, Liderazgo Transaccional; LPASIVO, Liderazgo Pasivo; IIC, Influencia Idealizada conductual; IIA, Influencia Idealizada atribuida, MI, Motivación Inspirada; EI, Estimulación Intelectual; CI, Consideración individualizada; RC, Recompensa contingente; DEP, Dirección por excepción pasiva; LF, Laissez-faire; PERIE, Percepción Inteligencia Emocional; COMIE, Comprensión Inteligencia Emocional; REGIE, Regulación Inteligencia Emocional.

Nota2: P.R., Pesos de Regresión; P.E.R., Pesos Estandarizados de Regresión; S.E., Estimación del error; C.R., Ratio Crítico; EST, Estimaciones.

Nota3: *** Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel ,005; ** Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel ,01; * Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel ,05.

En cuanto a los datos de los docentes según residan en la península o fuera de esta, en la Figura y la Tabla se observan los valores estimados de los parámetros del modelo para los docentes que no residen en la península. Estos deben presentar una magnitud adecuada y que los efectos sean significativamente distintos de cero. No deben obtenerse estimaciones impropias como varianzas negativas.

Se observan relaciones estadísticamente significativas a nivel $p < ,005$ para todas las asociaciones dadas entre el Liderazgo Transformacional y las variables que constituyen esta dimensión, siendo todas ellas positivas y directas y encontrándose la mayor fortaleza de correlación en este caso para Motivación Inspirada ($r = ,757$) y la Influencia Idealizada atribuida ($r = ,659$). Asimismo, se muestra la misma tendencia para el Liderazgo Pasivo, ($p < ,005$) con una mayor fortaleza de correlación en la Dirección por Excepción Pasiva ($r = ,602$) y en el Liderazgo Transaccional ($p < ,005$) siendo la

Recompensa Contingente la variable que posee una correlación positiva más elevada con su dimensión ($r = ,526$).

A continuación se analizan las relaciones dadas entre las diferentes dimensiones de liderazgo. En el primer caso, se revela una relación positiva y directa entre el Liderazgo Transformacional y el Liderazgo Transaccional ($r = 1.432$), siendo significativa a nivel $p < ,005$. Por el contrario, el Liderazgo Pasivo está inversamente relacionado con el Liderazgo Transformacional ($r = -,696$) y el Liderazgo Transaccional ($r = -,859$), siendo ambas significativas a nivel $p < ,01$ y mostrando una mayor fortaleza de correlación que en el caso de los docentes que residen en la península.

Analizando las asociaciones dadas entre liderazgo e Inteligencia Emocional, se revelan diferencias estadísticamente significativas en las relaciones dadas entre Liderazgo Transformacional y Regulación de la Inteligencia Emocional ($r = ,709$) y entre el Liderazgo Transformacional y la Comprensión de la Inteligencia Emocional ($r = ,883$), ambas positivas y directas.

En el caso de los docentes que residen fuera de la península, no se encuentra diferencias estadísticamente significativas entre el Liderazgo Transaccional y las dos dimensiones de Inteligencia Emocional analizadas (Percepción y Regulación).

Por otro lado, en este caso si se observan diferencias significativas en las relaciones dadas entre Liderazgo Pasivo y Comprensión de la Inteligencia Emocional ($r = 1.033$) y Liderazgo Pasivo y Regulación de la Inteligencia Emocional ($r = 1.273$), ambas positivas y directas y significativas a nivel $p < ,005$.

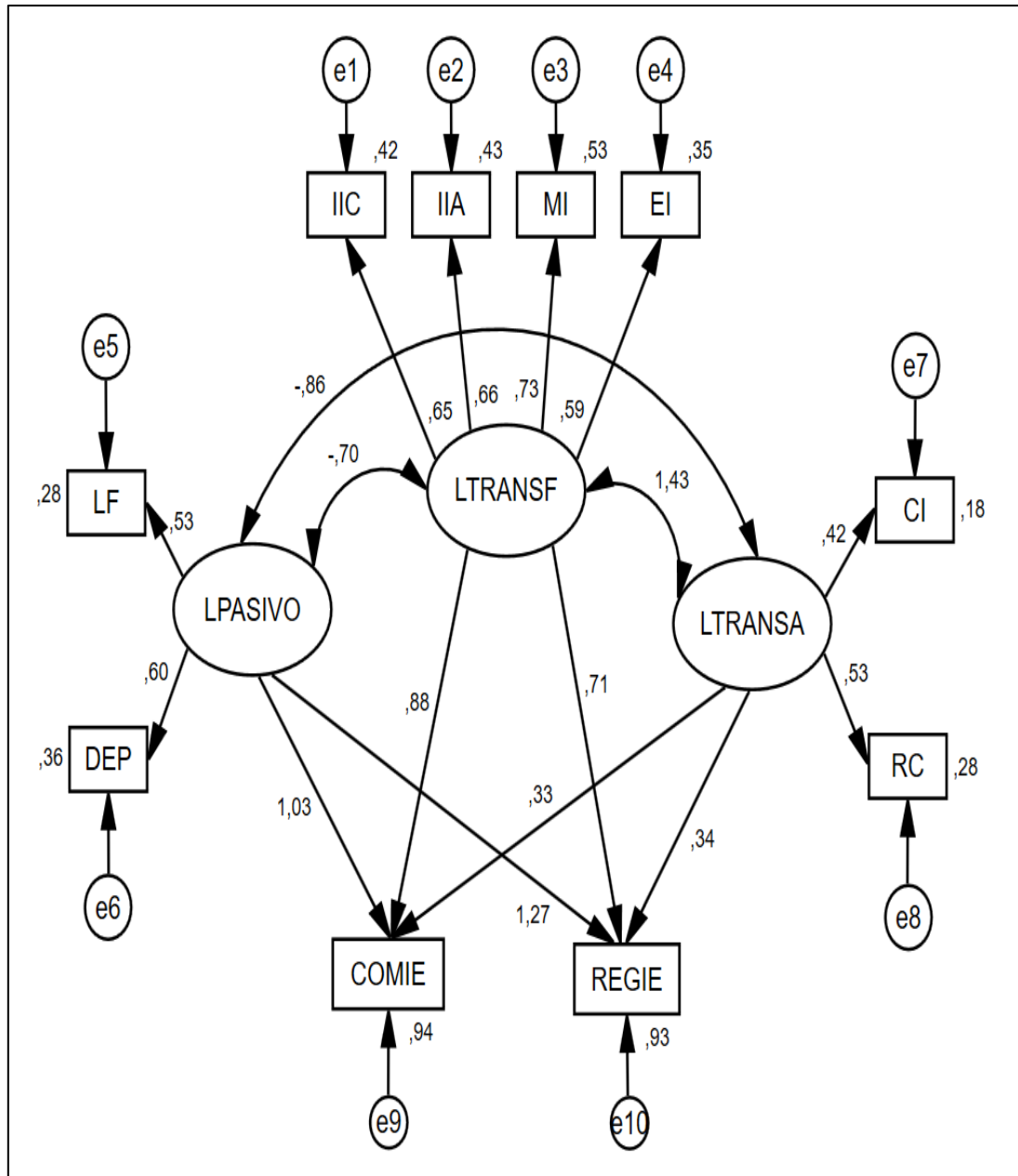


Figura V.36. Modelo de ecuaciones estructurales para los no residentes en península

Nota1: LTRANSF, Liderazgo Transformacional; LTRANSA, Liderazgo Transaccional; LPASIVO, Liderazgo Pasivo; IIC, Influencia Idealizada conductual; IIA, Influencia Idealizada atribuida, MI, Motivación Inspirada; EI, Estimulación Intelectual; CI, Consideración individualizada; RC, Recompensa contingente; DEP, Dirección por excepción pasiva; LF, Laissez-faire; COMIE, Comprensión Inteligencia Emocional; REGIE, Regulación Inteligencia Emocional.

Tabla V.90. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión para los no residentes en península

| Relaciones entre variables | | | EST | P.R. | | P | P.E.R. |
|----------------------------|---|---------|-------|------|--------|------|--------|
| | | | | S.E. | C.R. | | EST |
| IIC | ← | LTRANSF | 1,000 | | | | ,648 |
| IIA | ← | LTRANSF | 1,527 | ,311 | 4,908 | *** | ,659 |
| MI | ← | LTRANSF | 1,685 | ,316 | 5,333 | *** | ,757 |
| EI | ← | LTRANSF | 1,213 | ,271 | 4,474 | *** | ,592 |
| DEP | ← | LPASIVO | 1,000 | | | | ,602 |
| LF | ← | LPASIVO | ,877 | ,242 | 3,626 | *** | ,528 |
| REGIE | ← | LTRANSF | 1,434 | ,634 | 2,263 | * | ,709 |
| RC | ← | LTRANSA | 1,305 | ,335 | 3,896 | *** | ,526 |
| CI | ← | LTRANSA | 1,000 | | | | ,422 |
| REGIE | ← | LTRANSA | ,738 | ,498 | 1,482 | ,138 | ,335 |
| COMIE | ← | LTRANSF | 2,194 | ,725 | 3,026 | ** | ,883 |
| COMIE | ← | LTRANSA | ,896 | ,556 | 1,612 | ,107 | ,331 |
| REGIE | ← | LPASIVO | 1,483 | ,358 | 4,138 | *** | 1.273 |
| COMIE | ← | LPASIVO | 1,479 | ,362 | 4,088 | *** | 1.033 |
| LTRANSF | ↔ | LPASIVO | -,059 | ,021 | -2,845 | ** | -,696 |
| LTRANSA | ↔ | LTRANSF | ,064 | ,019 | 3,477 | *** | 1.432 |
| LTRANSA | ↔ | LPASIVO | -,067 | ,027 | -2,510 | ** | -,859 |

Nota1: LTRANSF, Liderazgo Transformacional; LTRANSA, Liderazgo Transaccional; LPASIVO, Liderazgo Pasivo; IIC, Influencia Idealizada conductual; IIA, Influencia Idealizada atribuida; MI, Motivación Inspirada; EI, Estimulación Intelectual; CI, Consideración individualizada; RC, Recompensa contingente; DEP, Dirección por excepción pasiva; LF, Laissez-faire; COMIE, Comprensión Inteligencia Emocional; REGIE, Regulación Inteligencia Emocional.

Nota2: P.R., Pesos de Regresión; P.E.R., Pesos Estandarizados de Regresión; S.E., Estimación del error; C.R., Ratio Crítico; EST, Estimaciones.

Nota3: *** Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel ,005; ** Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel ,01; * Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel ,05.

DISCUSIÓN

VI. DISCUSIÓN

En este capítulo se establece la discusión de los resultados obtenidos y expuestos en el apartado anterior en base a lo hallado en la literatura y teoría existente en la actualidad.

En primer lugar, en referencia a los cuestionarios de inteligencia emocional y liderazgo, estos se ajustan de manera satisfactoria con coeficientes de fiabilidad adecuados en sus propiedades psicométricas, esto coincide con lo aportado por Ortega-Álvarez, Núñez-Hergueta, Molero y Torres-González (2015) en un trabajo enmarcado en el ámbito de la educación de la inteligencia emocional y satisfacción vital de futuros docentes. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las dimensiones más consideradas por la muestra objeto de estudio, de manera global, han sido la comprensión y la regulación, poniendo de manifiesto su fiabilidad y validez, y ayudando a comprender las capacidades emocionales de los docentes españoles (Cazalla y Molero, 2014). Es cierto que es indispensable prepararse académicamente, pero además el docente debe contar con una sólida formación en todas las ciencias que fundamentan su trabajo: pedagogía, didácticas, psicología, sociología, filosofía, etc, pero existe un elemento que se constituye en el eje rector de una buena práctica: el desarrollo personal del educador, su salud mental y autorrealización que le brindará las bases sólidas para llevar a cabo su labor con éxito (Hernández, 2017).

Numerosos autores coinciden en que la docencia es uno de los contextos laborales más estresantes y con una mayor tendencia a la afectación psicológica sobre sus profesionales (Gold y Roth, 1993; Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor y Millet, 2005). Se trata de un entorno laboral que por sus condiciones demanda al profesorado el afrontamiento de situaciones complejas y una alta implicación emocional (Brotheridge y Grandey, 2002; Martínez, Grau y Salanova, 2002; Mérida y Extremera, 2017).

En lo referente al MLQ-5X se apreció igualmente un excelente ajuste, obteniéndose cifras similares a las de los estudios de Molero et al., (2010), que también mostraban otras posibles alternativas, para concluir como uno de los instrumentos más usados para

medir el liderazgo en el campo de la Psicología de las Organizaciones (Avolio y Bass, 2004), lo que indica la importancia de este instrumento para el análisis del liderazgo en docentes de distintas especialidades.

Hay un total de 160 docentes de toda España, con predominio de mujeres sobre hombres y profesorado de entre 30 a 39 años y entre 40 y 49 años y solamente un pequeño porcentaje son docentes de más de 50 años, procedentes de 137 centros educativos de diversa tipología de enseñanza. Estos centros pertenecían a un contexto urbano la mayoría de ellos, e igualmente en su conjunto eran de titularidad pública. Estos datos confirman otros estudios e investigaciones sobre profesorado realizados en la geografía española de similares características (Molero et al, 2010; Ritacco y Bolívar 2016; Ritacco-Real, y Amores-Fernández, 2017) así como nos van a confirmar los extraídos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su publicación anual “Datos y cifras“(2017-18) de las enseñanzas no universitarias y del sistema universitario español, que tiene por objeto ofrecer los datos estimados al inicio del curso escolar sobre las principales variables del sistema educativo español: profesorado, alumnado, enseñanzas, centros y gasto. Además, se incluyen otras informaciones estadísticas de la educación, así como datos relevantes de la comparativa europea.

Se encontraron diferencias en los grupos de edad inferiores a 50 años ya que la mayoría imparten docencia en el área peninsular frente a los mayores de 60 años, lo que coincide con lo planteado en la investigación llevada a cabo recientemente sobre actitudes y estrategias del profesorado en las enseñanzas obligatorias (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016). Esto puede ser así, porque el profesorado de más edad tiene mayor arraigo familiar en zonas que, al comienzo de su carrera docente fueron destinados, y asimismo por parte de la Administración ha habido en las últimas décadas una mayor compensación económica por ocupar este tipo de puestos fuera de la península o de su residencia habitual. Igualmente en los Informes de datos y cifras elaborados por el Ministerio de Educación y el Consejo Escolar del Estado en 2014 se refleja que uno de cada 3 profesores españoles tiene más de 50 años y solo el 8% es menor de 30 años.

Tampoco se apreciaron diferencias entre la edad con el contexto (urbano y rural) y la titularidad del centro (público, concertado y privado) y de estas con la zona (peninsular y no peninsular), siendo el comportamiento de todas las categorías homogéneas entre sí,

se entiende que esto es así porque históricamente el profesorado de la escuela rural se ha considerado poco cambiante, con escasa movilización y arraigo en el medio, esto ineludiblemente ha sido percibido como lugares o centros “de paso” canjeables por mejores destinos futuros, lo cual ha sido un lastre para el desarrollo de proyectos de larga duración. Entre las metas para el profesorado está que pueda convertirse en un agente favorecedor de la cohesión de los futuros habitantes con su entorno, evitando la desconexión entre futuro y territorio.

Además, se sigue dando por descontado que la pervivencia de la escuela tiene incidencia directa en su medio inmediato. Aquello de que «si la escuela se cierra el pueblo se muere» sigue constituyendo en estos espacios una realidad que en algunas zonas españolas condiciona la vida de los pueblos (Bustos, 2006). En la función de no disminuir el horizonte social del alumnado de las zonas rurales reside también otro de los principales retos. La casi seguridad de que muchos acabarán empleados en actividades profesionales primarias (agricultura, ganadería, minería) sin otro tipo de proyección por falta de desarrollo en el medio, no debe hacer prescindir a la escuela de la oportunidad de compensar las carencias de éste orden. Es otro argumento fundamentado que favorece la igualdad de posibilidades respecto al alumnado urbano (Bustos, 2006).

En lo que respecta a las variables de tipo académicas el tipo de enseñanza que se imparte, aquellos docentes que lo hacían en Primaria, Secundaria-Bachiller o Universidad, presentaron valores superiores, por el contrario cuando se trataba de compaginar en dos ciclos diferentes las cifras eran muy inferiores y en lo concerniente al tipo de enseñanza que se imparte, es la Universidad la más puntuada seguida de Primaria y Secundaria-Bachiller, por el contrario en menor número de casos se encontró en Educación Especial, Orientación, Pedagogía y Psicopedagogía y Educación de Adultos, datos que avalan y que están recogidos en el Plan Estadístico Nacional (2015-16) y que proporciona anualmente información sobre la actividad educativa de los centros docentes públicos y privados, sus recursos humanos, las características del alumnado matriculado y los resultados académicos de todas las enseñanzas de Régimen General no universitarias, de Régimen Especial y de Educación de Adultos, así como La

Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones está recogida en el Plan Estadístico Nacional en el curso 2015-16.

En relación con el cargo docente es el de Profesor-a el que mayor número de casos presentó seguido del Maestro-a, Jefe-a de Estudios, Director-a y Secretario-a. En los años de experiencia docente se señaló el predominio del profesorado de “Menos de 5 años”, seguido del “De 11 a 20 años”, a continuación el “De 5 a 10 años”, “De 21 a 30 años” y finalmente el de “Más de 30 años”. La investigación llevada a cabo sobre la dirección escolar y el compromiso docente por Horn y Murillo (2016) destacó como relevante el estudio de que los docentes con mayor experiencia, con menos horas de contrato y que enseñan en los primeros cursos de Educación Básica, están más comprometidos en la tarea escolar. Si queremos mejorar la calidad y la equidad de nuestras escuelas es imprescindible contar con docentes comprometidos y responsables que aúnen la eficacia en la colectividad (Goddard, 2002).

En cuanto a la formación universitaria complementaria hay mayoría de docentes con Doctorado o Máster. Y por último, al relacionar la acreditación del B2 por el Marco Común de Referencias de las Lenguas (MCER, 2002) de algún idioma hay un ligero predominio de docentes que “No” tienen acreditación lingüística, por los que “Sí” la poseen. Como acabamos de ver, y siguiendo la argumentación de Bernal e Ibarrola (2015) toda esta información y variables académicas, que comprenden la formación y desarrollo profesional del docente y su experiencia en el mundo educativo supondría dos líneas de actividad: trabajo en el aula y trabajo como líder, mientras que los aspectos en los que debiera formarse son: conocimientos disciplinares y su correspondiente didáctica, conocimiento pedagógico, conocimiento de las relaciones con los demás agentes educativos, así como del contexto y la actualización de la identidad profesional (misión, sentido de la enseñanza, cultura educativa, sentido de la comunidad y la organización educativas).

En los que respecta al tipo de enseñanza según la formación universitaria del profesorado se revela como en tener “Otra diplomatura” es superior en los docentes de Primaria y Ciclos Formativos, del mismo modo en la opción de haber estudiado “Otra licenciatura” los profesores de Primaria y Secundaria obtenían puntuaciones altas y también se apreciaba como en la mayoría de los profesores universitarios estos tenían el

título de Doctor. A este respecto, Zabalza, Cid y Trillo (2014) argumentan que siendo el contexto universitario tan diferente de los otros ámbitos formativos, también lo son los profesionales que en él ejercen la docencia. Y lo es, por tanto, la formación que éstos requieren, se trata de un profesorado en cuya formación se ha priorizado la especialización en un ámbito disciplinar lo que hace que esté más orientado a la disciplina que a la propia profesión docente (Menges y Austin, 2001). Finalmente, las propias coordenadas del trabajo profesional cambian; de esta manera el profesorado universitario ha de atender a estudiantes de características muy heterogéneas (en edad, capacidades, experiencia, aetc.) y, por otro lado, está llamado a desempeñar roles y asumir responsabilidades que no se exigen a los docentes de otros niveles. No tiene caso, por tanto, hacer una transferencia indiscriminada de modelos de formación del profesorado propios de otros niveles al mundo de la Educación Superior. En definitiva, la formación constituye un elemento de transformación de la institución universitaria y se espera de ella que produzca cambios tanto en las personas como en las cosas y en las estructuras y procesos institucionales (Zabalza, Cid y Trillo, 2014).

En lo que respecta al cargo docente según los años de experiencia señalar que de la franja de edad “De 11 a 20 años” hay mayoría de docentes con cargo de Jefe de Estudios y Secretario, ocurriendo todo lo contrario en el grupo de edad de “Menos de 5 años” donde predomina el docente sin cargo directivo en el centro y si el de maestro-a y profesor-a, esto puede ser debido a que la administración regula el acceso a la función pública directiva exigiendo como requisito una antigüedad de al menos 5 años como funcionario de carrera (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo; Decreto 15/2017 de 26 de septiembre de la Junta de Andalucía). Y desde luego, en el marco general de la competencia profesional que, según Aneas (2009), permite un correcto desempeño y una adecuada integración en la empresa culturalmente diversa.

Al relacionar los años de experiencia docente con la acreditación del B2 de Idiomas esta era superior en el tramo de menos de 5 años, mientras que en la franja de más de 30 años aparecían muy pocos casos, y asimismo la No acreditación del conocimiento de algún idioma en el tramo de “Mas de 30 años” y “Menos de 5 años” con valores dispares, vemos, por tanto, como a partir de éstos datos cómo a mayor experiencia docente, también mayor edad cronológica, el conocimiento de idiomas (acreditados como requisito de algunos centros de enseñanza actuales públicos o concertados)

disminuye, y por el contrario, a menor experiencia educativa la acreditación del B2 aumenta. Vemos cómo, y siguiendo nuevamente a Bernal e Ibarrola (2015) una de las cuestiones que se ha puesto de manifiesto es cómo la dimensión personal y profesional en el docente está mediada por las condiciones de enseñanza y la cultura del centro educativo, por tanto, resulta evidente que la formación del docente se completa y enriquece con la experiencia diaria del magisterio entendida como aprendizaje cotidiano realizado a través de la observación de los hechos. La experiencia probablemente interactúa con la formación en la medida en que aquélla propicia aprendizajes que son el fruto de la comprobación directa de la validez que poseen en la práctica los principios teóricos aprendidos, a la vez que pone en marcha la reflexión sobre los efectos discentes de la propia acción docente a partir de la cual cabe iniciar su mejora (Ocampo y Cid, 2012).

En lo que respecta a la inteligencia emocional, se registraron valores similares en regulación y comprensión, mostrándose valores inferiores en la percepción, ello es debido a que el autoconocimiento nos permite controlar y gestionar, por tanto, nuestras emociones y establecer prácticas saludables que mejoren nuestra salud y calidad de vida. Es por ello por lo que se hace imprescindible que los docentes enseñen técnicas y destrezas que permitan la adquisición de formas y estilos de vida saludables de un modo más eficaz (Ortega, 2010). Max Van Manen (2004) menciona que el educador debe tener un conocimiento que surja tanto de la cabeza como del corazón, haciendo referencia a la necesidad de complementar la acción educativa con las situaciones y ambientes de aprendizaje significativo, sensible y humano que deben brindar los maestros.

El maestro entonces ha de desarrollar, paralelamente a sus dominios académicos, competencias emocionales que le permitirán estar más consciente de su desenvolvimiento y repercusión profesional. La capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007; Brackett y Caruso, 2007; Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Este hecho ha propiciado que los docentes demanden una formación adecuada en competencias emocionales. Y esto es así porque una gran parte de las actividades profesionales de los docentes, en la medida en que son actuaciones interpersonales,

precisan de la puesta en marcha de estrategias para la percepción, la comprensión y el manejo de los estados afectivos (Mérida y Extremera, 2017).

En las variables psicopedagógicas y en concreto al Clima de aula-CES se registraron valores máximos en las dimensiones de claridad, cambio e innovación, siendo las opciones de tareas y control las que menos valoración tienen. Y esto es así, ya que la importancia del clima de aula en los procesos educativos que la investigación muestra fundamenta la intención de comprobar si éste clima que se produce al aplicar la metodología docente incrementa el nivel de rendimiento académico, el desarrollo de actitudes personales y sociales positivas, un mejor ajuste socioemocional y de inclusividad de las diferencias del alumnado en las aulas (Balongo y Mérida, 2016).

Al referirnos al ambiente del aula se alude a aspectos amplios y complejos, que van unidos a las condiciones organizativas y culturales del grupo aula, y que inciden sobre las actitudes de todo el personal implicado. En el concepto de ambiente del aula se puede identificar una dimensión estructural referida a la organización de roles y normas de conducta en el grupo, y una dimensión más afectiva que contempla la satisfacción de las necesidades de la personalidad de cada alumno/a (Muntaner, 2014).

En el liderazgo se registraron valores similares entre la mayor parte de las subescalas, excepto en la de dirección por excepción pasiva, liderazgo pasivo y Laissez-faire. En lo referente al liderazgo, el de tipo transformacional, transaccional y resultados de liderazgo presentaron altas correlaciones entre sí con cifras similares y superiores al de tipo pasivo, por lo que observamos que los resultados muestran también que las correlaciones entre los factores de liderazgo y las variables de resultado organizacional al igual que lo indicado en las señaladas en la literatura (Avolio y Bass, 2004) que contribuyen así a la validación del cuestionario.

Por otra parte observamos también que los docentes españoles reciben, por término medio, puntuaciones altas en los factores relacionados con el liderazgo transformacional y transaccional. Los resultados revelan, al igual que lo aportado por Molero et al., (2010), que el modelo que mejor ajuste presenta es el que está formado por cuatro factores: liderazgo transformacional, liderazgo facilitador del desarrollo/transaccional, liderazgo correctivo o por excepción activa y liderazgo pasivo/evitador. Por lo que éste

modelo es parsimonioso y teóricamente coherente con nuestro estudio. En línea con lo aportado por Avolio y Bass (2004) se demuestra que el liderazgo transformacional (y sus diversos factores) correlacionan de forma elevada y positiva con criterios subjetivos y objetivos de eficacia organizacional y con la satisfacción de los empleados con su líder. La relación de estas variables con el factor transaccional de recompensa contingente también es positiva pero menor. Por el contrario, la asociación de la eficacia y la satisfacción con los estilos de liderazgo pasivos (*laissez-faire* o dirección por excepción pasiva) es muy negativa. Hay, en este caso, correlaciones menores entre la dirección por excepción activa y dichas variables (en nuestro caso liderazgo correctivo) y, finalmente, correlaciones negativas entre el *laissez-faire* o liderazgo pasivo-evitador y las variables de resultado organizacional. En todo caso, el tipo de liderazgo menos usado entre los participantes de este estudio es el liderazgo pasivo/Evitador y *Laissez-faire*.

Aun así, un único estudio no es suficiente para poder interpretar este resultado adecuadamente, ya que este efecto puede deberse, bien a las características específicas de la muestra, bien a una cierta visión predominante en España sobre el liderazgo que conduciría a que un determinado tipo de liderazgo sea mejor evaluado que otro. En este sentido sería importante realizar también investigaciones longitudinales, puesto que la concepción del liderazgo existente en una determinada cultura o sociedad puede variar a lo largo del tiempo (O'Connell, Prieto y Gutiérrez, 2008).

Se concentra mayor número de mujeres en en la etapa de Infantil mientras que el género masculino es mayoría en profesores de Universidad y Secundaria-Bachiller.. Numerosos estudios tratan en la actualidad la existencia de determinados cargos y puestos docentes en torno a las diferencias entre sexos, como por ejemplo el de Fleta-Asín y Pan (2017) relacionados con la segregación que existe en el profesorado español durante la década 2004-2014 justificando la importancia de la igualdad de género en las organizaciones. Además, el análisis muestra que las discriminaciones horizontales se han corregido menos que las dificultades para ascender una vez se decide el campo educativo en el que trabajar, por lo que la concienciación hacia las mujeres –frente a las medidas legislativas- resulta un elemento clave para alcanzar mayor igualdad de género en el ámbito educativo (Fleta-Fleta-Asín y Pan, 2017).

En lo referente el género y al cargo docente no se ha encontrado disparidad, y en cuanto a la experiencia docente hay una superioridad del sexo femenino en docentes de “Menos de 5 años” frente al masculino y en “Más de 30 años” predomina el sexo masculino frente al femenino. Esto se puede deber, aunque hay avances en materia de igualdad de género en el profesorado, en el caso de predominio masculino al aún reciente patriarcado el cual reproduce el sistema social a través de numerosos ámbitos que influyen en la forma de pensar de la sociedad, construyendo así la cosmovisión colectiva desde un punto de vista androcéntrico, y retroalimentando su dominancia sobre la mujer (Fleta-Asín y Pan, 2017). Estos ámbitos abarcan medios tan diversos como el lenguaje a través del discurso hetero-normativo (Johnson, 2002; Rubio, 2016), la ley (Henderson, Eisenstein, MacKinnon y Smart, 1991), la literatura (Alberdi, 2005), la filosofía (Li, 2000; Leung, 2003), la religión (Elósegui, 2002; Rubio, 2016) o la visión sobre las ciencias (Miqueo, Barral, Delgado, Fernández y Magallón, 2003) transformando relaciones asimétricas de poder entre hombre- mujer en situaciones aparentemente lógicas y normalizadas.

Debemos tener en consideración que las fuentes de información en cuanto a estadísticas, publicaciones e informes (Grown, Gupta y Kes, 2005; Castaño, Laffarga, Iglesias, De Fuentes, Martín, Llorente, Charlo, Giner, Vázquez, Núñez y Martínez, 2009; Mayoux y Hartl, 2009; Schawab, Samans, Zahidi, Bekhouche, Padilla y Ratcheva, 2015), se revelan como necesarias para adecuar las políticas de igualdad y disminuir las brechas de género, sin embargo, los indicadores que recogen las diferencias por sexo presentan los porcentajes de mujeres existentes en distintos ámbitos (por ejemplo porcentaje de mujeres directoras de centros educativos), sin considerar ese porcentaje respecto al total de mujeres que inicialmente se dedican a esos campos (por ejemplo proporción de mujeres que se dedican a la educación). Por ello, conviene no sólo distinguir las estadísticas en cuanto a diferencias por sexo, sino también utilizar indicadores más precisos para evaluar su diagnóstico y analizar las causas que las generan para poder incidir sobre las mismas (Fleta-Asín y Pan, 2017).

En cuanto al género la acreditación de idiomas se han encontrado que hay mujeres con ella, así trabajos como el de Fleta-Asín y Pan (2017) avalan que dentro del sistema educativo español hay una sobre-representación del profesorado femenino superando más de la mitad según datos del Ministerio de educación, Ciencia y Cultura en el período 2004-2014. Sin embargo, como señalan Subirats y Brullet (2002), este avance

en la formulación de intenciones educativas puede llevarnos a engaño, ya que el hecho de que se intenten superar los rasgos patriarcales en el sistema educativo, no significa que de hecho se consiga, ahora bien, son muchos los ejemplos que nos muestran como en realidad lo que ocurre es que éstos se ocultan tras la fachada de una neutralidad que no es tal (Díaz-Mohedano, 2005).

En el estudio llevado a cabo por Fleta-Asín y Pan (2017) sobre el profesorado del sistema educativo español se indica una sobre-representación de las mujeres respecto a los hombres, alcanzando una proporción ligeramente superior durante el periodo 2004-2014 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Dentro del ámbito educativo existen diferencias intra-grupo entre los distintos tipos de enseñanzas. De las categorías estudiadas en el último año académico disponible 2013-2014, la mayoría de las mujeres se concentran en Educación Infantil y Primaria, Educación Especial, Idiomas y centros de ESO, Bachillerato y FP, presentando una menor proporción en Enseñanzas Artísticas y Universitarias. Por tanto, los estudios de género en las diferentes disciplinas curriculares, y concretamente para profesores en formación, son muy necesarios, para que lejos de hacerse invisible, el género se convierta en una oportunidad de reflexión crítica en el seno de cada institución educativa y de la sociedad que lo determina (Díaz-Mohedano, 2005)

La investigación llevada a cabo por Madrid (2005) concluye en la relevancia de la edad del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera y señalan que como opinión general no hay gran diferencia en el rendimiento de unos y otros ya sea en un tipo de enseñanza que se imparta u otra. No obstante, el alumnado opina que su rendimiento es algo mejor con los profesores jóvenes y se aprende más con ellos que con los mayores, mientras que si se consulta al profesorado éste valora más la experiencia docente. Sin embargo, tanto los profesores como los alumnos coinciden en señalar que los jóvenes tienen más entusiasmo e ilusión, motivan y conectan mejor con el alumnado. Aunque la opinión de ambos sobre la influencia del factor edad es bastante homogénea (Madrid, 2005).

En la correspondencia entre edad y la acreditación del B2 de Idiomas se hallaron diferencias, determinadas por la escasa existencia de la Acreditación B2 de Idiomas en el profesorado de más de 50 años. El profesorado de España, sigue arrastrando un pobre

dominio de lenguas extranjeras. Actualmente las escuelas y centros educativos tienen implantados la mejora de la enseñanza del Idioma aumentando la presencia del inglés en la mayoría de los centros y a todos los niveles involucrando a todos los equipos educativos y departamentos lo que hace que el profesorado incluya en su programación impartir algunas materias en lengua extranjera (Gutiérrez, 2013; Barrios, 2015).

En este punto es preciso señalar que en la discusión en torno a la cognición del docente sobre el conocimiento de otro idioma cobra una importancia capital la relación que se establece entre creencias y prácticas de clase, y se demuestra en estudios llevados a cabo desde hace más de 20 años (Johnson, 1992; Woods, 1996; Barrios, 2004; Arnett y Turnbull, 2008; Borg, 2011). Por tanto, las concepciones que sostiene un docente y sus rutinas, procedimientos y dinámicas de enseñanza están indisolublemente unidas, aunque se reconoce, de igual modo, que las condiciones y limitaciones propias del contexto impiden en algunos casos la traslación de sus creencias a la práctica (Borg, 2003; Basturkmen, 2012).

Cuando se relaciona la zona y la formación del profesorado observamos como en zona no peninsular hay un porcentaje elevado de docentes con Doctorado o Máster y casi la mitad en la zona peninsular, por el contrario, vemos al profesorado con “Otra Licenciatura” en zona “Peninsular” muy mayoritario al “No Peninsular”.

A este respecto Escudero-Muñoz (2017) en un estudio llevado a cabo sobre formación del profesorado de varias comunidades autónomas (CC.AA) del territorio español entre los años 2012-2016 en colaboración del personal docente, asesores, directivos o coordinadores de Centros de Profesores argumenta que se han apreciado diferencias significativas a favor del profesorado de Primaria respecto al de Secundaria, de las mujeres en relación con los hombres y entre CCAA, lo que podría interpretarse en el sentido de que la formación que nos ocupa reviste características muy similares entre los diferentes territorios. Esto puede, pues deberse, a la continua exigencia que el poder de las políticas y discursos oficiales ha sido poderoso e influyente en la conformación de la agenda de formación e innovación no solo fuera sino también dentro de los centros: se ha hecho notar en los focos preferentes de la innovación, la formación y los esfuerzos de muchas personas (Pérez-Gómez, 2010; Escudero, 2011b; 2017). Se entiende asimismo, que los estudios de tercer ciclo pueden ayudar a mejorar la

puntuación en docentes de fuera de fuera de la península y que tienen entre sus objetivos el poder acercarse a la misma.

Relacionando el contexto con la formación del profesorado el estudio de contingencias ha detectado la presencia de docentes que ejercen su labor en ámbitos urbanos mayoritario con Doctorado o Máster frente al rural y también es destacable la mayor puntuación al relacionar en contextos rurales docentes con “Otra Diplomatura” frente al urbano, esto puede ser debido a la falta o escasa infraestructura y recursos que ha ofrecido tradicionalmente la escuela rural (López-Pastor, 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008; Pedraza-González y López-Pastor, 2015).

Este argumentario concuerda con un estudio llevado a cabo por Raso, Marín y Rodríguez (2017) que se encontraba relacionado con niveles de satisfacción del profesorado de las zonas rurales, mayoritariamente femenino, de la provincia de Granada y en el nivel máximo de estudios alcanzado por estos maestros, el análisis reflejaba como elementos mejor valorados, en general, una abierta disposición de los diplomados universitarios en relación a las relaciones con sus compañeros (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Gallardo, 2007; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010; Raso, 2012), ya que el medio rural andaluz siempre adoleció de un cuerpo docente que, en su mayoría, (el 90 %) en algunos casos- nunca superó el nivel formativo de la diplomatura, y, aunque ya hayan aparecido los primeros profesionales con el grado de doctor en este entorno, sería lógico suponer que estos datos podrían deberse a este hecho, si bien y, tal y como ocurría antes, de ser ésta la principal explicación de esta realidad.

A la hora de estudiar la Inteligencia Emocional como parámetro psicosocial, los hombres presentaron un nivel más bajo que las mujeres en la subescala Comprensión. Así, podemos afirmar que los docentes con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados y para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo (Cabello, Ruiz y Fernández, 2010). Por el contrario tienen niveles superiores en la Organización, Control y Estabilidad los hombres. Esto se puede deber a que a lo largo de los diversos periodos de la Historia las mujeres han ido desarrollando un tipo de capacidades intelectuales, como niveles de apego, empatía, dependencia del sexo masculino, roles

familiares y domésticos, y los hombres otras como la inteligencia espacial, roles dominantes, asertividad, autonomía, asertividad, independencia (Eagly y Carli, 2004; Godoy y Mladinic, 2009). Eagly (1987) indica que muchas de estas asociaciones expresan expectativas compartidas sobre la conducta de las personas en base a su sexo socialmente identificado, es decir, expresan “*roles de género*”. Estos contienen normas descriptivas, expectativas consensuadas respecto de las conductas típicas de hombres y mujeres y normas prescriptivas, conductas deseables o admiradas de cada sexo probables de elicitar aprobación de los demás y proveer sentimientos de orgullo o vergüenza (Eagly, Wood y Johannesen-Schmidt, 2004; Heilman, Wallen, Fuchs y Tamkins, 2004)

Diversos estudios han constatado que los docentes emocionalmente inteligentes cuentan con un mayor número de habilidades para gestionar de forma más eficaz los distintos retos del día a día, construir relaciones más positivas con sus alumnos y desarrollar así un proceso de enseñanza-aprendizaje más constructivo en clase (Sutton y Wheatley, 2003; Jennings y Greenberg, 2009; Vesely, Saklofske, y Leschied, 2013). Y es que, una gran parte de las actividades profesionales de los docentes, en la medida en que son actuaciones interpersonales, precisan de la puesta en marcha de estrategias para la percepción, la comprensión y el manejo de los estados afectivos. Además, podría ayudar al profesorado a afrontar situaciones emocionalmente delicadas en su quehacer diario (Mérida y Extremera, 2017).

En cuanto al clima de aula según la zona, en la modalidad de tareas propiciadas por una valoración media superior en los participantes que impartían docencia en el área fuera de la península, por tanto y siguiendo a Balongo y Mérida (2016) estos resultados nos confirman que habrá que tener en cuenta la diversidad que hay en la actualidad en nuestras aulas como premisa exploratoria del ambiente que se crea en al aula, se demuestra que la diversidad es entendida como algo connatural a la persona, y que resulta enriquecedora para las relaciones en grupo; no se considera como un obstáculo para el aprendizaje (Pujolás, 2012). Llevar a cabo actividades y tareas que permitan diversos tipos de agrupamientos, como es el caso, por ejemplo, de trabajar por rincones en el aula, acrecienta el número de interacciones entre los alumnos, quienes se apoyan en sus compañeros para generar nuevos conocimientos; así surge el aprendizaje compartido, socializado y creado entre iguales (Balongo y Mérida, 2016).

Con respecto al contexto con el clima de aula, se detecta disparidad en las categorías de organización y autorrealización, estas vienen propiciadas por unos mayores valores medios en el contexto urbano frente al rural, constatar que a éste respecto Bereziartua, Intxausti y Odriozola (2017) en una investigación realizada en centros rurales de Infantil, Primaria y Secundaria de la geografía española (País Vasco) concluye que los hallazgos describen cómo la acción educativa tutorial docente durante la transición, organización, trabajo coordinado, y las acciones concretas que realiza el tutor con el alumnado, las familias y el profesorado muestran algunas características diferenciales, asociadas al contexto educativo de cada etapa.

Las conclusiones van orientadas en la insistencia de la importancia de la coordinación entre los centros y en la necesidad de atender de manera especial, durante la transición, el proceso de socialización de los niños y niñas procedentes de escuelas del medio rural. Por otra parte, sugieren incluir, en relación a las madres y padres de familia, acciones de tránsito que les aproximen y ayuden a introducirse en los órganos de funcionamiento de los centros educativos (Bereziartua et al, 2017).

En el liderazgo en relación con el sexo en las dimensiones de Influencia Idealizada Conductual y Atribuida los valores medios del género femenino son superiores al masculino y en el comportamiento en el Liderazgo Pasivo o Evitador predominan los varones, a este respecto se asiste a un reconocimiento de la conveniencia de la incorporación de ciertas características asociadas a las mujeres para el funcionamiento de las organizaciones, destacándose el tema del liderazgo. Se ha señalado que hoy en día las organizaciones necesitan transformar sus estructuras altamente jerarquizadas por otras horizontales, flexibles y multiculturales, y adoptar estilos de *liderazgos transformacionales* (Bass y Avolio, 1994; Bass, Avolio, Jung y Berson, 2003; Sarrió, Ramos y Candela, 2004; Eagly y Carli, 2007). Investigaciones llevadas a cabo en psicología social califican este estilo de liderazgo como más femenino, caracterizado como más conectivo e interactivo, dirigido a generar redes, nutrir relaciones y dar poder a las personas. Tres metaanálisis sobre investigaciones psicosociales acerca de liderazgo y género realizadas hasta la década de los noventa concluyen que a la hora de dirigir, las mujeres son más “democráticas” que los hombres y que ellos son más “autocráticos” y “laxos” (Eagly y Karau, 1991; Eagly, Makhijani y Klonsky, 1992; Eagly, Karau y

Makhijani, 1995). Más recientemente, otros estudios confirman que, si bien hombres y mujeres asumen conductas de diferentes tipos de liderazgos, las mujeres líderes tienden a adoptar un estilo más transformacional, el cual sería más efectivo para los actuales contextos organizacionales (Eagly y Carli, 2004, 2007; García- Retamero y López-Zafra, 2006).

Tal como indicábamos más arriba en cuanto a datos sociodemográficos de docentes de ambos sexos en nuestro estudio, y coincidiendo en la investigación llevada cabo por Flores-Ramos (2015), la presencia femenina en los centros es superior a la masculina, siendo mayor en centros de titularidad pública, estos hallazgos y resultado nos indican que la experiencia de mujeres en cargos directivos y responsabilidades son reconocidas y valoradas por la comunidad educativa como atribuciones propias del género con una mayor sensibilidad ante la realidad y un despliegue de habilidades de liderazgo que permiten de forma eficiente la mediación en situaciones emergentes de conflicto (Flores-Ramos, 2015). En definitiva se relaciona la eficiencia en las habilidades y destrezas para alcanzar las metas del centro educativo, con características femeninas exhibidas en sus conductas (habilidades sociales, autocontrol, altruismos y carisma).

En lo que respecta al liderazgo y la edad del profesorado en las dimensiones de la consideración individualizada donde los valores medios se van incrementando conforme se aumenta la edad, en los Resultados de Liderazgo los datos son bastantes heterogéneos y en lo que respecta al Esfuerzo Extra, sucede lo mismo que lo indicado y es que los datos se distribuyen de formar dispar según el tramo de edad. Otros estudios como el de Murillo y Hernández-Castilla (2015) en una investigación llevada cabo sobre las tareas de liderazgo de 874 directores y directoras, docentes y estudiantes de colegios de Educación Primaria de toda España sobre la incidencia de la distribución del tiempo en el aprendizaje del alumnado concluyeron que un factor relacionado con la edad sería la experiencia en funciones directivas con una fuerte correlación entre el porcentaje de tiempo dedicado a temas curriculares y su experiencia como director, lo que va unido de forma paralela a la edad del docente. Así, según estos datos, los directores o directoras de mayor edad (Más de 60 años) dedican más tiempo a tareas relacionadas con el currículo y, como consecuencia, menos a otras actividades administrativas (Murillo y Hernández-Castilla, 2015).

En el liderazgo y el contexto en las dimensiones recompensa contingente y efectividad, el contexto urbano presenta mayor valor medio que el rural. Es sin duda y a tenor de los resultados descritos anteriormente como la escuela rural en España es uno de los contextos más complejos y singulares de nuestro sistema educativo. En Educación Primaria, por ejemplo, estos centros se caracterizan por tener grupos de alumnos heterogéneos y diversos, caracterizados por deficientes recursos materiales e instalaciones y con escasas actividades específicas de formación del profesorado (Pedraza-González y López-Pastor, 2015). En cuanto al profesorado, Gracia (2002) y López-Pastor (2006) explican que la mayoría del profesorado que ha pasado o pasará por la escuela rural tiene poca experiencia, tanto sus conocimientos previos como su formación están más enfocadas al medio urbano, con clases estandarizadas y con equipamientos y recursos adecuados para el tratamiento del área de conocimiento. Esto suele generar que las plantillas sean poco estables, con lo cual se hace difícil consolidar un proyecto educativo a medio y largo plazo.

En cuanto a la no asociación de las variables académicas en función de las psicosociales, se debe destacar que en el caso del tipo de enseñanza que imparten los docentes tradicionalmente siempre se ha considerado a las Enseñanzas Secundarias como característica diferencial en su incidencia en el profesorado por las características psicosociales de este alumnado y las implicaciones que sobre el estrés laboral incidía en este colectivo profesional (Mérida y Extremera, 2017).

En la actualidad, y con los programas que se están implementado de formación docente llevados a cabo desde las administraciones educativas sobre la inteligencia emocional y las emociones positivas que están llevando al profesor a hacer frente a situaciones difíciles en el aula de manera exitosa, y esta mejora en el ambiente de la clase se está observando en un incremento en la percepción intrapersonal que se interpreta como una mejora en la habilidad del grupo para reconocer conscientemente sus emociones, identificar lo que sienten y ser capaces de ponerle una etiqueta verbal. De la misma manera, un aumento en la percepción interpersonal facilita la capacidad de conocer los estados emocionales de otras personas, así como el comprender cómo estas emociones les afectan a nivel personal, las consecuencias y reacciones que les provocan (Body, Ramos, Recondo y Pelegrina, 2016).

Al relacionar las variables académicas en función de las de tipo psicopedagógicas, se encuentra distancia en Tareas y Competitividad para el cargo docente pudiéndose entender que la elaboración por parte de cualquier tipología de docente, de tareas motivantes, novedosas y planificadas desde el máximo interés por el bien común del centro a través del diseño de nuevas actividades pueden suponer un aliciente para captar la atención de todo el profesorado lo que supondrá un compromiso emocional y de implicación para el estímulo de una pedagogía rica, con variedad de métodos y materiales, valorando y asumiendo desafíos y favoreciendo las relaciones en el aula como fundamentan Balongo y Mérida (2016).

Entre tener la acreditación del B2 de Idiomas y el Clima de Aula, concretado en las dimensiones referentes a Claridad, donde los que no tienen el B2 tienen mayor valor frente a los que sí y en la Estabilidad donde sucedía igual, con puntuaciones superiores en los que no tienen frente a los que sí. El profesorado de Lenguas Extranjeras debe dominar la materia que imparte y sus emociones, así como desarrollar habilidades necesarias para que el alumno sea capaz de comunicarse en la lengua que está aprendiendo. En el aula, el docente recibe un gran intercambio de acciones físicas y afectivas con sus alumnos que le resultan continuas, ineludibles e irrepetibles, pero que se incorporan a su experiencia y lo convierten en un ente activo en la conducción del aprendizaje (Rivera-Flores, 2015).

Por tanto, las interacciones en clase y clima de aula existente, el liderazgo del profesor, la metodología, el rendimiento del alumno y la seguridad emocional de éste, mantienen una estrecha relación de esta manera cuando el profesor responde a las sugerencias del alumno con relación a las actividades, primero las escucha con atención, acepta sus opiniones y luego hace preguntas, elogia y estimula, y es entonces cuando logra establecer un equilibrio en la conversación iniciada por él mismo (Rivera-Flores, 2015).

Los resultados estadísticos que se desprenden al efectuar el análisis de las variables académicas en función de de liderazgo y sus subescalas, hay que comentar que en concreto el tipo de enseñanza y las dimensiones de ésta se encuentra asociación en la opción de motivación por inspiración, generadas porque los participantes de Educación para Adultos y los de Enseñanza de Régimen Especial obtuvieron medias más elevadas que los docentes de Primaria, Secundaria o Ciclos Formativos (con valores medios

inferiores a 3,00), esto puede ser debido a la naturaleza de la enseñanza que imparten ya que es un alumnado de características donde la inteligencia emocional unido a un liderazgo transformacional refiere a un tipo de docentes líderes que son capaces de motivar a los miembros de su equipo, proporcionando significado a su trabajo.

Asimismo, el líder formula una visión de futuro atractiva para los empleados y la organización (Molero et al, 2010). En los estudios del liderazgo pedagógico se diferencia el liderazgo de los directivos del de la comunidad escolar, y se insiste en que los primeros tienen que compartir liderazgo con los docentes (Bolívar, López y Murillo, 2013). Por tanto, cuando se alude al liderazgo pedagógico se está hablando de manera implícita de que el docente es también un líder, con el que se cuenta para impulsar las mejoras de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, y participar de ellas, así como del desarrollo profesional de sus compañeros (Bernal e Ibarrola, 2015).

Y en lo concerniente al liderazgo transaccional la aparición de correspondencia viene ocasionada por los docentes de orientación, pedagogía o psicopedagogía, que tenían valores más altos que por ejemplo los de educación para adultos. Esto se argumenta ya que este tipo de líderes se centra en corregir los fallos y desviaciones del equipo que tiene a su cargo a la hora de conseguir los objetivos propuestos por la organización (Molero et al, 2010). Podemos considerar a este tipo de líder como una persona que no llega a alcanzar a aunar los esfuerzos de los miembros del grupo para llegar a unas metas comunes. El objetivo más importante es establecer estructuras claras para que los compañeros a su cargo trabajen de manera óptima en la consecución de objetivos que ha marcado el líder. En definitiva, es un sistema de pago por esfuerzo en el que las dos partes salen ganando (Argos y Ezquerro, 2013; Bolívar et al, 2013).

Igualmente, en lo que respecta a la opción de recompensa contingente se encontraron diferencias propiciadas porque los profesores de orientación, pedagogía o psicopedagogía, los de educación para adultos y los de enseñanza de régimen especial entre otros presentaron valores medios superiores que los docentes de Primaria, Secundaria o Ciclos Formativos con cifras inferiores. Y esto es así, porque estos profesionales ponen el acento de su actuación mediante el uso de las conductas descritas mediante este factor, es decir, el líder clarifica las expectativas de sus seguidores y proporciona reconocimiento cuando se consiguen los objetivos (refuerzo contingente)

siendo este tipo de líderes grandes negociadores (Molero et al, 2010; Bernal e Ibarrola, 2015).

En cuanto a los valores concernientes al cargo docente y la variable liderazgo se registraron diferencias, así en el liderazgo transformacional y en la motivación por inspiración, generado por el valor medio reportado de los directores incrementado con respecto a las otras categorías, esto puede ser debido a la ya instaurada red grupal de los equipos de coordinación del profesorado de éstos tipos de enseñanza y cargos con estructuras inmovilistas que imposibilitan el cambio de los líderes en los centros y al excesivo trabajo burocrático de los órganos colegiados, por lo que en este sentido gestionar la convivencia de forma participativa exige crear equipos de trabajo que compartan responsabilidades y que estén liderados (Álvarez-Botello, Torres-Velázquez y Chaparro-Salinas (2016).

Apoyamos esta versión diciendo por el contrario, que los profesores líderes transformacionales son fuente continua de aprendizaje de sus compañeros, ya que tienen una visión compartida de la educación y colaboran con sus pares compartiendo las prácticas y los materiales específicos para mejorar la educación. Son maestros persistentes, resilientes, abiertos, respetuosos, confiables, honestos y solidarios, valores estos que vivencian en sus relaciones de manera que influyen en la sensación de seguridad y la apertura a la colaboración en las culturas de sus escuelas y en las condiciones de aprendizaje de sus alumnos y profesores (Beatty, 2011).

En relación a los años de experiencia según el liderazgo, en concreto la Consideración Individualizada, Recompensa Contingente y Esfuerzo Extra (motivación), en casi todos los casos por un incremento de los valores medios conforme se aumenta la edad de los participantes, como bien valoran en su investigación Hermosilla, Amutio, Da Costa y Páez (2016) y puede ser debido a la cultura organizacional del entorno de la muestra entre cuyas razones pueden encontrarse un alto nivel de competitividad atribuido al profesorado y una trayectoria de calidad o excelencia a lo largo de los años. Sin embargo, los líderes de las organizaciones que actúan bajo una perspectiva transformacional y que intentan orientar hacia el cambio obtienen un buen nivel de adhesión hacia sus propuestas, logrando que las personas se identifiquen y confíen en

ellos al orientarles en situaciones de cambio e incertidumbre, mostrando que el liderazgo transformacional se asocia a la satisfacción, efectividad y motivación.

Entre la formación universitaria del profesorado según el estilo de liderazgo, en cuanto a Liderazgo Transformacional, Influencia Idealizada Atribuida, Motivación por Inspiración, Recompensa Contingente, Resultados de Liderazgo y Efectividad se aprecia en todos ellos como los estudios de “Doctorado o Máster” obtiene valores medios superiores al estudio de “Otra licenciatura, Diplomatura o Grado”, esto es así ya que en el total de la muestra participaron mayoritariamente profesorado de Universidad obteniendo mayoría al resto de los demás tipos de enseñanzas regladas.

En este escenario, el liderazgo se transforma también como una poderosa herramienta de cambio para las organizaciones, en particular en el ámbito de la educación superior. Esto, debido a que las universidades necesitan del liderazgo transformacional para reemplazar la gestión jerárquica y burocrática (Beytekin, 2014). En virtud de lo anterior, se puede considerar que durante los últimos años ha habido un mayor interés en investigar el liderazgo y sus teorías en el ámbito de la gestión y el comportamiento organizacional (Öner, 2012).

Por tanto, el líder establece altos estándares y logra comprometer a sus seguidores a través de una conducta ejemplar y carisma, para la consecución de objetivos trascendentales para todo el grupo (Basham, 2010; Bodla y Nawaz, 2010), promoviendo la innovación y la creatividad en sus seguidores (Perko, Kinnunen y Feldt, 2014), estimulando de esta forma la resolución de problemas y el análisis cuidadoso y creativo de estos asuntos (Van Knippenberg y Sitkin, 2013), por el contrario también aparece la recompensa contingente que corresponde a la construcción de un camino de metas y recompensas por desempeño que son claras (Bass, 1997; Bogler, Caspi y Roccas, 2013; Araneda, Neumann, Pedraja y Rodríguez, 2016).

CONCLUSIONES

X. CONCLUSIONES

Tras la presentación e interpretación de toda la información en el informe de investigación y en las discusiones finales, es el momento de presentar las aportaciones más relevantes que podemos deducir de nuestro estudio. Como principales conclusiones que se extraen tenemos:

- En el estudio hay más mujeres que hombres, principalmente de entre 30-39 años que imparten docencia en un contexto urbano, peninsular y de titularidad pública.
- La mayoría del profesorado es de Universidad, Primaria y Secundaria-Bachiller, siendo el cargo más ejercido el de profesor y maestro. Los años de experiencia docente que poseen los docentes han tenido una tendencia de ser de “Menos de 5 años” y “De 11 a 20 años”, con una formación docente universitaria complementaria de “Doctorado o Máster” en su mayoría con la no acreditación oficial del B2.
- La mayoría del profesorado presenta un liderazgo transformacional y transaccional indicándose el compromiso docente en la organización educativa. Con relación a la inteligencia emocional se han detectado valores similares en regulación y comprensión con valores algo menores en la percepción.
- En el clima de aula la mayoría apuesta por la claridad, cambio e innovación determinando un perfil de profesorado que utiliza uno de los elementos esenciales de la transformación docente, desterrando el individualismo en la organización, que requiere de inteligencia interpretativa ante las situaciones y una respuesta que no solo se adapte, sino que también se anticipe a los hechos y se oriente por objetivos.
- En la Universidad, Secundaria-Bachiller predominan los hombres y en Infantil y Primaria mujeres. Se verifica que hay más profesoras con menos de 5 años de

experiencia docente y en hombres el nivel más alto de experiencia lo apreciamos de 11 a 20 años. En la acreditación de Idiomas hay un predominio del sexo femenino. Asimismo según la edad y la enseñanza destaca en el estudio el docente universitario con más de 60 años con el cargo de profesor-a ubicados al 50% en zona no peninsular, y el de Primaria en torno a los 30-39 años y con el cargo de maestro-a ubicados en la península.

- De forma proporcional hemos encontrado como los profesores de “Más de 60 años” tenían más de 30 años de experiencia docente y sin acreditación de Idiomas y los que tenían menos de 5 años de experiencia presentaban en su mayoría el B2 de algún idioma.
- Es un profesorado que según la zona “No peninsular” y contexto urbano tiene una formación complementaria en la que domina el “Doctorado o Máster” si bien vemos se trata de un porcentaje casi el doble que en la Península, y que con respecto al cargo de “profesor-a” realizan su labor en contextos urbanos y para maestros-as se verifican datos muy similares para los dos ámbitos, aunque en la posesión de algún idioma vemos que los docentes en contextos rurales dominan a los urbanos.
- Se ha concretado que en Comprensión y Regulación el sexo masculino tienen un valor medio menor en Inteligencia Emocional que el femenino, y que cuando nos referimos al clima de aula son ellos los que obtienen mejores puntuaciones en las tres escalas de Organización, Control y Estabilidad. Con respecto al liderazgo también hay valores superiores en mujeres que en hombres en Influencia Idealizada Conductual e Influencia Idealizada Atribuida no siendo así en el caso de la dimensión de Liderazgo Pasivo o Evitador donde se da mayoría del sexo masculino.
- En la comparación de variables académicas con la inteligencia emocional queda acreditado que se han cumplido los objetivos en el profesorado con la adquisición e identificación de un mejor conocimiento de las propias emociones y de las de los demás, desarrollo de la habilidad para regularlas y para generar

emociones positivas de automotivación adoptando una actitud comprensiva ante los retos educativos diarios.

- Con el Clima de Aula y la relación entre el cargo y la dirección educativa donde predominan dimensiones de Tareas y Competitividad se concreta en contribuir a crear un clima cordial y acogedor, alejado del posicionamientos transmisivo tradicional que favorezca las habilidades relacionales necesarias y un clima de convivencia en el aula para favorecer el aprendizaje de todos y todas sin excepción.
- En el liderazgo transformacional los docentes de ERE y EA son los que más destacan en “Motivación por Inspiración”, y en “Consideración Individualizada” alcanzándose valores superiores los docentes de EA y Educación Especial, son líderes porque motivan a los que le rodean lo que produce que cada persona se sienta valorado por su aportación. En lo concerniente al liderazgo Transaccional son los docentes de Orientación, Pedagogía y Psicopedagogía los más relevantes, asimismo en “Recompensa Contingente” tenemos al profesorado de EA y ERE donde el líder aclara al seguidor las metas y objetivos y facilita el reconocimiento una vez que se alcanzan las metas.
- Directores de centros docentes son los que reportan valores medios por encima de los demás cargos en “Liderazgo Transformacional” y en “Motivación por Inspiración”, y por otro lado en “Recompensa Contingente” con cifras superiores en el cargo de profesor. En la experiencia docente conforme ésta aumenta lo hace directamente en proporción a las escalas “Consideración Individualizada” y “Recompensa Contingente”. Y en la formación del docente con Doctorado o Máster adquieren mayor relación con el liderazgo transformacional y los que no acreditaban ningún idioma presentando valores medios superiores al resto de los participantes.
- En la tarea de conocer y evaluar el clima de aula, si queremos comprender cómo son las interacciones sociales que tienen lugar, dada su complejidad y factores, se ha referido que en el proceso educativo interactúan de forma intencional

docentes y alumnado limitados por la cultura existente en el aula. En cuanto al tipo de liderazgo que se ha analizado, tanto el transformacional como el transaccional va a influir sobre el contexto educativo, impactando sobre la creatividad del alumnado y en la productividad del profesorado, concluyendo que los equipos directivos y profesorado realizan estrategias equilibradas que tienen impacto sobre la motivación de docentes y estudiantes, pues debe existir el incremento de esa percepción intrapersonal que se interpreta como una mejora en la habilidad del grupo para reconocer conscientemente sus emociones, identificar lo que sienten así como el saber cómo éstas les afectan a nivel personal, sus posibles consecuencias y reacciones que les provocan.

- Con respecto a la Inteligencia emocional y el clima de aula los docentes poseen la habilidad de regular de forma consciente sus emociones lo cual permite lograr un crecimiento intelectual siempre en simbiosis con la percepción del entorno evaluando y expresando de forma correcta los estados afectivos para finalmente comprender como se desarrollan y evolucionan. Es por tanto, un profesorado con la capacidad de controlar, comprender e identificar sentimientos y emociones, reconociéndolas también en los demás, construyendo, fomentado un equilibrio y estableciendo un control adecuado a las relaciones y situaciones en el aula, favoreciendo en el alumnado el desarrollo de habilidades de comunicación, solidaridad, expresión de sentimientos, escucha activa, empatía y asertividad.

LIMITACIONES

VIII

VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Con respecto a las características de la investigación realizada y expuestas en el marco metodológico plantearemos las limitaciones que se han detectado:

- La primera limitación que se ha detectado ha sido el diseño del estudio que es de carácter descriptivo y de corte transversal, dando lugar por tanto a una única recogida de datos, por lo que en numerosos casos no se pudo recoger la plantilla al completo. En este sentido queremos exponer la importancia y valor añadido que hubiera supuesto para esta tesis la recogida de datos en varias ocasiones, para de esta forma poder añadir más participantes a la muestra.
- Otra posible anomalía ha sido la de no haber recogido los datos al final del curso académico con la finalidad de que hubiesen expuesto de una forma más clarividente y certera la calificación final obtenida.
- Igualmente entendemos que entre las principales limitaciones que nos invitan a interpretar los datos con cierta cautela ha sido la de realizar un estudio de carácter transversal no permitiéndonos establecer relaciones causales y no haber profundizado en la procedencia real de estos participantes, que si bien si se considerarán en futuros proyectos educativos a realizar; añadir que otra limitación ha sido la evaluación del rendimiento profesional ya que se realiza mediante auto informe del docente y no se constata con un informe oficial pudiendo originar cierto sesgo.
- Otra limitación podría deberse a haber controlado otros aspectos de importancia en el profesorado como son los estresores ocupacionales, variables actitudinales como la satisfacción laboral y el compromiso organizacional que son relacionados tradicionalmente con la aparición de desajustes emocionales y que permitirían

examinar con mayor exactitud la contribución que las habilidades emocionales ejercen en la aparición del “*burnout*” o estrés laboral docente.

- No podemos finalizar nuestro trabajo sin reflexionar sobre las limitaciones del mismo en futuros estudios, ya que se debería trabajar con muestras más amplias que aporten mayor poder de generalización de los resultados a otros contextos. Es por tanto, deseable que las aportaciones presentadas sean útiles para los responsables de la comunidad educativa, de manera especial a quienes tengan responsabilidad en la formación del profesorado.

PERSPECTIVAS FUTURAS

IX

IX. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados y datos hallados en esta investigación suponen una aportación importante al ámbito objeto de estudio, pero no se debe obviar que esto supone un primer paso hacia la realización de trabajos posteriores, entre las perspectivas futuras de investigación destacamos:

- Implantar programas de intervención que fomenten la adquisición de ciertas habilidades emocionales y estrategias de afrontamiento que eliminen el desajuste emocional en el profesorado en su labor docente implementando en los mismos ejercicios prácticos de escucharse a sí mismo y de escucha activa, formación de atención a los sentimientos propios y de los demás, haciendo énfasis en el desarrollo de aptitudes emocionales, con uso racional de ellas y aprendiendo a manejarlas en función del bienestar individual y colectivo.
- Se podrían realizar estudios similares en las localidades andaluzas, que nos permita contar con un tamaño de muestra mayor; así como establecer comparativas con profesorado del mismo rango de edad y de diferentes países y culturas.
- Consideramos que a partir del presente trabajo podrían iniciarse nuevas líneas de investigación, que contribuyan a enriquecer el conocimiento existente sobre el desempeño de un liderazgo pedagógico eficaz en los centros públicos de Infantil y Primaria de Granada y Andalucía, y sobre las posibles acciones para facilitararlo e impulsarlo.
- Una línea de investigación interesante sería profundizar en las prácticas de liderazgo estudiadas, concretamente en centros en los que se ha identificado la presencia de una dirección eficaz. Mediante el método de estudio de caso y utilizando la observación, la entrevista en profundidad y el examen de documentos del centro se podría analizar el modo y el grado en que se desarrollan estas prácticas exitosas. A través de este proceso, también se podría conocer con más exhaustividad la forma en que se hace patente la distribución

de las responsabilidades pedagógicas, indagando qué labores se delegan, en qué agentes educativos y cuáles son sus características principales.

- Otro ámbito de trabajo podría consistir en el diseño de un programa formativo dirigido a directivos escolares. Éste estaría centrado en el desarrollo de habilidades para poner en marcha prácticas eficaces en los diferentes ámbitos de liderazgo que son esenciales para lograr el éxito escolar, empleando distintas vías formativas que permitan combinar los conocimientos más teóricos con su aplicación a la práctica.
- Aportaciones como las que presentamos en esta investigación pueden ayudar a que los futuros docentes sean conscientes de la importancia de educar para la felicidad y en las emociones, a las que podemos considerar como una realidad educativa que debe estar contemplada desde el comienzo de la Educación Infantil hasta el fin del periodo de escolaridad obligatoria ya que los beneficios del desarrollo de las emociones sobre el éxito académico, la adaptación social, la toma de decisiones, la salud, el liderazgo y sobre la disminución de conflictos, han sido constatados, por lo que es preciso abordar estas temáticas en el contexto escolar futuro.
- Para finalizar podemos señalar que para implantar aprendizaje no solo cognitivo, sino cooperativo y que fomente las relaciones y el clima de aula óptimo exige esfuerzos, constancia y continuidad, pues los estudiantes no están acostumbrados a trabajar juntos ni tampoco los docentes a motivar a su alumnado para un aprendizaje individualizado, se deberá, pues, seguir en esta línea de trabajo para mejorarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- A.A.V.V. (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre la Violencia Escolar*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Abarca, M., Marzo, L., y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-4.
- Abelairas, C., López, S., y Rodríguez, D. (2012). IV Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física. (VIII Seminario Nacional de Nutrición, Medicina y Rendimiento Deportivo). Pontevedra, España, 10-12 Mayo 2012
- Acosta, A. (2002). La violencia escolar demanda intervención en el centro escolar, entorno familiar y a nivel social. Recuperado el 22 de Agosto de 2016, de http://www.primaria.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=33499
- Acot, P. (1990). *Historia de la ecología*. Madrid: Taurus.
- Adelman, H.S. y Taylor, L. (2004). Classroom climate. En S.W. Lee, P.A. Lowe y E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2014). Madrid: MECD.
- Aguilar- Mejía, E. y Viniegra- Velázquez, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Barcelona: Paidós.
- Ainscow, M. (2005). *Developing Inclusive Schools: Implications for leadership*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

- Ainscow, M. (2007). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. (2ª Ed.) Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2009). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-21.
- Ainscow, M. (2013a). From special education to effective schools for all: widening the agenda. In L. Florian, (ed) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Pub.
- Ainscow, M. (2013b). Developing more equitable education systems: reflections on a three-year improvement initiative. In V. Farnsworth y Y. Solomon (eds.). *Reframing educational research: Resisting the 'what works' agenda*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., y Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Morata.
- Alavinia, P. y Ahmadzadeh, T. (2012). Toward a reappraisal of the bonds between emotional intelligence and burnout. *English Language Teaching*, 5, 37-50.
- Alberdi, I. (2005). *Cómo reconocer y cómo erradicar la violencia contra las mujeres*. Barcelona: F. C. de Pensions (Ed.). Fundación "la Caixa".
- Alonso, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389-402.
- Álvarez, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J.C., Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-217.
- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J., y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 187-198.
- Álvarez, M. (2007). La dirección que tenemos, la dirección que necesitamos. *Participación Educativa*, 5, 83-92.

- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez-Botello, J., Torres-Velázquez, A., y Chaparro-Salinas, E. (2016). Diagnóstico del liderazgo educativo en las Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 51-68.
- Álvarez-González, M. y Bisquerra-Alzina, M. (1998). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Álvaro-González, J. I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físico y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: a review of the research.
- Anderson, L.M. (1989). *The effective teacher: study guide and readings*. New York: Random House.
- Anderson, L.M. (1994). Assignment and supervision of seatwork. En T. Husen y N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press.
- Anderson, L.M. (2004). *Increasing teaching effectiveness*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Aneas, A. (2009). Competencias interculturales transversales: su diagnóstico en equipos de baja cualificación. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 105-123.
- Angulo, J. (1999). Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada. En Pérez-Gómez, A., Angulo, J.F., Barquín, J. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal
- Antonakis, J., y House, R. (2013). The full-range leadership theory: The way forward. En B. Avolio, y F. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (pp. 3-33). *Ámsterdam*: Emerald Group Publishing Limited.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona – Horsori.
- Antúnez, S. (2007). Dirección de Centros Escolares y Habilidades Sociales. *Temáticos Escuela*, 19, 4-5.
- Araneda, C., Neumann, N., Pedrajas, L.M^a. y Rodríguez, E. (2016). Análisis

- Exploratorio de las Percepciones sobre los Estilos de Liderazgo de los Directivos Universitarios en el Norte de Chile. *Formación Universitaria*, 9 (6), 139-152. doi: 10.4067/S0718-50062016000600013
- Archer, M.S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.
- Argos, J. y Ezquerro, P. (2013). *Liderazgo y educación*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Argos, J. y Ezquerro, P. (2013). *Liderazgo y educación*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Arnett, K., y Turnbull, M. (2008). Teacher beliefs in second and foreign language teaching: a state of the art review. En H. J. Siskin (ed.), *From Thought to Action: Exploring Beliefs and Outcomes in the Foreign Language Program* (pp. 9-29). Boston: Thomson Heinle.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.
- ASEDES y CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código deontológico del educador y educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias*. Barcelona: ASEDES.
- Astor, R.A. y Benbenisthy, R. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. Nueva York: Oxford University Press.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Berrios-Martos, M. P. y Pulido-Martos, M. (2012). Analyzing the relations among perceived emotional intelligence, affect balance and burnout. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20, 151-168.
- Avilés, J. M. (2002). *La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral: Universidad de Valladolid.
- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anuales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Avolio, B.J. y Bass, B.M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. (3ª ed.). Palo Alto: Mind Garden.

- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manem. *Revista Española de Pedagogía*, 69(248), 101-118.
- Ayalon, A. (2011). *Teacher as mentors: models for promoting achievement with disadvantages and underrepresented students by creating community*. Sterling, Va.: Stylus.

B

- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Mexico: Thomson
- Ball, S (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México: Paidós.
- Baloglu, N. (2012). Relations between value-based leadership and distributed leadership: a casual research on school principles' behaviors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1375-1378.
- Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. *En Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14 (2), 301-303.
- Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32,17-34.
- Barceló, M^a. L., López, E., y Camilli, C. (2012). Análisis de las competencias genéricas del docente de Educación Primaria. Estudio de Caso. Capítulo I. Páginas 21-33. En: Nieto, E., Callejas, A. I. y Jerez, O. (2012). *Las Competencias Básicas. Competencias profesionales del docente*. Universidad de Castilla la Mancha. Ciudad Real: Imprenta Provincial.
- Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista española de pedagogía*, 223, 501-520.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J. D. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional*

- Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barragán, F. (1998). Las razones del corazón. Afectividad, sexualidad y currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, 72-76.
- Barragán, F. (2001). *Violencia de género y curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-21.
- Barrios, R. (2015). Evolución de las creencias del profesorado en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(2), 45-62
- Barrios-Espinosa, M. E. (2004). El contraste entre la planificación de clases y la enseñanza interactiva en la intervención docente autónoma de futuros maestros de inglés durante las prácticas de enseñanza. *Porta Linguarum*, 2, 31-55.
- Barroso, J. y Carvalho, L.M. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. En J. Gairín (coord.). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria* (p. 125-138) Barcelona: Red Age.
- Barton, C. (2001). Underprivileged Urban Mothers' Perspectives on Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 688-711.
- Basham, L. M. (2010). Transformational and transactional leaders in higher education, *International Review of Business Research Papers*, 6(6), 141-152.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9-32.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?, *American Psychologist*, 52(2), 130-139.
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. y Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by Assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 207-218.

- Bass, B. y Avolio, B. (1990). *Full range leadership development basic workshop manual*. Binghamton, NY: Leadership Studies, SUNY-Binghamton.
- Bass, B. y Avolio, B. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. y Avolio, B. (1999). Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire (Form 5X). Mind Garden, Inc.
- Bass, M.A. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 26-36). Madrid: Narcea.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295.
- Bautista-Cerro, M^a. J., Ruiz, M., y Gonzáles, M^a.A. (2012). Las competencias del profesor excelente: el punto de vista de los estudiantes. Capítulo 3. Competencias profesionales en Educación Universitaria. Páginas 667-675. En: Nieto, E., Callejas, A. I. y Jerez, O. (2012). *Las Competencias Básicas. Competencias profesionales del docente*. Universidad de Castilla la Mancha. Ciudad Real: Imprenta Provincial.
- Beatty, B. R. (2011). Leadership and teacher emotions. En C. Day y C. K. Lee (eds.), *New understandings of teacher's work: emotions and educational change*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 217-242.
- Beckett, D. (2008). Holistic Competence: Putting Judgements First. *Asia Pacific Education Review*, 9 (1), 21-30.
- Beckett, D., Agashae, Z. y Oliver, V. (2002). Just-in-Time Training: Techne Meets Phronesis. *Journal of Workplace Learning*, 14 (8), 332-339.
- Bellamy, C. (1999). *The State of the World's Children: Education*. Paris: UNESCO.
- Benítez, J. L., Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (4), 151-170.
- Benito, A y Cruz, A. (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid, Narcea.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. y Harvey, J. (2003), *Distributed Leadership: A review of the literature*. Reino Unido: National College for School Leadership.
- Bennett, S.N. y Desforges, C. (1988). Matching classroom task to student's attainments. *Elementary School Journal*, 88, 221-234.

- Benson, A. y Blackman, D. (2011). To distribute leadership or not? A lesson from the islands. *Tourism Management*, 32, 1141- 1149.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bereziartua, J., Intxausti, N. y Odriozola, A. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación Secundaria. *Tendencias Educativas*, 29, 189-210.
- Berkeley, A. (2005). Phronesis or Techne? Theatre Studies as Moral Agency. *Research in Drama Education*, 10(2), 213-227.
- Berkowitz, L. y Rothman, E.P. (1984). *El niño problema, diagnóstico y tratamiento psicoeducacional en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Berliner, D.C. (1983). Developing conceptions of classroom environments: some light on the T in classroom studies of ATI. *Educational Psychologist*, 18(1), 1-13.
- Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo educativo. Objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70.
- Bernardo, J. y Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control, Volume 1: Theoretical Studies toward a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bertolotti, F., Macri, D. y Tagliaventi, M. (2005). Spontaneous selfmanaging practices in groups: Evidence from the field. *Journal of Management Inquiry*, 14 (4), 366-384.
- Bessant, J. (2009). Aristotle Meets Youth Work: A Case for Virtue Ethics. *Journal of Youth Studies*, 12 (4), 423-438.
- Beytekin, O. F. (2014). Transformational leadership in higher education. *En Arslan, H., Rata, G., Kocayoruk, E. y Icbay, H (eds), Multidisciplinary Perspectives on Education*, pp. 339-349. Newcastle: Cambridge Scholars
- Bickmore, K. (2001). Student Conflict Resolution, Power ‘sharing’ in Schools, and Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 137-162.
- Biddle, B, Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Bienvenido, V. (2007). Análisis estadístico con SPSS (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Birch, S. H. y Lardd, G. H. (1996). Interpersonal relationship in the school environment and children´s early school adjustment. The role of teachers and peers. En J. Juvennon y K. Wentzel (eds.), *Social Motivation: Understanding children´s*

- school adjustment* (pp. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Bishop, J., Scott, K. y Burroughs, S. (2000). Support, Commitment, and Employee Outcomes in a Team Environment. *Journal of Management*, 26 (6), 1113-1132.
- Blase, J y Anderson, G (1995). *The Micro Politics of Educational Leadership*. Nueva York: Teachers College Press.
- Bodla, M. A. y Nawaz, M. (2010). Comparative study of full range leadership model among faculty members in public and private sector higher education institutes and universities, *International Journal of Business and Management*, 5(4), 208-214.
- Body, L., Ramos, N., Recondo, O. y Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del Programa Mindfulness para regular las emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30), 47-59.
- Bogler, R., Caspi, A. y Roccas, S. (2013). Transformational and passive leadership an initial investigation of university instructors as leaders in a virtual learning environment, *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 372-392.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas., S. y Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective profesional learning communities*. Bristol: University of Bristol y Departament of Education and Skills.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269.
- Bolden, R., Petrov, G. y Gosling, J. (2008). Tensions in higher education leadership: towards a multi-level model of leadership practice. *Higher Education Quarterly* 62(4), 358-376.
- Bolivar (2013b). La dirección de centros en España: de la gestión al liderazgo. En Liderazgo pedagógico en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores. *Publicaciones Bilbao*: Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero, Editores: A. Villa, pp.145-177
- Bolívar, A. (2006). A liderança educacional e a direção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im) possibilidade. *Administração Educacional*, 6, 76-93.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A. (2010a). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 15-20.
- Bolívar, A. (2010b). La autonomía de los centros educativos en España. Participación educativa. *Consejo Escolar del Estado*, 13, 8-25.
- Bolívar, A. (2010c). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes: Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47 (2), 253-275.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2013). Autonomía y participación en el contexto actual. *Participación educativa*, 2 (2), 1-9.
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Revista Padres y Maestros*, 361, 23-27.
- Bolívar, A. y Moreno, J.M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7 (12), 19-31.
- Bolívar, A. y Moreno, J.M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7 (1-2), 19-31.
- Bolívar, A. y San Fabián, J.L. (2013). La LOMCE: ¿Una nueva ley para mejorar la calidad educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 21(1), 7-11.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bonhome, C. (2004). La empatía. Recuperado el 30 de Mayo de 2016, de www.proyectopv.org/1-verdad/empatia.htm.
- Bonnet, F., Dupont, P., Godin, A., Huget, G. y Sandl, N. (1995) *L' école et management*. Bruselas: De Boeck-Wésmael.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research into what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service education on language teachers' beliefs. *System*, 39 (3), 370-380.

- Borich, G. (2009). *Effective Teaching Methods*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Pub Co.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B. y Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Brackett, M. A. y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N. y Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. En R. Bar-On, J. Jacobus, G. Maree y M. J. Elias (eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, CT: Praeger, 123-137.
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. y Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary school-teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417.
- Britzman, D (1991). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. New York: State University of New York.
- Bronfenbrenner, U (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Brophy, J. y Good, T.L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research Teaching*. New York: Macmillan.
- Brotheridge, C. M. y Grandey, A. (2002). Emotional labour and burnout: Comparing two perspectives of “people work.” *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39.
- Brown, A. (2009). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. Boston MA: Houghton Mifflin Company.
- Brown, D.J. y Keeping, L.M. (2005). Elaborating the construct of transformational leadership: The role of affect. *The Leadership Quarterly*, 16(2), 245-272.
- Bryant, M. (2003). Cross-cultural perspectives on school leadership: lessons from Native American interviews. En: N. Bennett, M. Crawford and M. Cartwright (eds.) *Effective Educational Leadership*. London: Sage, pp. 216-228.
- Bryk, A., Bender, P., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University Of Chicago Press.
- Bustos, A. (2006). *Los Grupos Multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

C

- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13 (1).41-49.
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2005). El rol del profesor en Teleformación. En J.Cabero, (coords.). *Formación del Profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., Valverde, J.J. y Méndez, A. (2016). Ahora nos ayudamos más: Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*. 44(12), 121-136.
- Calvo, A., Haya, I. y Susinos, M^a. T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 7-20.
- Camburn, E., Rowan, B. y Taylor, J. (2003). Distributed Leadership in Schools: The Case of Elementary Schools Adopting Comprehensive School Reform Models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.
- Campion, M., Papper, E. y Medsker, G. (1996), "Relations Between Work Team Characteristics and Effectiveness: A Replication and Extension". En: *Personnel Psychology*, 49(2), 429-452.
- Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Campo, A. y Fernández, A. (2009). El papel del liderazgo en las redes de aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 17(6), 1001-1008.
- Cantón-Mayo, I. (2004). *La organización escolar normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Carbonero, M., Martín-Antón, L. y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142.
- Carr, W. (1993). Calidad de la enseñanza e investigación-acción. *En colección investigación y enseñanza. Serie fundamentos*, 3, 115-128.

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de las Ciencias y Artes de Chiapas.
- Carrasco, C., Alarcón, R. y Trianes, M^a.V. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa en clima social, violencia percibida y sociométricos en el alumando de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 247-262.
- Carretero, H. y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de test en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Carrillo-Aguilera, C. y Vilar-Monmany, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de Música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de Música en la Educación*. 3, 1-26.
- Carroll, J.B. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.
- Carroll, J.B. (1989). The Carroll Model: A 25-year retrospective and prospective view. *Journal of Educational Researcher*, 18(1), 26-31.
- Caruana, A. (2005). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia, 2º ciclo de ESO*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Generalitat Valenciana.
- Casassus, J., Froemel, J. y Palafox, J. (1998). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado. Santiago de Chile: LLECE.
- Castaño, C., Laffarga, J., Iglesias, C., De Fuentes, P., Martín J., Llorente, R., Charlo, M.J., Giner, Y., Vázquez, S., Núñez, M. y Martínez, J.L. (2009). *Mujeres y poder empresarial en España*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad, Gobierno de España.
- Castellana, M. y Lladó, M. (1999). Adolescencia y juventud: prevención y percepción del riesgo al consumo. *Revista Española de Drogodependencias*, 24 (2), 118-130.

- Castellana, M., Sánchez, X., Beranuy, M. y Graner, C. (2006). La relació de l'adolescent amb les TIC: Un tema de rellevància social. *Full Informatiu del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya*, 192, 22-23.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- Cava, M^a. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cazalla, N. y Molero, D. (2014). Inteligencia Emocional Percibida, Ansiedad y Afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 4(2), 131-145.
- Cerezo, F., y Méndez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 5-14.
- Chacón, R., Martínez, A., Castro, M., Espejo, T., Valdivia, P. A. y Zurita, F.(2015). Relación entre bullying, género y actividad física: estudio en escolares de la provincia de Granada. *TRANCES: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 7(6), 791-809.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and teacher education*, 22, 1042-1054
- Chang, I. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership and Management*, 31(5), 491-515.
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-9.
- Choque, R. y Ramos, M. (2007). *La educación como determinante social de la salud en el Perú*. Lima: Organización Panamericana de la Salud.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. y Caputi, P. (2000). "A critical evaluation of the emotional intelligence construct". *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.

- Cid, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística. *Enseñanza*, 19, 181-208.
- Cifuentes, P., Alcalá, M.J. y Blázquez, M.R. (2005). *Rol de profesorado en el EEES*. XI Congreso de Formación del profesorado, Segovia, 17-19 de Febrero 2005.
- Cirigliano, F.J. y Villaverde, A. (2003). *Dinámica de Grupos y Educación: Fundamentos y Técnicas*. Buenos Aires: Humanitas.
- Clandinin, J. (1995). *Teacher's professional knowledge*. Columbia University: Teachers College Press.
- Clark, C. (2005). The Structure of Educational Research. *British Educational Research Journal*, 31(3), 289-308.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M^a. P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar
- Colás, P., Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499.
- Colom, A. J. y Sureda, J. (1981). *Hacia una teoría del medio educativo (bases para una Pedagogía ambiental)*. Palma de Mallorca: Servicio de Publicaciones Universidad de Palma de Mallorca.
- Colom, A. y Sureda, J. (1980). *Hacia una teoría del medio educativo*. Universidad de Baleares: ICE.
- Colquitt, J., Noe, R., y Jackson, C. (2002), Justice in Teams: Antecedents and Consequences of Procedural Justice Climate. *Personnel Psychology*, 55(1), 83-109.
- Comellas, I. y Carbó, M.J. (2013). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 289-300.
- Confederación Estatal de Personas Sordas. CNSE (2006). *Libro Verde para la Regulación del Especialista en LSE e intérprete de LSE*. Madrid: CNSE.
- Conferencia Episcopal Española (2015). *Currículo LOMCE de Religión y Moral Católica para Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid: CEE.
- Conley, D.T. y Goldman, P. (1994). *Facilitative Leadership: How Principals Lead Without Dominating*. Eugene, OR: Oregon School Study Council.

- Consejería de Educación de Cantabria (2006). *Estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros educativos de Cantabria*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Consejo de Europa (2001). *Convenio sobre la ciberdelincuencia*. Serie de Tratados europeos, 185. Budapest: Consejo de Europa.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta a representantes de la Comunidad Educativa sobre el estado de la convivencia en los centros educativos*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.
- Contreras, A. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, 18(34), 55-72.
- Contreras, F., Barbosa, D. y Castro, G. (2012). La organización como sistema complejo: implicaciones para la conceptualización del Liderazgo. *Criterio Libre*, 10(16), 193-206.
- Contreras, J., Hernández, F., Puig, J., Rué, J., Trilla, J. y Carbonell, J. (1996). ¿Existen hoy tendencias educativas? *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 253, 8-11.
- Cooley, C. (1909). *Social Organization: A study of the larger mind*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cooper, J., Heron, T. y Heward, W. (1987). *Applied Behavior Analysis*. New York: Macmillan.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Corchón, E. (2005). *La Escuela en el Medio Rural: Modelos Organizativos*. Barcelona: DaVinci Continental.
- Córdoba, L., García, V., Luengo, L., Vizueté, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socio-culturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
- Cornelius, H, y Faire, S. (1995). *Tú ganas Yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Coronel, J.M. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva

- Cortina, A, Puig, J. y Martín, X. (1997). Resolución de conflictos. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58-65.
- Costa, M. López, E. (1991). *Manual del Educador Social*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Asuntos Sociales.
- Costa, M. y López, E. (1996). Las habilidades básicas para dirigir organización y equipos. En M. Costa y E. López (Eds). *Los secretos de la dirección* (pp.171-251). Madrid: Pirámide.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Covarrubias, G. (2000). Violencia Escolar. *Revista Electrónica Contexto Educativo*, 7.
- Covel, K., McNeil, J.K. y Howe, R.B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement a children's right approach. *School Psychology International*, 30(3), 282-290.
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? *School Leadership and Management*, 25(3), 213-216.
- Creemers, B., Kyriakides, L. y Antoniou, P. (2013). *Teacher professionalism development for improving quality of teaching*. London: Springer.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Crosswell, L. y Elliott, B. (2004). *Committed teachers, passionate teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. Comunicación presentada en la Australian Association for Research in Education (AARE). Annual Conference. Melbourne.*
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.

D

- Dalton, S.S. (2007). *Five standards for effective teaching: how succeed with all students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
- Day, C, Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., y Kingston, A. (2009b). Impact of school leadership on pupil

- outcomes. Final report. University of Nottingham y The National College for School Leadership.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26.
- Day, C., Sammons, P., Gu, Q., Kingston, A., y Stobart, G. (2009). «Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness». En M. Bayer y otros (eds.), *Teacher's career trajectories and work lives*. London: Springer, pp. 49-70.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. y Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. London: Open University Press.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: The National College for School Leadership.
- De la Caba, M^a. A. (1993). Razonamiento y construcción de valores en el aula *Infancia y Aprendizaje*, 64, 73-94.
- De Luca, C. (1998). La diversidad de las representaciones: Los docentes y la disciplina. *Aula Abierta*, 6(63), 8-16
- De Miguel, C. (1996). *La entrevista. Un instrumento de trabajo para el profesorado*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la CAM.
- Dearing, E., Kreider, S. y Weiss, H. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
- Decreto 153/2017, de 26 de septiembre, por el que se regula el procedimiento para la selección, nombramiento, evaluación, formación y reconocimiento de los directores y las directoras de los centros docentes públicos no universitarios de los que es titular la Junta de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 4 de Octubre de 2017 núm. 191, pp. 51-67.
- Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente. *Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña*, 11 de noviembre de 2010, núm. 5753 pp. 82840-82863.

- Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. (2006). *Informe Anual 2006*. Madrid: Consejería de Políticas Sociales y Familia. Dirección General de la Familia y el Menor.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805-832.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO
- Departamento de Interior, Relaciones institucionales y Participación. Departamento de Educación. Informe ampliado. Problemas de convivencia dentro y fuera de la escuela. (2006). *Encuesta de Convivencia escolar y seguridad en Catalunya. Curso 2015-2016*. Generalitat de Catalunya.
- Dewey, J. (1964). Progressive Education and the Science of Education. En R.D. Archambault (1997), *Jhon Dewey on Education*, pp. 169-181. New York: The Modern Library.
- Díaz, M^a. T. (2010). El interés didáctico del grupo. *Hekademos. Revista Educativa digital*, 3(6), 61-76.
- Díaz-Mohedo, M^a T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 570-577.
- Díez, E. y Pérez, M. (1990). *Curriculum y Aprendizaje*. Pamplona: Editorial Navarra.
- Dimmock, C., Walker, A., Stevenson, H., Bignold, B., Shah, S. y Middlewood, D. (2005). *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Domingo, A. (1991). *Ecología y Solidaridad. De la ebriedad tecnológica a la sobriedad ecológica*. Madrid: Sal Terrae.
- Domínguez, J. (2006). *Resolución de conflictos en le Educación Secundaria. Planificación de actuaciones prácticas para responder a los problemas de convivencia*. Algeciras: UNED.
- Doyle, W. (1977) Learning the classroom enviroment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and management. En M. C. Whitrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 397-431). Nueva York: Macmillan.

- Driessen, G., Smit, F. y Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31, 509-532.
- Duart, J.M y Sangrá, A. (2000). *Aprender en la Virtualidad*. Barcelona: Gedisa
- Duncan, O.D. (1959). *Human Ecology and Population Studies*. En Hauser, P.H y Duncan, O. *The Study of Population*. Chicago: University Press.
- Dunlap, D, Goldman, P. (1990). *Power as a 'System of Authority' versus Tower as a 'System of Facilitation'*. Boston: American Educational Research Association.
- Durán, A. (2003). *La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Durán, J. (1994). *El Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

E

- Eagly, A. H. y Carli, L. L. (2004). Women and men as leaders. En J. Antonakis, A. T Cianciolo y R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leaderships* (pp. 279-301). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Eagly, A. H. y Carli, L. L. (2007). Women and the labyrinth of leadership. *Harvard Business Review*, September, 85(9), 62-71.
- Eagly, A. H. y Karau, S. J. (1991). Gender and the emergence of leaders: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 685-710.
- Eagly, A. H., Karau S. J. y Makhijani, M. G. (1995). Gender and the effectiveness of leaders: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 117, 125-145.
- Eagly, A. H., Makhijani, M. G. y Klonsky, B. G. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 111, 3-22.
- Eagly, A. H., Wood, W. y Johannesen-Schmidt, M. C. (2004). Social roles theory of sex differences and similarities: Implications for the partner preferences of women and men. En A. H. Eagly, A. Beall y R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (2nd ed., pp. 269-295). New York: Guilford Press.
- Eagly, A.H. (1987). *Diferencias de sexo en el comportamiento social: una interpretación de rol social*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Echeburúa, E., Labrador, F.J., y Becoña, E. (2009). *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Elliot, J (2010). El estudio de la enseñanza y el aprendizaje: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(2), 201-222.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- Elliot, J. (1993a). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993b). *Reconstructing teacher education. Teacher development* Londres: The Falmer Press.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Pont, B., D. Nusche y D. Hopkins (Eds.), *Improving school leadership* (pp. 37-68). Paris: OCDE.
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Elósegui, M. (2002). Mujeres y fundamentalismo. *Aequalitas: Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, 10, 9-13.
- Elzo, J., García, N., Laespada, M.T. y Zulueta, M. (2003). *Drogas y Escuela VI*. Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Trabajo Social.
- Emmer, E. T. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6, 65-69.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction*, 1(3), 243-259.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory and the social construction of knowledge: a story of four umpires. *Organization*, 7(2), 301-310.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En:

- S. Chaiklin y J. Lave (comps.). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 78-118.
- Escarti, A y Musitu, G. (1982). *Psicología ambiental: Percepción de libertad y control en ambientes contruídos*. Medio Ambiente. Anales del Centro de Alzira. UNED-Diputacion de Valencia.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31.
- Escudero, J.M. (2010). La dirección pedagógica en España: problemas y propuestas. En Manzanares, C.: *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución* (pp. 52-57). Madrid: Wolters Kluwer.
- Escudero, J.M. (2011a). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. En M^a. T. González (ed.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (p.117-142). Madrid: Síntesis.
- Escudero, J.M. (2011b). *La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejora de la educación. Proyecto COMBAS*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Escudero, J.M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 2 (21), 1-20.
- Espejo, T., Chacón, R., Zurita, F., y Castro, M. (2016). Victimización en edad escolar desde la perspectiva de la actividad física. *Sportis Sci J*, 3(2), 379-389.
- Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso 2015-2016. S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
<https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>
- Estadística de Personal de las universidades. Curso 2015-2016. S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
<https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadanomecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/personal-universitario.html>

- Esteban, M^a. L., Aroca, E., Rodríguez, M. y Sánchez, D. (2015). *Informe sobre el perfil profesional del especialista en Lengua de Signos*. Madrid: Real Patronato de Discapacidad. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Estévez, E., Inglés, C., y Martínez, M^a. C. (2013). Agresión escolar: Efectos del ambiente del aula, la actitud hacia la autoridad y la reputación social entre los iguales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 15-28.
- Everson, C. y Emmer, E. (1982). *Preventing classroom management*. En Duke, D.I. (ed): *Helping teachers manage classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development. pp. 2-31. Alexandria. Virginia.
- Everston, C. M., Emmer, E. T., y Worsham, M. E. (2000). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn y Bacon.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). “La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33,1-10.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 99-122). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16, 47-60.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1, 260-265.

F

- Fan, W., Williams, C. y Wolters, C. (2011). Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups. *The Journal of Educational Research*, 105, 21-35.

- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed.), *Crime and Justice*, 17, pp. (381-458). Chicago: University Chicago Press.
- Fernández, I, Angulo, J.A, Barriocanal, L., Callejón, M., Funes, S., Torrego, J.C. y Villaoslada, E. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Monografías Escuela Española. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Fernández, I. (2003). La Educación entre pares: Los modelos del alumno ayudante y mediador escolar. *Revista Digital Milenio*, 1-6.
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Ballesteros, R. (1987). *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Batanero, J.M. y Hernández-Fernández, A. (2012). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41. ISSUE - UNAM.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En A. Acosta (dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. Valle y J. C. Nuñez (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom*. New York: Nova, 67-68.
- Fernández-Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández-García, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Pérez, J (1984). Fronteras y relaciones de la ecología. En Tamames, R. (Dtor): *El libro de la naturaleza*. Madrid: Ediciones El Pais.
- Firestone, W. y Riehl, C. (2005). *A new agenda: Directions for research on educational leadership*. Nueva York: Teachers College Press.
- Fischer, C.W., Berliner, D.C., Filby, N.N. Marliave, R., Cahen, L.S. y Disshaw, M.M. (1980). Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview. En C. Dehman y A. Liebermann (Eds.), *Time to learn*. Washington, DC: United Stated Department of Education.
- Fleta-Asín, J. y Pan, F. (2017). Segregación horizontal y vertical de género en el profesorado. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 37, 187-214.

- Flores, M.P. (2011). Una experiencia de trabajo colaborativo: Uso de Office Live Workspace en la elaboración de un trabajo de investigación en equipo. En Peña, B. (coord.): *Nuevas fórmulas docentes en el EEES*. Madrid, Visión Libros.
- Flores-Asenjo, M.P. (2013). Cambio de actitud y clima del aula mediante el uso de metodología cooperativa en materias de bajo interés para el alumno. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 169-175.
- Flores-Ramos, C.P. (2015). *El liderazgo de los equipos directivos y el impacto en los resultados de aprendizaje*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Flórez, R (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fraguela, R., Lorenzo, J. y Varela, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 429-446.
- Frost, D. y Harris, A. (2003). Teacher leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Fuentes, J., González, A. M^a., Morena, M^a. L. y Barajas, C. (1999). *Psicología del desarrollo. Teoría y prácticas*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Fuentes, M^a.J, Ortíz, M^a.J. y López, F. (2001). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp). *Desarrollo psicológico y educación (Comp)*. Vol. I. Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza.
- Fullan, M. (1998). Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55 (7), 6-10.

G

- Gadamer, H.G. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme
- Gadamer, H.G. (2000). *Educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gago, F. (2006). *La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre liderazgo educacional*. Madrid: CIDE-Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gairín (1986) ok seguir aquí
- Gairin, J., Castro, D., Díaz, A., Rodríguez, D., Mercader, C., Bartrina, M.J., Mozo, M. y Sabaté, B. (2014). Estudio sobre los usos y abusos de las Tecnologías de la

- Información y Comunicación en adolescentes. *Rev. Seguridad y Medio Ambiente*, (135), pp. 18-29.
- Gairín-Sallán, J. (1986). *Aprendizaje y cambio de actitud en la didáctica especial de las matemáticas*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada. UAB.
- Gairín-Sallán, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿Facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 2(37), 89-107.
- Gallardo, M. (2007). *Recursos Clásicos y Tecnologías de Futuro: El Profesorado Ante las T.I.C. en Escuelas de Contexto Rural. Dos Estudios de Caso*. Tesis Doctoral: Universidad de Málaga.
- Gallego, S. (2011). Redes sociales y desarrollo humano. *BARATARIA Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 12, 113-121.
- Galvis, R. (2007). De un perfil tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 1(16), 48-57.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Revista Omnia*, 16 (3), 19-36.
- García, J.E. (2002). La cultura de la superficialidad y las dificultades para el cambio profesional asociadas a las motivaciones e intereses de los estudiantes. *Revista de Investigación en la Escuela*, 47, 5-16.
- García, J.E. (2003). Investigando el ecosistema. *Revista de Investigación en la Escuela*, 51,83-100.
- García-Martín, I. (2013). Aspectos psicológicos de la influencia del Internet en el libre desarrollo de la personalidad del menor. En S. Pérez, L. Burguera, y K. Paul (Dir.). *Menores e Internet* (pp. 81-109). Pamplona: Editorial Aranzadi, S.A.
- García-Olalla, A. Poblete, M., y Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI. Revista de educación*, 8, 13-34.
- García-Pérez, F. (2007). El profesorado y el conocimiento: una relación compleja. *En Portada*, 63, 24-26.
- García-Requena, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- García-Retamero, R. y López-Zafra, E. (2006). Prejudice against women in male-congenial environments: Perceptions of gender role congruity in leadership. *Sex Roles*, 55, 51-61.
- García-Ruiz, R., y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322.
- Garzón, P., Calvo, M^a. I., y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.
- Gernica, G. (1998). *Caja de herramientas para la medición*. Gernika: Gogoratuz.
- Gil, F., Buxarrais, R., Muñoz, J.M. y Reyero, D. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. En J. Argos y P. Ezquerro (eds.), *Liderazgo y educación* (pp. 99-124). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Gil-Pérez, D. (2001). La innovación en algunos aspectos esenciales -pero habitualmente olvidados- en el planteamiento de la enseñanza/ aprendizaje de las ciencias: las relaciones enseñanza-medio y el clima escolar. Recuperado 12 de Agosto de 2016, de: <http://www.oei.org.co/oeivirt/gil02c.htm>
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, en R. Alcuía y otros, *Atención a la diversidad*, pp. 37-48. Barcelona: Graó.
- Girona, J.M. (1998). Parlem de convivència als instituts, *Escola Catalana*, 350, 16-18.
- Goddard, R. (2002). Collective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools. *Theory and Research in Educational Administration*, 1, 169-184.
- Godoy, L. y Mladinic, A. (2009). Estereotipos y Roles de Género en la Evaluación Laboral y Personal de Hombres y Mujeres en Cargos de Dirección. *Psyche*, 18 (2), 51-64.
- Gold, A. (2003). Principled principals? Values-driven leadership: evidence from ten case studies of 'outstanding' school leaders. *Educational Management Administration and Leadership*, 31(2), 127-138.
- Gold, Y. y Roth, R.A. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout. The professional health solution*. London: The Falmer Press.

- Gómez, A. (2005) La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18,89-99.
- Gómez, C. (2007). *Convivencia en los Centros Educativos. Módulo 4: Convivencia profesores y alumnos*. Zaragoza: Gofrisa.
- Gómez-Bahillo, C., Puyal, E., Elboj, C., Sanz, A. y Sanagustín, M. V. (2005). *Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la comunidad aragonesa. Estudio preliminar*. Primera parte. El conflicto relacional en el ámbito educativo.
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- González, M.T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M.T. González (coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.
- González, M^a.M., Padilla, M^a.L. y Palacios, J. (2001). Desarrollo psicológico entre los 6 y 12 años. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp). *Desarrollo psicológico y educación (Comp)*. Vol. I. Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza Editorial. Cap. 10, pp. 283-304.
- González-Anleo, J. (1991). *Para comprender la Sociología*. Navarra: Verbo Divino.
- González-Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla. ok
- Good, T.L., Wiley, C.R. y Florez, I.R. (2009). Effective Teaching: An Emerging Synthesis. En L.J. Saha y A.G. Dworkin (Eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 803-815). New York: Springer.
- Goodenow, C. y Brady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Gordillo, M^a. D., Navarro, M^a. J., Gordillo, M^a. J., Gordillo, T. y Navarro, A. (2013). Estudio de partes de disciplina durante un curso escolar en el I.E.S "San Roque" (Badajoz). *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 413-420.
- Gotzens, C. (1983). *La disciplina en el contexto escolar: análisis de modelos explicativos y aplicados*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Gotzens, C. (1985). El control de la clase y la disciplina. En Mayor, J. (1985). *Psicología de la Educación*. (pp. 352-371). Madrid: Ediciones Nava.
- Gracia, F. (2002). La educación física en la escuela rural. *Tándem*, 9, 48-58.
- Graetz, F. (2000). Strategic Change Leadership. *Management Decision*, 38(8), 550-562.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership as a Unit of Analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2002a). Distributed leadership. En: K. Leithwood & P. Hallinger (eds). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer, pp. 653-696.
- Gronn, P. (2002b). Distributed Leadership as a Unit of Analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2003a). Distributing and intensifying school leadership. En N. Bennett y L. Yerson (Eds.), *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions* (pp. 60-73). Londres: Sage.
- Gronn, P. (2003b). Leadership: who needs it? *School Leadership & Management*, 23(3), 267-290.
- Gronn, P. (2009). From distributed to hybrid leadership practice. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 197-217). Londres: Springer.
- Gronn, P. (2010). Leadership: its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 405-435.
- Gross, N. y Herriot, R. (1965). *Staff leadership in schools*. Nueva York: Wiley.
- Groundwater-Smith, S. y Mockler, N. (2009). *Teacher professional learning in an age of compliance: mind the gap*. UK: Springer.
- Grown, C. Gupta, G.R. y Kes, A. (2005). *Taking action: achieving tender equality and empowering women*. London: United Nations, Millennium Project.
- Grubb, W.N. y Flessa, J.J. (2009). A job too big for one? Multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership. En K. Leithwood, B. Mascall y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 137-164). Nueva York: Routledge.
- Guevara, E. (2008). *Las aportaciones de Kurt Lewin*. Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga.
- Gunter, H. y Ribbins, P. (2003). The Field of Educational Leadership: Studying Maps and Mapping Studies. *British Journal of Educational Studies*, 51(3) 254-281.

Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los profesores? Cuadernos para el diálogo*. Madrid. Edicusa.

Gutiérrez, A. (2013). La formación del profesorado bilingüe: El primer paso para mejorar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10,1-10.

H

Haeckel, E. (1868). *Historia Natural de la creación de los seres organizados*. Buenos Aires: Americana.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional y transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-51.

Hallinger, P. y Heck, R. H. (1998). Exploring the principal contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

Hallinger, P. y Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of the empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.

Hallinger, P. y Heck, R.H. (2010a). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88.

Hallinger, P. y Heck, R.H. (2010b). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management, Administration and Leadership*, 38(6), 654-678.

Hargreaves, A. (2002). Teaching in a box. Emotional geographies of teaching. En C. Sugure y C. Day (eds.), *Development teachers and teaching practice. International research perspectives*. London: Routledge-Falmer.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2005) *Sustaining leadership*. London: Wiley.

- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). Distributed Leadership: Democracy or Delivery?. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 229-240.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Harris, A (2007). Distributed Leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Harris, A. (1998). Effective Teaching: a review of the literature. *School Leadership and Management*, 18(2), 169-183.
- Harris, A. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. Londres: Open University Press.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres: Routledge and Falmer Press.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: what we know. En A. Harris (ed.), *Distributed leadership: different perspectives*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 11-21.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades de la escuela*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile.
- Harris, A. y Day, C. (2003). From singular to plural? Challenging the orthodoxy of school leadership. En N. Bennett y L. Anderson (Eds.), *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions* (pp. 89-99). Londres: Sage.
- Harris, A. y Muijs, D. (2004). *Teacher leadership, a research project funded by the General Teaching Council and National Union of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, A., y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in learning*, 6(9), 1-9.
- Harris, P., y Harris, K. (1996). Managing effectively through teams. *Team performance management*, 2(3), 23-36.
- Hartley, D. (2007). The Emergence of Distributed Leadership in Education: Why now?. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.

- Hartley, J., y Allison, M. (2000). The Role of Leadership in the Modernization and Improvement of Public Services. *Public Money and Management*, 20(2), 35-40.
- Hawley, A. (1982). *Ecología Humana*. Madrid: Tecnos.
- Heck, R. H. y Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689. Ok
- Heck, R.H. y Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field sty today? *Educational Management, Administration y Leadership*, 33(2), 229-44. Ok
- Heck, R.H. y Hallinger, P. (2010). Testing a dynamic model of organisational leadership and school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21, 867–885.Ok
- Heilman, M. E., Wallen, A. S., Fuchs, D. y Tamkins, M. M. (2004). Penalties for success: Reactions to women who succeed at male gender-typed tasks. *Journal of Applied Psychology*, 89, 416-427.
- Hemingway, E. (1991). *Por quién doblan las campanas*. Chile: Andrés Bello.
- Henderson, L., Eisenstein, Z. R., MacKinnon, C. A. y Smart, C. (1991). Law's patriarchy, *Scholarly Works*, 2(25), 411-444.
- Hermosilla, D., Amutio, A., Da Costa, S. y Páez, D. (2016). El Liderazgo transformacional en las organizaciones: variables mediadoras y consecuencias a largo plazo. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 32, 135–143.
- Hernández De Frutos, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002) Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia “bullying” en el recinto escolar. *Psicothema*, 14, 50-62.
- Hernández, F. y Sancho, J. M^a. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Secretaría General Técnica (MEC).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en psicología*, 17, 79-91.
- Herrenkohl, L. R., DeWater, L. S. y Kawasaki, K. (2010). Teacher-Researcher Collaboration as a Human Science. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 109 (1), 207-221.

- Hinojo, F.J., Raso, F., e Hinojo, M.A. (2010). Análisis de la Organización de la Escuela Rural en Andalucía: Problemática y Propuestas Para un Desarrollo de Calidad. *REICE*, 8 (1), 80-92.
- Hombrados, I. y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29 (1), 108-122.
- Hope-Arlene, F. (1999). Power in the principalship: four women's experiences. *Journal of Education Administration*, 37(1), 23-26.
- Horn, A. y Murillo, F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas*, 15(2), 64-77.
- Houtveen A., Booij, N., de Jong, R. y Van der Grift, W. (1999) Adaptive instruction and pupil achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 172-192.
- Huber, S.G. y Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM) – an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 65-88.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell Villiers House.
- Huberman, M. y Levison, N. (1988). Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas. *Revista de Educación*, 286, 61-78.
- Hué, C., Esteban, J. L. y Bardisa, T. (2012). *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Hughes, J.N., Luo, W., Kwok, O.M. y Loyd, K. (2008). Classroom engagement mediates the effect of teacher –student support on elementary student's peer acceptances: A prospective analysis. *Journal of Education Psychology*, 100(1), 1-14.
- Hunt, G.H., Wiseman, D.G. y Touzel, T.J. (2009). *Effective teaching: preparation and implementation*. Springfield: Charles C Thomas.
- Hutchins, E. (1995). How a cockpit remembers its speed. *Cognitive Science*, 19(3), 265–288.

- Iborra, I., Rodríguez, A., Serrano, A. y Martínez, P. (2011). *Informe. Situación del menor en la Comunitat Valenciana: víctima e infractor*. Valencia: Centro Reina Sofía. Serie Documentos 18.
- ICE-Universidad de Zaragoza (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES*. Zaragoza: ICE - Vicerrectorado Ordenación Académica.
- Idre. (2012). Institute for digital research and education UCLA. Recuperado de <http://www.ats.ucla.edu/stat/spss/dae/ologit.htm>
- IPE-UNESCO Buenos Aires (2007). *Escuelas por el cambio: un aporte para la gestión escolar*. Buenos Aires: IPE.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Inglés, C., Martínez, E. y García, J.M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53.
- Instituto Cervantes (2011), ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución. Disponible en http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Dirección Académica.

J

- Jackson, P. H. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jares, X.R. (2001). *Aprender a convivir*. Vigo: Editorial Xerais.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and Classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

- Jiménez, A. (2007). *Las conductas de acoso en el Primer Ciclo de Secundaria en la Provincia de Huelva: un estudio ecológico*. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 19-24). Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 273-302.
- Jiménez, H., Rosales, M., Serio, A., Hernández, A. y Conde, E. (2007). *Incidencia del Bullying en Canarias*. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 29-34). Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez-Herrero, L.M. (1985). La perspectiva ecológica y su dimensión social. En Díez Nicolás y otros: *Lecturas de ecología humana*. Madrid: Universidad Complutense.
- Jódar, C. y Moreno, A. (1998). La diversidad: actitud y expectativas de los futuros profesores de secundaria en su formación inicial, en J. Domingo Segovia y otros, *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa. Actas de las comunicaciones presentadas al II Congreso de Formación del Profesorado*, pp. 227-233. Granada: Grupo Force. Universidad de Granada.
- Johnson, C. (2002). Heteronormative citizenship and the politics of passing. *Sexualities*, 5(3), 317-336.
- Johnson, K. E. (1992). The Relationship between Teachers' Beliefs and Practices during Literacy Instruction for Non-Native Speakers of English. *Journal of Reading Behaviour*, 24(1), 83-108.
- Johnson, S., Cooper, C. L., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. y Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.
- Joseph, D. L. y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative metaanalysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78.
- Justicia, F., Ortega, F. y Rueda, E. (2002). La violencia entre escolares dentro y fuera del centro escolar en la ciudad de Jaén. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4), 1-5.

K

- Karakuş, M. (2013). Emotional intelligence and negative feelings: a gender specific moderated mediation model. *Educational Studies*, 39, 68-82.
- Katzenbach, J. y Smith, D. (1993). The discipline of teams. *Harvard Business Review*, 71(2), 111-120.
- Kets de Vries, M. (1999). High Performance Teams: Lessons from the Pygmies. *Organizational Dynamics*, 27(3), 66-77.
- Killen, R. (2005). *Programming and assessment for quality teaching and learning*. Sidney: Thomsom.
- Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies*. Sidney: Thomsom.
- Knight, P.T. y Trowler, P.R. (2001). *Departmental leadership in higher education*. Buckingham: SRHE/Open University.
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practices and theory: the pedagogy and realistic teacher education*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. y Kessels (1999). Linking Theory and Practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.
- Kruse, S. D. y Louis, K. S. (2008). *Strong cultures: A principal's guide to change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kugelmass, J. (2003), *Inclusive Leadership; Leadership for inclusion*, Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2004). Leadership for Inclusion: A comparison of international practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4(3), 133-141.

L

- Larripa, M. y Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “Aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de

- psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 15, 109-124.
- Lashway, L. (1995), *Trends in School Leadership*. Washington, DC: Eric digest.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 496-528.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London. UK: University of Nottingham.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Leithwood, K., Mascall, B. y Strauss, T. (2009). New perspectives of an old idea. En K. Leithwood, B. Mascall y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp.1-14). Nueva York: Routledge.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., y Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood et al (Eds.), *International handbook on educational leadership and administration*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Leithwood, K., y Steinbach, R. (1995). *Expert problem solving processes: Evidence from principals and superintendents*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Leontiev, A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress Publishers.
- Leung, A.S. (2003). Feminism in transition: Chinese culture, ideology and the development of the women's movement in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 20(3), 359-374.
- Levy-Leboyer, C (1985). *Psicología y medio ambiente*. Madrid: Morata.

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546
- Ley 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. *Boletín Oficial del Estado*, 14 de diciembre de 1999, núm. 298, pp.43088-43099.
- Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de marzo de 2011, núm. 55, pp. 25033-25235.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 2892-28942.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de septiembre de 1983, núm. 209, pp. 24034-24042.
- Ley Orgánica 2/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre 2002, núm. 307, pp. 45188- 45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. . *Boletín Oficial del Estado*, 4 de Mayo de 2006, núm.106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 13 abril de 2007, núm. 89, pp. 16241-16260.
- Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican la Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. *Boletín Oficial del Estado*, 12 de Marzo de 2011, núm.6, pp. 27743-27751.
- Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de junio de 1985, núm.147, páginas 19110 a 19134.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001, núm.307, pp. 49400-49425.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del derecho a la educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio de 1985, núm. 159, pp. 21015-21022.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.

- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de noviembre 1995, núm, 278, pp. 33651-33665.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Li, C. (2000). *The sage and the second sex: Confucianism, ethics, and gender*. Chicago and La Salle, Illinois: Open Court Publishing.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2005). Teachers as leaders. *The Educational Forum*, 69 (2), 151-162.
- Longo, F. (2008). Liderazgo Distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital Humano*, 21(226), 84-91.
- López, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 1-22.
- López, J., García, E., Oliva, N., Moreta, B. y Bellerín, A. (2014). El Liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78
- López, L. y Oriol, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 28(1), 142-156.
- López, L., Amutio, A., Oriol, X., y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de Secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de psicodidáctica*, 21(1), 121-138.
- López, M.C. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta moebio*, 47, 83-94.
- López, T. (1990). *Atribuciones causales del fracaso escolar y teorías educativas de los padres, alumnos y profesores*. Tesis Doctoral: Universidad de la Laguna. Tenerife.
- López, V., Ahumada, L., Galdames, S. y Madrid, R. (2012). School principals at their lonely work: recording workday practices through through ESM logs. *Computers and Education*, 58(1), 413-422.

- López-González, L. y Bisquerra-Alzina, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria. *ISEP Science*, 5, 62-77.
- López-Pastor, V. M. (2006). *La Educación Física en la Escuela Rural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38(1), 88-91.
- Lorenzo, M. (2012). “Las comunidades de liderazgo de centros educativos”. *Educar*, 48, 9-21.
- Lorenzo, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educar*, 48, 9-21.
- Lorenzo-Delgado, M (1995). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Lorenzo-Delgado, M. (2011b). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educar*, 48(1), 9-21.
- Lorenzo-Delgado, M. (2011c). *Organización de centros educativos: modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.
- Lorenzo-Delgado, M. y Sáenz, O. (1993). *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1-24.
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L. y Anderson, S.E. (2010). *Learning From Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. University of Minnesota, Ontario Institute for Studies in Education; and the Wallace Foundation.
- Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Revista Educación*, 21(16), 210-232.
- Lucena, R. (2004). *Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Lukenchuk, A. (2009). Living the Ethics of Responsibility through University Service and Service-Learning: “Phronesis” and “Praxis” Reconsidered. *Philosophical Studies in Education*, 40, 246-257.

Luthans, F. (2008). *Comportamiento Organizacional*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

M

Macbeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.

MacBeath, J. (2012). *The future teaching profession*. Resource document. Education International Research Institute. University of Cambridge. Faculty of Education.

MacBeath, J. y Cheng, Y. C. (2008). *Leadership for learning: international perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.

MacBeath, J. y Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: what do we know now and how do we continue to improve?. En T. Townsend y J. MacBeath (eds.), *International handbook of leadership for learning*. Dordrecht: Springer Netherlands, 1237-1254.

Macionis, J. y Plummer, K. (2011). *Sociología*. Madrid: Pearson Educación.

Madrid, D. (2005). La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, en Martínez Dueñas, J. L.; Pérez Basanta, C.; McLaren, N. y Quereda, L.: *Towards an understanding of the English Language: Past, Present and Future. Studies in Honour of Fernando Serrano*. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 519-530

Manning, M. y Szecsi, T. (2009). Putting the cart before the horse: the role of a socio-moral atmosphere in an inquiry-based curriculum. *Childhood Education*, 85 (4), 260-263.

Manz, C. y Sims, H. (1987). Leading Workers to Lead Themselves: The External Leadership of Self-Managing Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 32(1), 106-128.

Manz, C., Keating, D. y Donnellon, A. (1990). Preparing for an organizational change to employee self-management: The managerial transition. *Organizational Dynamics*, 19(2), 15-26.

Marcelo, C (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona. CEAC.

Marchena, R. (2005). El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 57 (4), 197-210.

- Margalef, R. (1982). *Ecología*. Barcelona: Omega.
- Mariñoso, M^a. C. (2005). *Tutoría de valores con preadolescentes*. Madrid: Editorial CCS.
- Marti, E. (2001). Desarrollo psicológico entre los 6 y 12 años. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp). *Desarrollo psicológico y educación (Comp)*. Vol. I. Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza Editorial. Cap. 12, pp. 329-354.
- Martín, E., y Onrubia, J. (2011). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Madrid: Graó.
- Martín, S (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*, 9(1), 42-51.
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L., y Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de psicología*, 28(3), 875-882.
- Martínez, I. M., Grau, R. y Salanova, M. (2002). El síndrome de burnout en profesionales de la educación. En M. Marín, R. Grau y S. Yubero (Eds.), *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 187-196). Madrid: Pirámide.
- Martínez, I. M., Grau, R. y Salanova, M. (2002). El síndrome de burnout en profesionales de la educación. En M. Marín, R. Grau y S. Yubero (Eds.), *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 187-196). Madrid: Pirámide.
- Martínez, M. (1996a). *El clima de la clase*. Barcelona: Kluwer.
- Martínez, M. (1996b). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez-Garrido, C. y Vitón, M.J. (2010). El desarrollo de la Competencia de Aprender a Aprender en el Practicum de los maestros de Grado. En A.I. Pérez Gómez. y N. Blanco García (2010). I Congreso Internacional: Reinventar la Profesión Docente. Málaga: Dpto. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga.
- Martínez-Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de Bachiller y Formación Profesional y su inclusión en el Mercado Laboral*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Martínez-Salanova, E. (2002). Comunicar, ciencia y experiencia. *Aularia: Revista Digital de Educomunicación de México*, 2, 4-8.
- Marzano, R. J., Waters, T., y McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Tesis Doctoral inédita. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (3), 1-17.
- Mas, O. y Olmos, P. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de educación inclusiva*, 5(1), 159-174.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual (2ª ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1996). *MBI: The Maslach Burnout Inventory: Manual research edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433– 442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Canada: MHS.
- Mayoux, L. y Hartl, M. (2009). *Gender and rural microfinance: Reaching and empowering women*. Italy: International Fund for Agricultural Development.
- McDonald, R. P. y Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.

- MCER (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo Anaya.
- McMahon, M. (2011). Leaders of learning: accomplished teachers as teacher leaders. En T. Townsend y J. MacBeath (eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 1237-1254). Dordrecht Springer: Netherlands.ok
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Medina, A. (1988). *La enseñanza y la interacción social en el aula*. Madrid: Cincel-Kapelusz
- Medina, A. y Gómez, R.M. (2012). “La dirección escolar-liderazgo para intervenir en programas de atención a la diversidad y bilingüismo en un centro de Educación Secundaria”. *Paper, Congreso Internacional de Organización Educativa*. Universidad de Granada, 18-20 de diciembre.
- Medina, A. y Gómez, R.M. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de Educación Secundaria. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), 91-113.
- Medina-Gallego, C. (1991). Escuela y violencia: una reflexión desde la cotidianidad escolar. *Educación y Cultura*, 24,32-36.
- Medina-Rivilla, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.
- Mehra, A., Smith, B., Dixon, A. y Robertson, B. (2006). Distributed Leadership in Teams: The Network of Leadership Perceptions and Team Performance. *The Leadership Quarterly*, 17, 232-245.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). *Bullying* y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 209-218.
- Mendoza, D. (2011). El liderazgo educativo. *Revista Xihmai*, 7(11), 7-20.
- Menges, R. y Austin, A. (2001). Teaching in Higher Education, En Richardson, V. (coord.) *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA, pp. 1122-1156.
- Mérida, S. y Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 371-389.

- Mikolajczak, M. (2010). Going beyond the ability-trait debate: The three-level model of emotional intelligence. *Sensoria: A Journal of Mind, Brain & Culture*, 5, 25-31.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (MECD). (2012). Educación Inclusiva: Iguales en la diversidad. Aulas y Prácticas Educativas. Iguales en la Diversidad. *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*. Recuperado 5 de: Junio de 2016, de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m6_ei.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (MECD). (2014). Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. Consejo Escolar del Estado. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2014.html>
- Miqueo, C., Barral, M.J., Delgado, I., Fernández, T. y Magallón, C. (2003). Del análisis crítico a la autoridad femenina en la ciencia. *Feminismo/s*, 1, 195-216.
- Miracle, M^a. R. (1985). *Ecología*. Barcelona: Salvat.
- Molero, F., Recio, P. y Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22(3), 495-501.
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula. Un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), pp. 193-219.
- Monarca, H., García, M^a. y Martínez, A. (2012). El orientador como promotor de competencias para el cambio y la mejora escolar. Capítulo 1. Páginas 59-69 Competencias profesionales en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. En: Nieto, E., Callejas, A. I. y Jerez, O. (2012). *Las Competencias Básicas. Competencias profesionales del docente*. Universidad de Castilla la Mancha. Ciudad Real: Imprenta Provincial
- Monereo, C. y Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, selfs y enseñanza. En Monereo, C., y Pozo, J. (Eds.). *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*. (pp. 57-76). Madrid: Narcea.
- Moos, R. y Trickett, E. (1985). *Escala de clima social escolar*. Madrid: Ediciones TEA.
- Moos, R. y Trickett, E. (1974). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*. Madrid: Ediciones TEA.
- Moos, R., Moos, B. y Trickett, E. J. (1989). *Escalas de clima social: Familia, Trabajo, Instituciones Penitenciarias, Centro Escolar*. Madrid: Consulting Psychologists Press. Adaptación española, TEA Ediciones S.A.

- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno*. Madrid: PPC.
- Moreno, F. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Mudarra, M.J. y García, B. (2016). Habilidades sociales y éxito académico: expectativas de los profesores de Educación Secundaria. *REOP*, 27 (1), 114–133.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching. Evidence and Practice*. London: Sage.
- Mulford, B. (2010). Recent developments in the field of educational leadership: the challenge of complexity. En A. Hargreaves y otros, (eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 187–208). London: Springer.
- Muntaner, J. (2014). Practicas inclusivas en el aula ordinaria., *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 1(7), 63-79
- Murillo, F. J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Reice, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, F.J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué Sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión, *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes?. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21 (1), 1-20.
- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, I. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 169-186.

Murillo, F.J., Martínez, C.A., y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.

Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

N

Navarro, M^a. J. y Gordillo, M^a. (2014). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación Infantil y Primaria. *Revista Campo Abierto*, 33(2), 115-125.

Nieto, E., Callejas, A.I. y Jerez, O. (2012). *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.

Nizielski, S., Hallum, S., Schütz, A. y Lopes, P. N. (2013). A note on emotion appraisal and burnout: the mediating role of antecedent-focused coping strategies. *Journal of occupational health psychology*, 18, 363.

Norton, L.S. (2009): *Action Research in Teaching and Learning*. NY: Routledge.

Novo, M^a. (1985). *El método. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.

Nussbaum, M. C. (2003). *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona: Paidós.

O

O'Connell, J.J., Prieto, J.M. y Gutiérrez, C. (2008). Managerial Culture and Leadership in Spain. En J.S. Chhokar, F.C. Brodbeck y R.J. House (Eds.): *Culture and Leadership Across the World: The GLOBE book of in-depth Studies of 25 societies* (pp. 623-654). Londres: LEA.

O'Rourke, J. y Houghton, S. (2008). Perceptions of Secondary School Students with Mild Disabilities to the Academic and Social Support Mechanisms Implemented in Regular Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 227-237.

- Obiols, M. y Pérez, N. (2011). Bienestar emocional, satisfacción en la vida y felicidad. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Oborn, E., Barrett, M. y Dawson, S. (2013). Distributed leadership in policy formulation: a sociomaterial perspective. *Organization Studies*, 34(2), 253-276.
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H. y Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A metaanalysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818.
- Ocampo, C. y Cid, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 111-130.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2009). *TALIS (Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE (2012). «*Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe Español*». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE (2013). «*Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español*». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE (2014). «*Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe Español*». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE (2015). «*Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015. Informe Español*». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Odum, E.P. (1972). *Ecología*. México: Interamericana.
- OECD (2012). *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education, PISA*: OECD Publishing.
- Oliva Gil, J. (1997). El Clima en la organización escolar. *Educación y Gestión*, 4(18), 39-49.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15(4), 373-383.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Öner, Z. H. (2012). Servant leadership and paternalistic leadership styles in the Turkish business context: A comparative empirical study. *Leadership and Organization Development Journal*, 33(3), 300-316.

- Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7 agosto de 2008, núm. 157, pp.7-46.
- Orden ECI/158/2014, de 5 de febrero, por la que se regulan los aspectos curriculares, los requisitos generales y los efectos de las actividades de formación deportiva, a los que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de febrero de 2014, núm.34, pp. 10884-10914.
- Orden ECI/1957/2007, de 6 de junio, por la que se establecen los currículos de las Enseñanzas de Religión Católica correspondientes a la Educación Infantil, a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de julio de 2007, núm.158, pp. 28672-28685.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm.312, pp. 53751-53753.
- Orlich, D.C., Harder, R.J., Callahan, R.C., Trevisan, M.S. y Brown, A.H. (2010). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. Boston, MA: Wadsworth.
- Ornstein, A. (1999). Analyzing and improving teaching. En H. C. Waxman y H. J. Walberg (Eds.). *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA: Mc Cutchan.
- Orte, C. (2003). Los problemas de convivencia en las aulas. Análisis del *bullying*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(2), 1-7.
- Orte, C., Ferrá, P., Ballester, L. y March, M. X. (1999). *Resultados de la investigación sobre bullying en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares*. Palma de Mallorca: Mimeo.
- Ortega, J. (1999). *Pedagogía social especializada*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, M^a. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470.
- Ortega, R. (1997) El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.

- Ortega, R. y Del Rey, R. (2000). *Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE*. Universidad de Córdoba.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida efectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F., y Romera, E. (2008). *10 ideas clave. Disciplina y Gestión de la Convivencia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ortega-Álvarez, F., Núñez-Hergueta, E., Molero, D. y Torres-González, J.A. (2015). Diversidad emocional y satisfacción vital en futuros docentes. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 205-2017.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

P

- Palmer, P. (2007). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 437-454.
- Paniker, S. (1984). *La ecología como paradigma*. Anuario de la Naturaleza de El País. Madrid: El País.
- Panitz, T. (1999). The case for student centred instruction via collaborative learning paradigms. *Office of Educational Research and Improvement*, 1-80. Recuperado 30 Junio de 2016, de ERIC (*Educational Resources Information Center*).
- Pareja, J.A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la ciudad autónoma de Ceuta*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Park, R. y Burgess, E. (1921). *Introduction to the Science of Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Parra, M. C. y Peña, B. (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12(2), 15-42.
- Pascual, M. y Pérez, R. (1988). La formación del profesorado, en J. Domingo Segovia y otros, *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*.

- Actas de las comunicaciones presentadas al II Congreso de Formación del profesorado, (pp. 251-259). Granada: Grupo Force. Universidad de Granada.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero
- Pedraza-González, M.A. y López-Pastor, V.M. (2015) Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57) 1-16.
- Peña, B. y Parra, M. C. (2012). Aprendizaje cooperativo en observación sistemática mediante el visionado de Films. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 14, 701-712.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de educación*, 359, 604-627.
- Peralta, F. J. (2004) *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria*. Tesis doctoral: Universidad de Málaga.
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Culture and Education*, 22(3), 259-281.
- Pérez, C. (1999). La técnica de la asamblea. Desarrollo de la sociabilidad y toma de decisiones. En Carbonell Fernández, J.L, (Director) *Mejorar la convivencia, tarea de todos* (Material de apoyo al programa “Convivir es vivir”. Volumen IV. pp. 3-8. Madrid: Dirección Provincial del MEC.
- Pérez, C. (2000). El autocontrol del trabajo escolar como metodología de atención a la diversidad en el aula, en R. Alcudia y otros, *Atención a la diversidad*, pp. 91-102. Barcelona: Graó.
- Pérez-Cortés, A.J. (2015). *Influencia de la actividad física sobre conductas violentas en adolescentes de centros educativos públicos de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2009). *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos: una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Fundación Instituto de Empresa.

- Pérez-Fuentes, M.C. y Gázquez, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 427-437.
- Pérez-Gómez, A. (1998). *La Cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, A. (2010) Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 37-60
- Pérez-Gómez, A., Angulo-Rasco, J.F., y Barquín, I. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Perko, K., Kinnunen, U. y Feldt, T. (2014). Transformational leadership and depressive symptoms among employees: mediating factors. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(4), 286-304.
- Perrenoud, P (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Pfeffer, J. (1998). Seven practices of successful organizations. En: *California Management Review*, 40(2), 96-124.
- Phillips, J., Douthitt, E. y Hyland, M. (2001). The Role of Justice in Team Member Satisfaction With the Leader and Attachment to the Team. *Journal of Applied Psychology*, 86(2), 316-325.
- Piñero, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.
- Pishghadam, R. y Sahebjam, S. (2012). Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *The Spanish journal of psychology*, 15, 227-236.
- Pitney, N. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. En N. Boyan, *Handbook of research in educational administration* (pp. 341-375). Nueva York: Longman.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60-76.

- Pomerantz, E., Moorman, E. y Litwack, S. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Ponferrada, M. y Carrasco, S. (2008). Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de Secundaria. ICEV. *Revista d'estudis de la violencia*, 4,1-21.
- Pont, B. Nusche, D. y Moorman, H. (2008) *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1999). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- Portalanza, A. (2013). Liderazgo distribuido en equipos de trabajo: una aproximación conceptual. *Universidad y Empresa*, 25, 73-85.
- Pounder, D. (2012). School leadership preparation and practice survey instruments and their uses. *Journal of Research on Leadership Education*, 7(2), 254-274.
- Poulou, M. (2005). The Prevention of Emotional and Behavioural Difficulties in Schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21, 37-52.
- Puig, J.M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad para dialogar. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58-65.
- Puig, M^a. L. y Puig, V. (2012). Competencias básicas del profesor en la Escuela de Adultos. Sus Funciones. Atención a la diversidad. Capítulo 5. Páginas 911-916. En: Nieto, E., Callejas, A. I y Jerez, O. (2012). . *Las Competencias Básicas. Competencias profesionales del docente*. Universidad de Castilla la Mancha. Ciudad Real: Imprenta Provincial.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-112.

R

- Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (2), 265-290.

- Ramos, M. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*, Tesis Doctoral: Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Raso, F. (2012). *La Escuela Rural Andaluza y su Profesorado Ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C): Estudio Evaluativo*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Raso, F., Marín, J.A. y Rodríguez, A.M. (2017). Análisis de la satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada (España) respecto a su relación personal y profesional con la comunidad educativa. *European Scientific Journal*, 13(4), 27-50.
- Real Decreto 1096/2011, de 22 de julio, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de nueve cualificaciones profesionales de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad. *Boletín Oficial del Estado*, 31 de Agosto de 2011, núm.209, pp. 94668-94872.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de enero de 2015, núm. 3, pp.169-546.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, de 1 de Marzo 2014, núm.52, pp.19349- 19420.
- Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial. *Boletín Oficial del Estado*, de 8 de noviembre de 2007, núm, 268, pp. 45945-45960.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 260, pp.44037-44038.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, de 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp.43053-43102.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, de 5 de enero de 2007, núm.5, pp.677- 773.
- Real Decreto 1697/2011, de 18 de noviembre, por el que se establecen cinco certificados de profesionalidad de la familia profesional Servicios

- socioculturales. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de Diciembre de 2011, núm. 309, pp.141359-141506.
- Real Decreto 567/2011, de 20 de abril, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de cuatro cualificaciones profesionales de la familia profesional servicios socioculturales y a la comunidad. *Boletín Oficial del Estado*, de 9 de mayo de 2011, núm. 110, pp. 46917-47001.
- Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, de 18 de Julio de 2015, núm.171, pp. 59861-59872.
- Reboul. O. (1999). *Los Valores de la Educación*. Barcelona: Idea Books.
- Renkl, A. y Helmke, A. (1992). Discriminant effects of performance-oriented and structure-oriented mathematics tasks on achievement growth. *Contemporary Educational Psychology*, 17(1), 47-55.
- Resolución de 11 de Febrero de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Católica de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Reynolds, D. (2006). World Class Schools: Some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP). *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 535-560.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D. y Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 206-231). Londres: Falmer Press.
- Rial, A. (2008). Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovación Educativa*, 18, 169-187.
- Ribera-Flores, H. (2015). El rol del profesor en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(6), 1-9.
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la

- identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 1-33.
- Ritacco-Real, M. y Amores.Fernández, F.J. (2017). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). *Educação e Pesquisa*, 44, 1-23.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Robinson, V. M. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australia: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V. M. (2010b). «From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges». *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington (New Zeland): Ministry of Education.
- Robinson, V.M. (2009). Fit for Purpose: An Educational Relevant Account of Distributed Leadership. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 219–240). Londres: Springer
- Robinson, V.M. (2010a). *Researching the Impact of Leadership Practices on Student Outcomes: Progress Made and Challenges to Overcome*. Asia Leadership Research and Development Roundtable. Hong Kong: Institute of Education.
- Robinson, V.M., Lloyd, C., y Rowe, C. (2008). El impacto del liderazgo en el resultado de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40.
- Rodríguez, J. M. (2005). *La violencia en la escuela: características psicológicas de los agresores, víctimas, observadores y alumnos que actúan contra la violencia*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. *Revista digital investigación y educación*, 7(3), 1-12
- Rodríguez, S. (2000) La orientación y la función docente. La Orientación Educativa, uno de los factores determinantes de la calidad educativa de los Centros. En: E. Moreno y Gómez-Caminero, R. *La Orientación en la Enseñanza Obligatoria y Posobligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario (pp.13-55).

- Rodríguez, S., Gallardo, M. A., Olmos, M. C., y Ruiz, F. (2005). *Investigación Educativa: metodología de encuesta*. Granada: GEU.
- Rodríguez-Osuna, J. (2001). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The elementary school Journal*, 83, 335-351.
- Rosenshine, B.V. y Stevens, R.J. (1986). Teaching functions. En M.C. Wittrock (Ed.). *Third handbook of research on teaching*. New Cork: MacMillan.
- Rozada-Martínez J. M. (2007). ¿Por qué no se ha reformado “de una vez” la formación del profesorado? y ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En Romero Morante, J. y Luis Gómez, A. (Coord.): *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática* (24-32; 47-53). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Rozada-Martínez, J. M. (2008). Una “Pequeña Pedagogía” transversal en la escuela primaria. En López, C. (Coord.). *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de innovación*. (144-161) Asturias: Centro de Profesorado y Recursos de Gijón.
- Rozada-Martínez, J.M. (1986). ¿Podemos los profesores racionalizar nuestra práctica docente?. *Trabajadores de la Enseñanza*, 2, 12-15.
- Rubio, A.V. (2016). *Cuando nos prohibieron ser mujeres... y os persiguieron por ser hombres*. Madrid: Editorial La Factoría.
- Ruiz, C. (2009). Las escuelas eficaces: Un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista De Educación*, 348, 355-376.
- Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, 37 (2), 115-132.
- Ruiz, J.M. (1994). *El espacio escolar*. *Revista Complutense de Educación*, 5(2). 93-104. Madrid: Editorial Complutense.
- Ruiz-Omeñaca, J. (2008). *La Educación Física en la Escuela Rural*. Barcelona: INDE.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. Toronto: John Wiley.
- Ryan, J. (2010). Promoting Social Justice in Schools: Principal’s political strategies. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 357-376.

S

- Sáenz, T., Calvo, J., Fernández, F. y Silván, A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. La Rioja: Informe inédito del Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja – Logroño Este.
- Salido-López, P. (2012). El docente de Educación Plástica y Visual. Capítulo 3. Páginas 797-806. En: Nieto, E., Callejas, A. I. y Jerez, O. (2012). *Las Competencias Básicas. Competencias profesionales del docente*. Universidad de Castilla la Mancha. Ciudad Real: Imprenta Provincial.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En Pennebaker J. W. (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sammons, P. (2007). School Effectiveness and Equity: Making connections. *Reading: Center for British Teachers*
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Institute of Education for the Office for Standards in Education.
- San Martín, A. (2003). *La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez, A. (2008). Modelos de violencia y comportamiento antisocial en las aulas. *Revista Digital Milenio*. Recuperado 30 de Junio de 2016, de [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.violencia/Violencia_modelos\(Sanchez\)6p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.violencia/Violencia_modelos(Sanchez)6p.pdf)
- Sánchez, J. F., Chinchilla, J., De Burgos, M., y Romero, O. (2008). Las relaciones sociales y educativas existentes entre los elementos personales del proceso educativo durante una sesión de Educación Física. Un estudio de casos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 66-69.
- Sánchez, J.F. (2009). *Análisis del clima del aula en Educación Física. Un estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Sánchez, S. (2001). La motivación del profesorado: factores influyentes y sugerencias para su mejora. *Aula de Innovaciones Educativas*, 101,13-17.

- Sanders, M. (2005). Building School-Community Partnerships: Collaboration for Student Success. *Harvard Educational Review*, 75, 133-173.
- Sanmartín, J. (2005) *Informe de resultados del estudio del Proyecto Ditca para conocer las actitudes y comportamientos de los jóvenes en el ámbito escolar*. Valencia: Diario crítico de la Comunitat Valenciana.
- Santamaría, R.M^a, y Navarro, A. (2012). *Organización y planificación escolar*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santos, M. A. (1999). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista de los centros de profesorado de Andalucía*, 1, 19-38.
- Santos, M. A., Lorenzo M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.
- Santos-Gómez, M. (2013). Educación, símbolo, tacto. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía. *Arbor*, 189(763), 1-9.
- Santrock, J. W. (2001). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona: Grao.
- Sarramona, J. y Roca, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Participación Educativa*, 4, 25-33.
- Sarrió, M., Ramos, A. y Candela, C. (2004). Género, trabajo y poder. En E. Barberá, I. Martínez y A. Bonilla (Coord.), *Psicología y género* (pp. 193- 216). Madrid: Pearson Educación.
- Savater, F. (2006). Fabricar humanidad. *Revista PreLac. Educación para todos*, 2, 26-30.
- Scarnati, J. T. (2001). On Becoming a Team Player. *Team performance management: An international Journal*, 7(12), 5-10.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness. Fundamentals of Educational Planning*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Schibeci, R. y Riley, J. (1986). Influence of students' background and perceptions on science attitudes and achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(3), 177-189.

- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Schmidt, M. y Cagran, B. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, 32(4), 361-372.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, London: Temple Smith.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- Schwab, K. Samans, R. Zahidi, S. Bekhouche, Y. Padilla, P. y Ratcheva, V. (2015). *The Global Gender Gap Report 2015*. Geneva: World Economic Forum.
- Scriven, M. (1998). The new science of evaluation. *Scandinavian Journal of Social Welfare*, 7, 79–86.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., y McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Excepcional Children*, 73(4), 392-416.
- Seligman, M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- SEPE (2014). *Los perfiles de la oferta de empleo 2014: “Monitores e instructores de actividades deportivas”*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal.
- Shapiro, L.E. (1997). *How to raise a child with a high EQ*. Harpers Collins. Trad. Cast. Tiscornia, A. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Grupo Zeta.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1989). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (372-416). Madrid: Akal.
- Shön, D (1993). Teaching and learning as at reflective conversation. En Montero, R y Vez, J.M (Eds) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Conferencias, ponencias, sesión simultánea. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Simón, C., Gómez, P., y Alonso, J.A (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-64.
- Simón, C., y Alonso-Tapia, J.A (2015). Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 65-86.

- Sindic de Greuges de Valencia (2007). *La Escuela: Espacio de Convivencia y Conflictos*.
- Singh, M., Han, J. y Woodrow, C. (2012). Shifting pedagogies through distributed leadership: mentoring Chilean early childhood educators in literacy teaching. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 68-76.
- Siry, C. A. (2011). Emphasizing collaborative practices in learning to teach: coteaching and cogenerative dialogue in a field based methods course. *Teaching Education*, 22(1), 91-101.
- Slavin, R. y Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55, 647-663
- Slee, R. (1995). *Changing Theories and Practices of Discipline*. London: The Falmer Press.
- Smythe, E. A., MacCulloch, T. y Charmley, R. (2009). Professional Supervision: Trusting the Wisdom that 'Comes. *British Journal of Guidance and Counselling*, 37(1),17-25.
- Soler, M.P. (2005). *¿Cómo prevenir la violencia a través de la tutoría?* Barcelona: Wolters Kluwer.
- Sosa, N. (1995). Los caminos de fundamentación para una ética ecológica. *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 121-145.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-92.
- Spillane, J. P. y Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: an exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.
- Spillane, J., Cambrun, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A., y Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective. Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. London: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P. y Zuberi, A. (2009) Designing and Piloting a Leadership Daily Practice Log Using Logs to Study the Practice of Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375-423.

- Spillane, J.P., Camburn, E. y Pareja, A.S. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Spillane, J.P., Diamond, J.B., Sherer, J.Z. y Coldren, A.F. (2005). Distributing leadership. En M.J. Coles y G. Southworth (Eds.), *Developing leadership. Creating the schools of tomorrow* (pp. 37-49). Maidenhead: Open University Press.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stevenson, H. (2007). A Case Study in Leading Schools for Social Justice: When morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769-781.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. OECD Publishin. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*, Barcelona, Octaedro.
- Stone-Johnson, C. (2009). Regenerating teachers. En M. Bayer y otros (eds.), *Teacher's career trajectories and work lives*. London: Springer.
- Storey, A. (2004). The Problem of Distributed Leadership in Schools. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 24(3), 249-265.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Subirats, M. y Brullet, C. (2002). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En: González, A., Lomas, C. [Coords.]. *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 133-167). Barcelona:

Graó

Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teacher's Emotions and Teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

T

Tattum, D. (1986). Consistency management. School and classrooms concerns and issues. En Tattum, D (ed.): *Disruptive pupil management*. London: David Fulton Publisher.

Taysum, A. y Gunter, H. (2008). A Critical Approach to Researching Social Justice and School Leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(2), 183-199.

Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). The international handbook of school effectiveness research. *British Educational Research Journal*, 27, 500-515.

Teddlie, C., Stringfield, S. y Burdett, J. (2003). International comparisons of the relationships among educational effectiveness, evaluation and improvement variables: An overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 5-20.

Teixidó, J. y Capell, D. (2002). Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO; el afrontamiento de situaciones críticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 110-134.

Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11 (2), 30-42.

Tejada, J. (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. *Revista de Educación*, 340, 1085-1117.

Tessier, R. (1994). Dimensiones ecológicas de la familia: la situación social de los niños. *Rev. PUCP*, 12(1), 24-32.

Theoharis, G (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.

- Thijs J. y Verkuyterm, M. (2009). Students' anticipated situational engagement: the roles of teach-in behavior, personal engagement and gender. *Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 170(3), 268–286.
- Tichy, N. (2003). *Líderes en acción. Cómo formar líderes en todos los niveles de una organización*. México: Compañía Editorial Continental CECOSA.
- Tikunoff, W. (1979). Context variables of a Teaching-Learning Event. En Bennet and Mc Namara, D. “*Focus on Teaching*”. New York: Longman.
- Timperley, H. (2005). Distributed Leadership: Developing Theory from Practice. *Journal of curriculum studies*, 37(4), 395-420.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. París: UNESCO, International Academy of Education and International Bureau of Education (Educational Practice Series; 18).
- Toro-Alvarez, F. (2001). El clima organizacional: Perfil de empresas colombianas. Colombia: CINCEL
- Torrego, J.C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torres, J (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. y Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Unesco.
- Trianes, M. y Muñoz, A. (1997). *Programa de educación Social y Afectiva*. Málaga: Puerta Nueva.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Troman, G. y Woods, P. (2009). Careers under stress: teacher adaptations at a time of intensive reform. En M. Bayer y otros (eds), *Teacher's career trajectories and work lives* (pp.117-135). London: Springer.
- Tuning-Project (2003). *Proyecto Tuning-Europa y América Latina*. Recuperado de: [http:// www.let.rug.nl/TuningProject](http://www.let.rug.nl/TuningProject)



- Ugalde, L., España, L., Scotto, C., Castillo, A., Hernández, T., Luengo, V., Bisbal, M. y Ponce, M^a G. (1993). *La violencia en Venezuela*. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas: Monte Avila Editores Latinoamericanos.
- Uhl-Bien, M., y Marion, R. (2008). *Complexity Leadership. Part I Conceptual Foundations*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- UNESCO (1984). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo*. Suiza: UNESCO.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: UNESCO
- Uña, O. y Martín, A. (2009). *Introducción a la Sociología*, Madrid: Universitas.



- Vaello-Orts, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.
- Valcárcel, M. (2003): *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Universidad de Córdoba. Estudio EA2003-0040 MECD.
- Valenta, R.L (2010). *Effect of teacher engagement and teacher effectiveness on student achievement*. Tesis doctoral: Walden University.
- Vallés, A. (2001). *Modificación de la conducta problemática del alumnado*. Alcoy: Marfíl.
- Van Knippenberg, D. y Sitkin. S. (2013). A critical assessment of charismatic Transformational leadership research: Back to the drawing board?, *The Academy of Management Annals*, 7(1), 1-60.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Vera, J. A., y Moreno, J. A. (2016). Razones intrínsecas para la disciplina en estudiantes adolescentes de Educación Física. *Educación XXI*, 19(2), 317-335.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. y Leschied, A. D. (2013). Teachers - The vital resource: the contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-

- being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.
- Vicente-Rodríguez, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE- Universidad de Deusto.
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula. Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea.
- Viera, M., Fernández-García, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and Counselling in the ibericanpenínsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.). *Bullying: A international perspective*. London: David Fulton.
- Vilches, J.M. (2014). *Centros especializados y normalizados de Secundaria: relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estudiantes de Granada capital*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Villa, A. y Villar, L. (Coords). (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, Modelos e Instrumentos de medida*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- Villar-Angulo, L.M., y Rodríguez, P. (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona. PPU.
- Villena-Martínez, M.D., Justicia Justicia, F. y Fernández de Haro, E. (2016). El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 310-332.
- Villiger, C., Niggli, A. y Wandeler, C. (2011). Does family make a difference? Mid-term effects of a school home based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22, 79-91.
- Voli, F. (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid: Educar.



- Walberg, H y Paik, S. (2007). Prácticas educativas eficaces, en Antonio Bolívar y Jesús Domingo (eds.), *Prácticas eficaces de enseñanza*, Madrid, Promoción Popular Cristiana, pp. 81-103.
- Walling, D.R. (1994). *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

- Waters, T., Marzano, R.J. y McNulty, B. (2003). *What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Colorado: McREL.
- Watkins, C, Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós. MEC.
- West, M., y Markiewicz, L. (2004), *Building Team-Based Working. A Practical Guide to Organizational transformation*. Oxford: Blackwell.
- Whitehead, J (2009a). Generating living theory and understanding in action research studies. *Action research*, 7(1), 85- 99.
- Whitehead, J. (2009b). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living theories*, 1, 103-126.
- Willis, L. D., Kretschmann, G., Lewis, K. y Montes, C. (2014). An engaging pedagogy for Social Education: Co-teaching in a teacher education program. *The Social Educator*, 32(3), 23-36.
- Witziers, B., Bosker, R. y Kruger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence on Performance and Attitude: An Exploratory Study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Woods, P., Bennett, N., Harvey, J. y Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership Findings form Systematic Literature Review. *Educational Management Administration and Leadership*, 32, 439-457.



- Ynoub, R., Samaja, J., Vitalich, P. y Farías, V. (2007). Entornos de desarrollo y función socializadora en el contexto escolar del nivel inicial. *Revista Científica de UCES*, 11(1), 165-185.

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285–305.

Yukl, G. (2013), *Leadership in Organizations*. New Jersey: Pearson Education.

Z

Zabalza, M., Cid, A. y Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*. 257, 39-54.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zeichner, K (1993). *A formação reflexiva de professores. ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad. En AUFOP: Reinventar la profesión docente. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 123-149.

Zembylas, M. y Schutz, P. A. (2009). «Reserch on teachers' emotions in education: findings, practical implications and future agenda». En P. A. Schutz y M. Zembylas (eds.), *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives*. Boston: Springer, pp. 367-377.

Zurita, F., Vilches, J. M., Cachón, J., Padial, R., Martínez, A. y Castro, M. (2015). Violencia escolar en adolescentes: un análisis en función de la actividad física y lugar de residencia habitual. *Universitas Psychologica*, 14(2), 743-754.

Zurita, F., Vilches, J. M^a., Padial, R., Pérez, A. y Martínez, A. (2014). Conductas agresivas y de Bullying desde la perspectiva de actividad física, lugar de residencia y género en adolescentes de Granada. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 527-542.

ANEXOS

CUESTIONARIO DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y ACADÉMICOS

INSTRUCCIONES: Por favor, escriba o señale con una X en el recuadro donde corresponda.

| | | | |
|----|---|--|--|
| 1 | Ciudad donde imparte docencia | | |
| 2 | Tipo de enseñanza que imparte: -Infantil -Primaria -Secundaria y Bachiller -Universidad -Primaria-Secundaria -Primaria/Secundaria y Universidad -Religión Católica y Ética -Enseñanzas de Régimen Especial (Artísticas, Idiomas y Deportivas) -Educación de Adultos -Educación Especial -Orientación, Pedagogía y Psicopedagogía | | |
| 3 | Sexo | Hombre: Mujer: | |
| 4 | Edad | Menos de 30: De 40 a 49: De 50 a 59: 60 o más: | |
| 5 | Titularidad del centro | Público: Concertado: Privado: | |
| 6 | Número de líneas de su centro | 1 línea: 2 líneas: 3 líneas: 4 líneas o más: | |
| 7 | Cargo docente desempeñado | Director-a: Jefe-a de Estudios: Secretario-a: Maestro-a: Profesor-a: | |
| 8 | Años de experiencia docente | Menos de 5: De 5 a 10: De 11 a 20: De 21 a 30: Más de 30: | |
| 9 | Formación universitaria, además de la Diplomatura/Grado de maestro | Otra Diplomatura (1er Ciclo): Licenciatura o Grado (2º Ciclo): Doctorado o Máster (3er Ciclo): | |
| 10 | ¿Posee algún título B2 o superior de Idiomas según el Marco Común de referencia para las Lenguas? | Si Indicar cual: No: | |

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|-----------------|---------------------|----------------|-----------------------|
| Nada de Acuerdo | Algo de Acuerdo | Bastante de acuerdo | Muy de Acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Presto mucha atención a los sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | | | | | |
| 3 | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | | | | | |
| 4 | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | | | | | |
| 5 | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | | | | | |
| 6 | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | | | | | |
| 7 | A menudo pienso en mis sentimientos. | | | | | |
| 8 | Presto mucha atención a cómo me siento. | | | | | |
| 9 | Tengo claros mis sentimientos. | | | | | |
| 10 | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | | | | | |
| 11 | Casi siempre sé cómo me siento. | | | | | |
| 12 | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. | | | | | |
| 13 | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | | | | | |
| 14 | Siempre puedo decir cómo me siento. | | | | | |
| 15 | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | | | | | |
| 16 | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | | | | | |
| 17 | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | | | | | |
| 18 | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | | | | | |
| 19 | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | | | | | |
| 20 | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. | | | | | |
| 21 | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | | | | | |
| 22 | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | | | | | |
| 23 | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | | | | | |
| 24 | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | | | | | |

CUESTIONARIO MULTIFACTORIAL DE LIDERAZGO MLQ-5X

Por favor, responda todos los ítems de este cuestionario.

| No, en absoluto | De vez en cuando | Algunas veces | Bastante a menudo | Sí, con frecuencia, aunque no siempre. | | | | |
|-----------------|--|---------------|-------------------|--|---|---|--|--|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | |
| 1 | Presto ayuda cuando observo sus esfuerzos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 2 | Proporciono a los demás nuevas formas de enfocar problemas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 3 | No intervengo hasta que los problemas se agravan. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 4 | Centro mi atención en aquello que no funciona de acuerdo con lo previsto (irregularidades, errores o desviación de los estándares) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 5 | Evito involucrarme cuando surgen temas importantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 6 | Doy a conocer cuáles son mis valores y principios más importantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 7 | Estoy ausente cuando se me necesita. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 8 | Considero diferentes perspectivas cuando intento solucionar los problemas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 9 | Hablo de forma optimista sobre el futuro. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 10 | Hago sentir a los demás orgullos/as de trabajar conmigo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 11 | Personalizo las responsabilidades cuando se fijan objetivos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 12 | Espero a que las cosas vayan mal antes de intervenir. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 13 | Hablo entusiastamente acerca de qué necesidades deben ser satisfechas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 14 | Enfatizo la importancia de tener un objetivo claro en lo que se hace. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 15 | Dedico tiempo a enseñar y capacitar al equipo de profesores. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 16 | Establezco los incentivos relacionados con la consecución de objetivos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 17 | Considero que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 18 | Voy más allá de mi propio interés por el bien del grupo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 19 | Trato a los demás como individuos más que como un miembro del grupo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 20 | Demuestro que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de actuar. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 21 | Me he ganado el respeto del profesorado. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 22 | Concentro toda mi atención cuando resuelvo problemas, errores o quejas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 23 | Considero los aspectos morales y éticos en las decisiones que tomo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 24 | Hago un seguimiento de los errores detectados. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 25 | Me muestro confiable y seguro. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 26 | Presento una convincente visión del futuro. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 27 | Comunico regularmente los fracasos con el fin de superarlos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 28 | Evito tomar decisiones. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 29 | Considero que cada persona tiene necesidades y habilidades diferentes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 30 | Hago ver al resto los problemas desde distintos puntos de vista. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 31 | Ayudo a los demás a mejorar sus capacidades. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 32 | Sugiero buscar nuevas formas de hacer el trabajo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 33 | Me demoro en responder los temas urgentes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 34 | Enfatizo la importancia de tener una misión común. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 35 | Expreso mi satisfacción cuando otros cumplen las expectativas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 36 | Expreso confianza en que las metas serán cumplidas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 37 | Soy efectivo en satisfacer las necesidades relacionadas con el trabajo de los otros. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 38 | Utilizo formas de liderazgo que son satisfactorias. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 39 | Incito al resto a hacer más de lo que tenía previsto. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 40 | Soy efectivo/a en representando a los demás frente a los superiores. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 41 | Trabajo con el resto de una forma satisfactoria. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 42 | Aumento en los demás su deseo de tener éxito. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 43 | Consigo que la organización sea eficaz. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 44 | Incremento en los demás sus esfuerzos y motivación. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 45 | Lidero un grupo que es efectivo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |

ESCALA DE CLIMA SOCIAL (CLIMATE ENVIRONMENT SCALE-CES)

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás frases, se refiere a cosas de este colegio. Los alumnos, los profesores, las tareas de clase, etc. Después de cada frase, debes de decidir si es verdadera (V) o Falsa (F), en esta clase.

NOTA: Cuando se habla de alumnos/profesores, puede entenderse también alumnas/profesoras.

| Nº | Descripción | Verdadero | Falso |
|----|---|-----------|-------|
| 1 | Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase | | |
| 2 | En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros | | |
| 3 | El profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos | | |
| 4 | Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día | | |
| 5 | Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos | | |
| 6 | Esta clase está muy bien organizada | | |
| 7 | Hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir | | |
| 8 | En esta clase, hay pocas normas que cumplir | | |
| 9 | Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas | | |
| 10 | Los alumnos de esta clase están en las nubes | | |
| 11 | Los alumnos no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros | | |
| 12 | El profesor muestra interés personal por los alumnos | | |
| 13 | Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase | | |
| 14 | Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener mejores notas | | |
| 15 | En esta clase, los alumnos casi siempre están callados | | |
| 16 | Aquí parece que las normas cambian mucho | | |
| 17 | Si un alumno no cumple una norma de clase, seguro que será castigado | | |
| 18 | Aquí los alumnos hacen sus tareas muy diferentes de unos días a otros | | |
| 19 | A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase | | |
| 20 | En esta clase se hacen muchas amistades | | |
| 21 | El profesor parece un amigo más que una autoridad | | |
| 22 | A menudo dedicamos mucho tiempo a discutir actividades sin relación con la materia de clase | | |
| 23 | Algunos alumnos siempre tratan de responder los primeros a las preguntas | | |
| 24 | Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando | | |
| 25 | El profesor dice lo que le pasara al alumno si no cumple las normas de clase | | |
| 26 | En general, el profesor no es muy estricto | | |
| 27 | Normalmente, aquí no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza | | |
| 28 | En esta clase casi todos prestan realmente atención a lo que dice el profesor | | |
| 29 | Aquí fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas | | |
| 30 | El profesor hace más de lo que debe para ayudar a los alumnos | | |
| 31 | Aquí, es muy importante haber hecho las tareas | | |
| 32 | En esta clase los alumnos no compiten para hacer las tareas escolares | | |
| 33 | A menudo, en esta clase se forma un gran alboroto | | |
| 34 | El profesor aclara cuáles son las normas de clase | | |
| 35 | Los alumnos "pueden tener problemas" con el profesor, por hablar cuando no deben | | |
| 36 | Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales | | |
| 37 | Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase | | |
| 38 | En esta clase los alumnos les agrada colaborar con los trabajos | | |
| 39 | A veces, el profesor "avergüenza" al alumno por no saber las respuestas | | |
| 40 | En esta clase, los alumnos no trabajan mucho | | |
| 41 | Aquí si se entrega tarde los deberes, te bajan la nota | | |
| 42 | El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su sitio | | |
| 43 | El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clase | | |
| 44 | Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas | | |
| 45 | Los alumnos pueden opinar muy poco sobre la forma de emplear el tiempo de clase | | |
| 46 | Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos | | |
| 47 | A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes | | |
| 48 | El profesor habla a sus alumnos como si se tratara de niños pequeños | | |
| 49 | Aquí, generalmente hacemos lo que queremos | | |
| 50 | En esta clase no son muy importantes las calificaciones | | |
| 51 | Frecuentemente el profesor tiene que pedir que no se alborote tanto | | |
| 52 | Los alumnos podrán aprender algo más, según como se sienta el profesor ese día | | |

| | | | |
|----|---|--|--|
| 53 | Los alumnos podrán ser castigados si no están en su sitio al comenzar la clase | | |
| 54 | El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos | | |
| 55 | A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho | | |
| 56 | Aquí, los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros | | |
| 57 | Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo | | |
| 58 | Si un alumno falta clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido | | |
| 59 | Aquí, a los alumnos no les importa que notas reciben sus compañeros | | |
| 60 | Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer | | |
| 61 | Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase | | |
| 62 | Aquí, es más fácil para que te castiguen que en muchas otras clases | | |
| 63 | Los alumnos tienen que seguir unas normas establecidas al hacer las tareas | | |
| 64 | En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos | | |
| 65 | Aquí se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre | | |
| 66 | Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa saber aprender a los alumnos | | |
| 67 | A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas que no son del tema | | |
| 68 | Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas | | |
| 69 | Esta clase rara vez comienza a su hora | | |
| 70 | El profesor explica en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos podrán hacer aquí | | |
| 71 | El profesor “aguanta mucho” | | |
| 72 | Los alumnos pueden elegir su sitio en la clase | | |
| 73 | Aquí, a veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa | | |
| 74 | En esta clase hay algunos alumnos que no se llevan bien | | |
| 75 | El profesor no confía en los alumnos | | |
| 76 | Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo | | |
| 77 | A veces la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros | | |
| 78 | Aquí las actividades son planeadas clara y cuidadosamente | | |
| 79 | Los alumnos no están siempre seguros de cuando algo va contra las normas | | |
| 80 | El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal | | |
| 81 | Casi todos los días los alumnos hacen el mismo tipo de tareas | | |
| 82 | A los alumnos realmente les agrada esta clase | | |
| 83 | Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase | | |
| 84 | Aquí los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen | | |
| 85 | El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él | | |
| 86 | Generalmente, los alumnos aprueban aunque no trabajen mucho | | |
| 87 | Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando | | |
| 88 | El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas | | |
| 89 | Cuando el profesor propone una norma, lo hace cumplir | | |
| 90 | En esta clase, se permite a los alumno preparar sus propios proyectos | | |
| | | | |

*Muchas gracias por su colaboración.
Sus respuestas serán tratadas de forma anónima y confidencial.*