



Análisis experimental de los estilos de enseñanza en Educación Infantil favorecedores de un clima social positivo

TFG Educación Infantil

Mención: Observación y exploración del entorno

Autor: Francisco Javier Hernández Herrero

Tutor Académico: Prof. Dr. Ángel Carrasco Campos

(Departamento de sociología)

Fecha: Enero Curso 2014/2015

RESUMEN

En el presente estudio se analiza la vinculación entre los diferentes estilos de enseñanza en de Educación Infantil y el clima social que cada uno de los mismos provoca en el aula. El actual estudio se ha llevado a cabo con una muestra de N= 40 maestros de Educación Infantil, tanto tutores como especialistas, de diversos centros escolares de Segovia tanto a nivel provincial como municipal.

La variable sobre estilos de enseñanza ha sido evaluada mediante la ECAD-EP (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013), la cual fue modificada con el fin de ajustarse a las necesidades propias de la Educación Infantil; por otro lado, la variable del clima social del aula se evaluó con el cuestionario CES (Fernández Ballesteros y Sierra, 1989), que también sufrió modificaciones con el fin de ajustarse a la etapa de Infantil.

Tras el análisis de los datos de Infantil, se ha realizado una comparativa con los resultados obtenidos en el TFG que trabajaba con los datos de Educación Primaria, realizado por el mismo autor en el anterior curso, finalizando con la exposición de las conclusiones.

Palabras claves: estilos de enseñanza, competencia docente, clima social, autoconcepto docente, evaluación docente, Educación Infantil.

ABSTRACT

The present study analyzes the link between the different teaching styles in Early Childhood Education and, also, social climate that each one causes in the classroom. The study was conducted with a sample of $N = 40$ teachers of Kindergarten, both tutors and specialists from various schools in Segovia.

The variable on teaching styles has been assessed by the ECAD-EP (Valdivieso, Martín-Carbonero and Anton, 2013), which was modified in order to adapt it to the individual needs of Early Childhood Education; on the other hand, the variable social classroom climate was assessed with the CES questionnaire (Fernandez Ballesteros and Sierra, 1989), which also was modified in order to comply with the Children's Stage.

After analyzing data from the Children, it has been made a comparison with the results of a previous undergraduate dissertation, elaborated by the same author during the previous year with data from Primary Education. This work ends with the presentation of the findings.

Keywords: teaching styles, teaching competence, social climate, self teaching, teacher evaluation, Early Childhood Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS	5
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
4.1. COMPETENCIAS DOCENTES EN INFANTIL	8
4.2. MODELOS QUE FOMENTAN UN DESARROLLO INTEGRAL Y UN CLIMA SOCIAL POSITIVO	12
4.2.1. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	12
4.2.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL	15
4.3. LA NECESIDAD DE LAS HABILIDADES SOCIALES	18
5. METODOLOGÍA	21
5.1. PARTICIPANTES	21
5.2. INSTRUMENTOS	23
5.3. PROCEDIMIENTO	25
6. RESULTADOS	28
7. COMPARATIVA DE ESTUDIOS	31
8. CONCLUSIONES	33
9. LISTA DE REFERENCIAS	36
10. APÉNDICES	38

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) establece los diferentes objetivos y fines de la educación actual; en esta misma ley se indica las diferentes funciones del profesional que va a llevar a cabo la tarea docente, entre las cuales se menciona la autoevaluación de propia docencia.

En la sociedad en la que vivimos, es coherente una propuesta en la que el docente dedique parte de su tiempo a la evaluación de su propia práctica, de forma que él mismo mantenga a la vez una formación continua acerca de sus competencias.

Los modelos de Gardner (1995) y Goleman (1995) acerca de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional nos ofrecen unos modelos educativos que trabajan principalmente con el educando, prestando atención a las necesidades que estos tienen y en donde se potencia tanto un desarrollo integral del alumno como un fomento de los ambientes positivos en el aula.

Los climas positivos son aquellos en los que se permiten unos aprendizajes significativos, en donde el educando mantiene una actitud activa, pudiendo expresar tanto sus sentimientos, pensamientos y opiniones de manera libre, respetando a los demás agentes que se encuentran en su entorno.

En el presente trabajo, en una primera instancia se presenta una fundamentación teórica acerca del tema elegido; y en segunda instancia se expone una parte experimental, en donde se examina la percepción de un grupo de docentes acerca de su labor docente y el clima que se genera en su aula. En dicho análisis se pretende encontrar correlación entre las diferentes dimensiones (social-emocional, comunicativa-relacional e instrumental) y la apreciación del clima en el aula. Para completar, se establecen unas conclusiones y una comparativa entre las conclusiones adquiridas en las aulas de infantil (actual trabajo) y las de primaria, las cuales aparecen en Hernández Herrero (2013).

Cabe destacar que en la realización de dicho trabajo han participado los siguientes tutores Juan Antonio Valdivieso, Moisés Otxoa y Ángel Carrasco.

2. OBJETIVOS

El objetivo final del trabajo es la realización de un estudio que vincule los diferentes estilos de enseñanza con el clima social que se genera en el aula y comparar dicho estudio con otros realizados de similares características.

- 1- Revisar de forma teórica los estilos de enseñanza del maestro en Educación Infantil; centrándose en las diversas dimensiones que los forman.
- 2- Analizar empíricamente estilos docentes basados en las auto percepciones de ellos mismos y ver cómo influyen de forma positiva en el clima del aula.
- 3- Realizar una comparativa con los resultados obtenidos en el TFG “Análisis de estilos de enseñanza en Educación Primaria favorecedores de un clima social positivo”.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

El trabajo realizado pretende dar respuesta al interés acerca del estilo de enseñanza que favorece más al clima social positivo en el aula de Educación Infantil.

Es en la Ley Orgánica 2/2006, de mayo, de Educación donde podemos ver que en sus principios se localiza la necesidad de una educación de calidad en donde se potencie la formación integral del alumnado respecto al conocimiento, las destrezas y valores que dicho alumno requiere para ser un ciudadano de pleno derecho en la sociedad que le ha tocado vivir.

Dentro de dicha Ley se aluden las funciones que el maestro debe ser capaz de cometer en su práctica docente, entre ellas:

- La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- La investigación, experimentación y mejora continua de los procesos de enseñanza correspondientes.

El docente debe ser capaz de potenciar los climas positivos en el aula en donde importe docencia, de forma que la creación de un aula con clima positivo implique que se certifique que el niño consiga las diferentes metas académicas y se localice en un ambiente de bienestar personal, en el que se prioricen los valores y los aprendizajes tengan sentido integro en sí mismos.

En educación el clima positivo debe potenciar la utilización de las inteligencias múltiples de Gardner; y la inteligencia emocional del alumno, de forma que consiga reconocer y gestionar con carácter positivo las diferentes emociones tanto para sí mismo como para el resto de la sociedad, alcanzando ambientes en los que predominen la libertad del alumno y la comunicación entre los compañeros del aula.

El actual trabajo intenta conocer la percepción valorativa que los maestros tienen acerca de su práctica docente respecto a las dimensiones social-emocional, comunicativa-relacional e instrumental, e intentar ver si alguna de dichas percepciones se relaciona con el clima social que el mismo docente percibe de su aula.

Se pretende dar el valor que el docente tiene en los procesos de autoevaluación y mejora de la práctica en cuestión, de forma que dicho proceso de evaluación debe tener en todo momento a meta de la mejora de la práctica docente y un aprendizaje que sea significativo.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. COMPETENCIAS DOCENTES EN INFANTIL

Podemos definir las competencias docentes como los diferentes recursos que tiene el profesor en su práctica docente. Entre las competencias se diferencian tres subconjuntos:

- Conocimientos.
- Habilidades.
- Actitudes.

La suma de estos tres subconjuntos es lo que consolidan la práctica docente en sí misma.

El concepto de competencia debe referirse al conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional. También deberían incluirse problemas de carácter emergente, es decir aquellos que, realizando un cierto análisis prospectivo, podemos preveer que durante el próximo lustro tendrán una presencia cada vez más evidente en las aulas y una influencia progresivamente mayor en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como puede observarse, desde esta concepción, el protagonismo de las competencias profesionales se desplaza a la identificación y análisis de aquellos problemas profesionales, prototípicos y emergentes, que el profesor deberá encarar (Monereo, 2012).

Para que las competencias docentes puedan evolucionar, el docente a su vez ha de evolucionar y formarse continuamente acerca de las necesidades que el aula le solicite en el día a día, de forma que no se caiga en el error de estancarse en una enseñanza estática y cerrada a lo conocido, en lugar de una enseñanza dinámica y abierta a nuevas propuestas y formas de llevar a cabo los aprendizajes.

Para ello, las instituciones han de facilitar la formación continua del docente e incluso compensar a aquellos que se interesan en formarse con el fin de llevar diversos cambios de mejora a su práctica profesional en donde los que salen beneficiados en todo momento es el alumnado. De tal forma, se pretendería que se reduzca la cantidad de profesores que ejercen una docencia pasiva y no se adaptan ante los cambios de la sociedad y de las necesidades de los propios educandos.

Podemos afirmar sin duda alguna que la escuela ha sufrido cambios en el tiempo, de forma que lo que antes gozaba un reducido número de personas, se ha convertido en un derecho fundamental que ha de ofrecerse con la seguridad de que aquellos que van a hacer posible su puesta en práctica cuentan con la formación y requisitos necesarios para alcanzar el fin con una eficacia significativa.¹

Para alcanzar dicho objetivo y que éste sea eficaz se debe enfrentar los diferentes cambios que sufre la escuela y en concreto los educandos, adaptarse a las circunstancias y hacer de la labor educativa el arma que haga de los alumnos unos ciudadanos íntegros para la sociedad que van a vivir. Bajo este objetivo se debe visionar al docente como un agente que, principalmente, le gusta su labor y por tanto se preocupa de que su enseñanza cuenta con la calidad suficiente para que al educando le transmita los diferentes conocimientos y aptitudes; para ello debe estar concienciado acerca de la importancia de estar formando y adquiriendo recursos y habilidades de forma constante.

La necesidad actual se encamina a conocer cuáles son las diferentes competencias docentes que promuevan una mejor calidad de la labor educativa, una mayor implicación, autocrítica y bienestar acerca de la propia práctica docente.

¹ Para profundizar en estas cuestiones desde un punto de vista sociológico, ver Moreno Mínguez (2000 y 2001), Young (2009), Venegas (2012), entre otros.

Esa necesidad la intenta paliar Perrenoud (2004) estableciendo una serie de competencias destinadas a enseñar, las cuales las estructura en dos niveles.

En un primer nivel sitúa las competencias de referencia, las que define como los dominios principales con los que ha de contar el docente para una buena práctica docente.

Perrenoud (2004) establece las siguientes competencias de referencia:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

En el segundo nivel, Perrenoud se dedica a especificar las competencias del primer nivel, de forma que entabla hasta cuarenta y cuatro competencias docentes específicas.

Podemos afirmar que no todos los docentes cuentan con las diferentes competencias establecidas por Perrenoud desarrolladas a todos los niveles. Sin embargo, esto no debe ser motivo para no verse capacitado para la labor educativa; al contrario, ha de promover que el docente se forme y adquiera dichas competencias a lo largo de la vida, con el fin último de alcanzar el derecho fundamental de una educación de calidad.

Según Zambrano (2006), la práctica docente se centra en tres tipos de saberes que luego se transforman en las diferentes competencias. Para los saberes están formados por el saber disciplinar, el saber pedagógico y el saber académico.

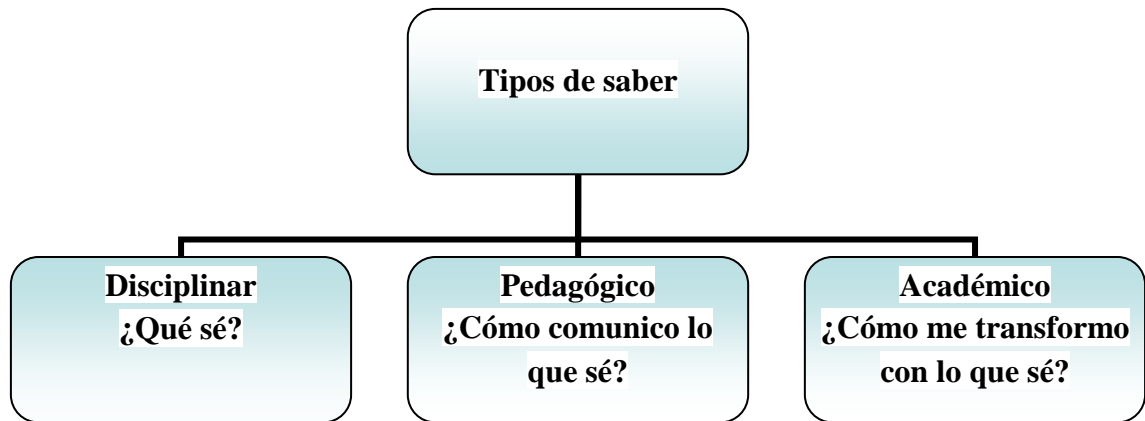


Figura 1: Tipos de saberes según Zambrano, A (2006).

4.2. MODELOS QUE FOMENTAN UN DESARROLLO INTEGRAL Y UN CLIMA SOCIAL POSITIVO

Los modelos que presento a continuación son los de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y el de la Inteligencia Emocional del que habla Daniel Goleman, ambos modelos garantizan el desarrollo íntegro del alumno y un clima de aula en el que se las necesidades individuales sean el motor del aprendizaje.

4.2.1. Inteligencias múltiples

La teoría de las Inteligencias Múltiples es una propuesta de Howard Gardner, que pretende ofrecer una forma diferente de ver la inteligencia del ser humano.

Gardner en su teoría elimina el concepto tradicional de inteligencia (concepto con limitaciones) por un concepto más abierto; en el que existen una variedad de inteligencias las cuales son diferentes e independientes entre sí, teniendo todas importancias en el desarrollo del aprendizaje.

Según Gardner (2005) lo que conocemos como inteligencia se puede definir como la capacidad de ordenar los pensamientos y coordinarlos en acciones.

La teoría se basa en que la inteligencia está dividida en ocho compartimentos que son inteligencias independientes del resto, las cuales se exponen a continuación:

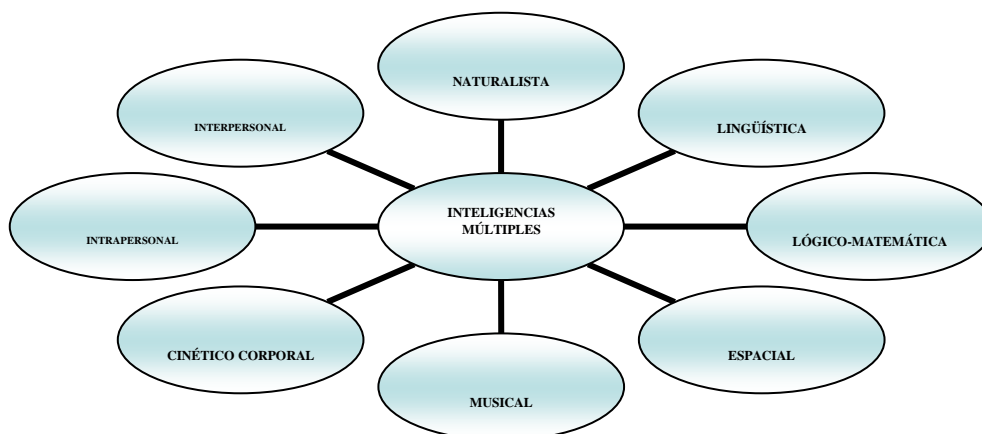


Figura 2: Inteligencias múltiples.

La escuela y concretamente el docente debe buscar el trabajo y desarrollo de las diferentes inteligencias de una forma similar, con el fin de que cada individuo pueda desarrollar sus capacidades individuales. Los alumnos deben tener la opción de poder trabajar y desarrollar sus propios intereses, en donde se abarque un mayor número de inteligencias en lugar de limitarse a las ya tradicionales lingüística y lógico-matemática.

El desarrollo de los intereses del propio niño potenciará ambientes positivos en los que in duda alguna el motor será la cooperación y la creatividad del educando.

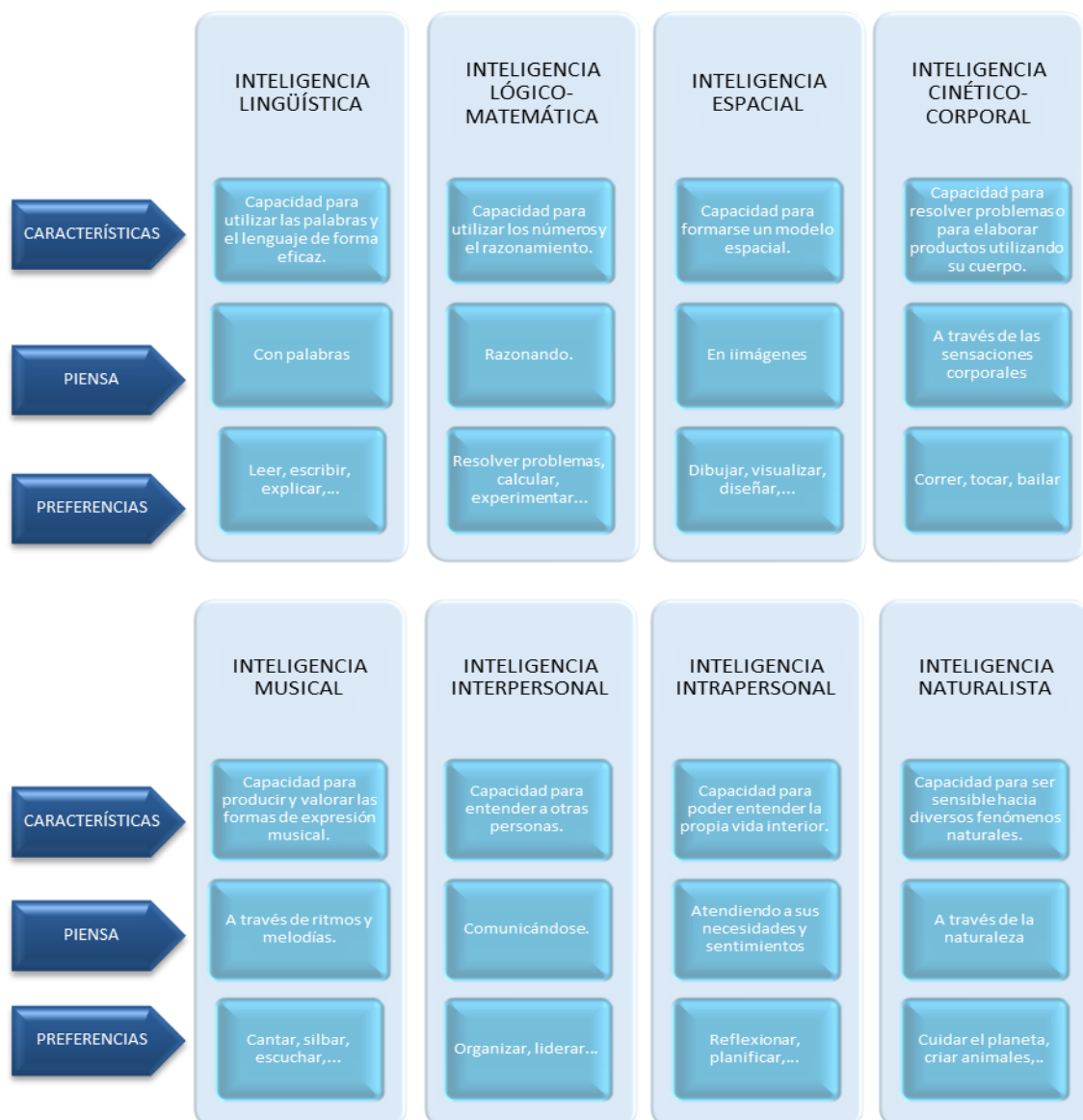


Figura 3: Clasificación de los diferentes tipos de inteligencias por Guillén (2013)

Una de las funciones del docente debe ser conocer las diferentes inteligencias de cada niño, su nivel de desarrollo y la forma con la que se puede fomentar; para ello se ha de hacer un profundo análisis del niño y su entorno, para conocer a ciencia cierta en qué momento se encuentra y poder facilitarle diversos ambientes en donde pueda desarrollarse con comodidad.

Según Gardner (2005), el docente deberá planificar sus clases teniendo en cuenta las inteligencias múltiples, de forma que el trabajo en el aula debe incluir competencias de la mayor parte de las inteligencias, si no es de todas. Por tanto, dicho trabajo se desarrollará de forma interdisciplinar englobando las inteligencias y en sí a todo el alumnado en las diferentes actividades que se desarrollen en el aula, respondiendo así al interés de todo el alumnado en los aprendizajes que se realizan.

En las clases de Infantil, es fácil llevarlo a cabo puesto que el método que por excelencia engloba las diversas inteligencias múltiples es el trabajo por proyectos en los que los educandos se encuentren motivados pues se centren en los intereses de los mismos.

Es en estos proyectos, en los que según Gardner (2005), los niños se plantean preguntas y buscan sus propias respuestas, demostrando lo aprendido y adquirido mediante las diversas experiencias que se les proporciona por parte del docente o su propio entorno.

En los proyectos el docente evalúa la puesta en práctica del mismo, pero también conoce el momento evolutivo del que se parte y los diversos aprendizajes que el alumno adquiere durante el proyecto; de forma que además de responder a la teoría de Gardner, se realiza una evaluación continua, formativa e integral del niño.

Uno de los objetivos de la educación ha de ser el de responder las necesidades del educando y de ajustarse a las necesidades de la sociedad actual, con el objetivo de que el niño sea la base de la escuela y este se encuentre lo suficientemente motivado para adquirir unos aprendizajes significativos; en lugar de mantenerse en enfoque pasados como eran las clasificaciones según el coeficiente intelectual del niño.

Las estrategias que se generen en la escuela deberán responder a los diferentes intereses y fortalezas de cada uno de los niños, utilizando dichos intereses para alcanzar metas educativas en ambientes positivos. En dichos ambientes, el niño será el protagonista, de forma que el educador se limitará a ser un guía, un acompañante en el proceso de aprendizaje que el niño realizará buscando su propia autonomía.

4.2.2. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional según Goleman (1995) es la capacidad que tiene el ser racional entorno a sentir, comprender y gestionar las diferentes emociones tanto de uno mismo como de los seres del entorno.

En este punto, referido a las emociones y sentimientos, podemos afirmar que es uno de los factores que determinan el clima social positivo del aula, puesto que un mayor conocimiento de las propias emociones facilitará una mejor gestión de las mismas y en su extensión un mayor clima positivo.

Según Goleman (1995), se ha de desarrollar las diferentes ámbitos de la inteligencia emocional y es él el que establece el concepto de Coeficiente Emocional (CE), frente al tradicional coeficiente intelectual. Dicho nuevo concepto pretende medir la capacidad de control de cada individuo acerca sus emociones.

Entre las habilidades que se deben trabajar en la inteligencia emocional destacan, según Goleman (1995), las siguientes: la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las destrezas sociales. De manera sintética, podemos definir las de la siguiente forma:

- Autoconciencia: reconocer los propios estados de ánimo, las intuiciones y recursos.
- Autorregulación: capacidad para manejar los diversos estados de ánimo e impulsos, y los recursos con los que se cuenta.

- **Motivación:** es la capacidad de conocer las vías emocionales que encaminan o posibilitan las metas que nos establecemos.
- **Empatía:** conciencia de los sentimientos y necesidades del resto de personas que se encuentran a nuestro alrededor.
- **Destrezas sociales:** capacidad de generar diferentes respuestas deseadas en el resto de personas de nuestro entorno.

Es fácil visionar la relación existente entre el aula y el diferente desarrollo emocional de los individuos que la conforman, puesto que un mayor conocimiento de las emociones propias generará un mayor conocimiento de las emociones de los demás, permitiendo responder de una forma eficaz a las necesidades emocionales del aula, ofreciendo un clima positivo de calidad.

En este aspecto, Arón y Milici (2009) establecen las diferentes formas que el aula puede responder a las emociones que se entablan en la misma, destacando los siguientes niveles:

- **Nivel empático:** unión entre las emociones que se generan en el aula, las cuales se comprenden favoreciendo climas positivos en donde la base es la seguridad en uno mismo y la confianza con el resto del grupo.
- **Nivel negligente:** las necesidades del educando son respondidas con una falta de interés, lo que provoca un trastorno cognitivo producido por la desmotivación y la apatía emocional.
- **Nivel abusivo emocional:** se caracteriza por ejercer un maltrato emocional ante las necesidades del educando. Los niños en dicha situación se localizan en alerta ante las emociones de los compañeros por miedo a lo que pudiese ocurrirles.

La escuela debe promover la utilización del nivel empático, en donde niño, compañeros y docentes se encuentren sintonizados.

En la educación infantil estos espacios son fáciles de crear, puesto que las actividades son dinámicas y se suele prestar atención el momento anímico del educando; de forma que se puede ajustar la actividad a las necesidades emocionales que se solicitan por parte de los niños, generando a la vez ambientes positivos.

4.3. LA NECESIDAD DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Es en la propia Ley Orgánica 2/2006, de mayo, de Educación en donde se establece la necesidad de ofrecer una formación integral al alumnado, incluyendo de esta forma la necesidad de formarles para que desarrolle habilidades sociales que el día de mañana pueda desenvolverse con normalidad en la sociedad.

Según Monjas (2009), las habilidades sociales son un cuantioso y variado conjunto de conductas que se establecen ante situaciones de interacción social, de forma que se establecen vínculos relacionales con otras personas tanto a nivel cognitivo, emocional y conductual con el fin de entablar una relación satisfactoria y eficaz.

De esta definición podemos deducir la necesidad de atender al alumnado respecto a la adquisición de capacidades y destrezas sociales que desempeñen dicha función, de interrelación con el resto de compañeros.

La mayor formación respecto a la adquisición de una mayor cantidad de habilidades o destrezas sociales, desembocará en un mejor clima de aula, es decir, en ambientes socialmente positivos.

Entre esa variedad de destrezas se encuentran algunas como las siguientes:

- Saber decir que no cuando es necesario.
- Responder a los habituales acercamientos (saludos, despedidas,...).
- Conocer los mecanismos de petición de algo.
- Resolver problemas ajenos a uno mismo de forma empática.
- Preocuparse por el otro.
- Saber decir las características positivas del compañero.
- ...

En definitiva, podemos definir las habilidades sociales como las diferentes competencias conductuales que posibilitan al niño a relacionarse con los demás de forma positiva, efectiva y adaptativamente; según las demandas que el entorno le ofrezca y las cuales fomentan la aceptación del resto de la comunidad y la adaptación a la misma.

De nuevo Monjas (2009) establece una batería de habilidades sociales que se han de desarrollar en la etapa de la Educación Infantil, entre las que podemos destacar: saludar y despedirse, agradecer y disculparse, escuchar-preguntar, conocer el turno de palabra, evitar conflictos, ayudar a los compañeros y compartir con los mismos, jugar de forma colectiva, respetar a los adultos y al resto de compañeros,..

Es habitual que surjan conflictos en el aula, los cuales se han de considerar no tanto un problema sino un momento formativo que se ha de aprovechar para enseñar diversas habilidades sociales, puesto que gran parte de ellos suelen surgir de la colisión entre intereses dispares.

La forma más extendida es la de resolver los conflictos mediante el castigo o la regañina. Sin embargo poco a poco hay que erradicar dichas formas de solucionar los altercados, o al menos intentar encaminar la educación hasta nuevas formas menos “agresivas”, en las que la voz del docente sea promotora del dialogo, de la comprensión, en donde el educador sea guía o mediador y busque soluciones alternativas para que ambos educandos se encuentren cómodos, no recriminados y se consiga que la situación se solucione, procurando que poco a poco sean los mismos niños los que alcancen sus propios acuerdos y solventen sus diferencias de una forma primitiva, que más tarde terminarán de pulir.

Es por tanto, que los conflictos han de ser la oportunidad perfecta para modificar conductas, ofrecer herramientas y promover la convivencia en el aula, con el fin último de por un lado el desarrollo integral del alumno y un clima social positivo en el aula.

En el aula de Infantil podemos encontrarnos con 3 tipos de alumnos según las habilidades sociales que tengan, los cuales paso a clasificar a continuación:

- **Agresivos:** aquellos alumnos que buscan defender sus derechos, pensamientos, sensaciones y opiniones de una forma en la que priva de derechos al resto de compañeros, mediante la humillación, el rechazo o la descalificación.
- **Pasivos:** dicha conducta es una forma de huida, se caracteriza por el desinterés acerca de los propios derechos al no saber cómo expresar los sentimientos y pensamientos; el motivo es una falta de confianza en sí mismo y una huida de los conflictos que puedan suceder, desventaja que los demás utilizan en su propia contra.
- **Asertivos:** son las conductas de los alumnos que expresan sus sentimientos, pensamientos y opiniones sin violar los derechos del resto de personas. Estos niños tienen la capacidad de elegir por sí mismos, hacer cumplir sus derechos y la vez respetar los derechos de los que tienen alrededor, puesto que contienen una gran confianza en sí.

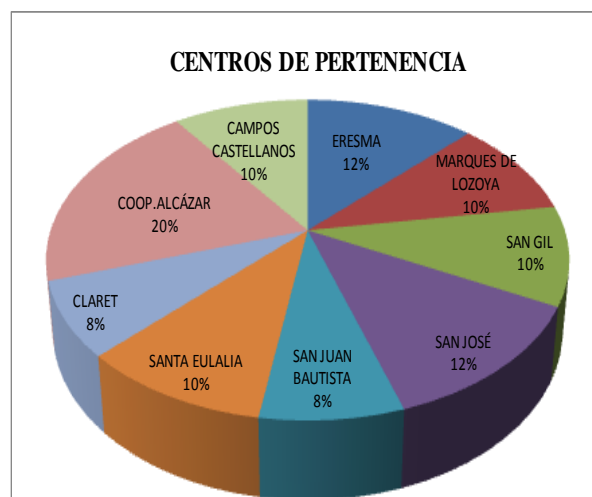
Los conflictos en el aula se han de tratar como algo natural que sucede cuando se entabla una convivencia, los alumnos deben conocer que dichas situaciones se van a llevar a cabo con regularidad, y se les ha de enseñar diversas habilidades sociales con las que combatir la situación de forma asertiva, con el fin de alcanzar ambientes positivos.

5. METODOLOGÍA

5.1. PARTICIPANTES

La participación de docentes en la investigación realizada procede de una variedad de centros escolares de Segovia en su municipio y provincia, dichos participantes han aceptado de forma voluntaria realizar las encuestas que conforman el experimento a realizar. Los porcentajes según los centros son los siguientes:

- C.E.I.P Eresma (12,5%).
- Claret (7,5%).
- C.E.I.P. San Gil (10%).
- C.E.I.P San José (12,5%).
- Coop. Alcázar (20%).
- C.E.I.P Santa Eulalia (10%).
- C.E.I.P San Juan Bautista (7,5%).
- C.E.I.P. Marques de Lozoya (10%).
- C.R.A Campos Castellanos (10%).



La muestra de participantes pertenece el 62,5% a colegios públicos (C.E.I.P), el 10% a colegios rurales (C.R.A.), el 20% a concertados y el 7,5% a colegios de carácter privado.

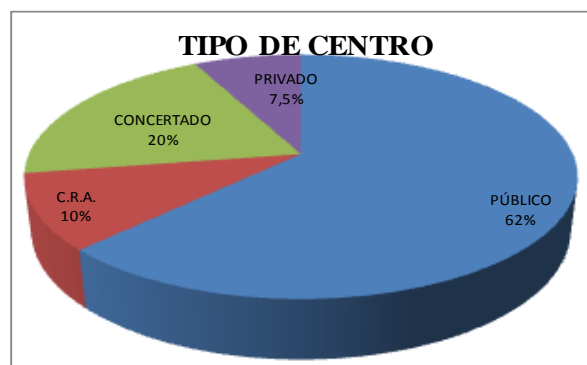


Figura 5: Representación tipos de centro.

De la muestra encuestada, el 57,5% tienen una función docente (tutor) y el 42,5% una función de especialista (psicomotricidad, inglés, apoyo,...).

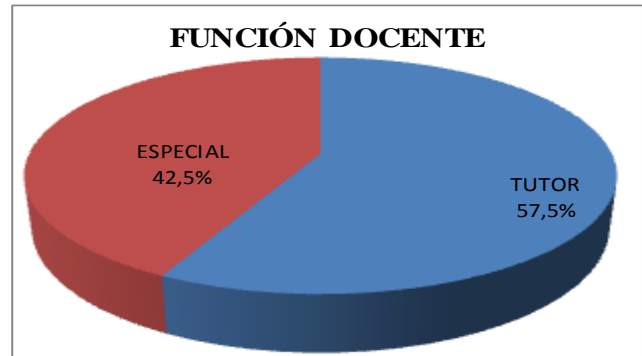


Figura 6: Representación función docente.

Del conjunto de encuestados, el 87,5% son mujeres y el 12,5% restante son hombres. Esto deja constancia que la proporción de mujeres en educación infantil es superior a la de hombres.

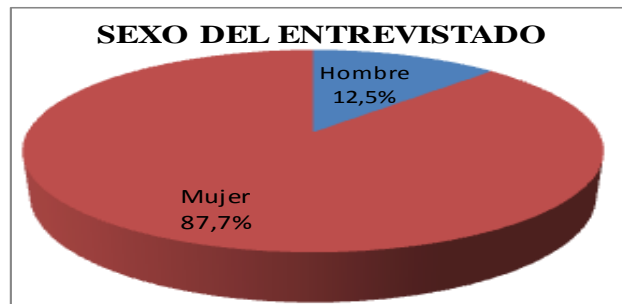


Figura 7: Representación sexo entrevistado.

Dentro de los tutores encuestados, los niveles educativos a los que pertenecen son los siguientes:

- 1º Educación Infantil (34,8%).
- 2º Educación Infantil (30,4%).
- 3º Educación Infantil (34,8%).

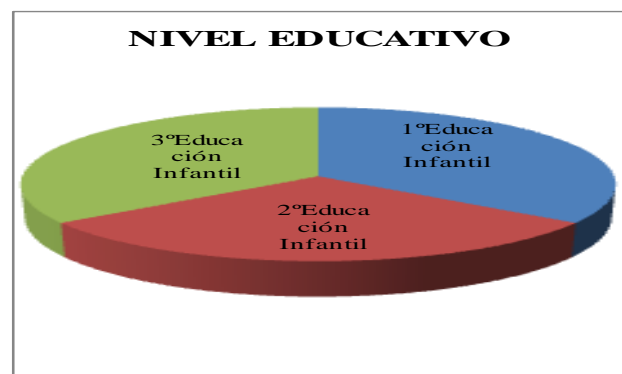


Figura 8: Representación nivel educativo.

5.2. INSTRUMENTOS

En la realización de la parte experimental se han utilizado dos instrumentos con el fin de analizar los diferentes estilos de enseñanza favorecedores del clima social positivo en las aulas de Infantil, los cuales son el “Cuestionario de Clima Escolar” y la “Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente en Educación Primaria (ECAD-EP)”, esta última ha sido adaptada para que pueda aplicarse a la etapa de Infantil.

Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente en Educación Primaria (ECAD-EP)

La finalidad del cuestionario ECAD-EP es fomentar la calidad del sistema y mejorar la práctica docente mediante la valoración del grado de autopercepción que tiene el docente respecto a su competencia psicoinstruccional (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013).

Dicho cuestionario ofrece el concepto de “estilos de enseñanza”, siendo estos el cómputo total de variables cognitivas, comunicativas e interactivas, sociales-relacionales y técnico-instrumentales, creado una herramienta que permite la evaluación docente, según las competencias que le definen.

El formato es tipo Likert y tipo de escala es acorde con las necesidades del método. Dicha escala (ECAD-EP) está compuesta por 58 ítems que miden los diferentes estilos de enseñanza del docente que realiza la encuesta. Los factores que se analizan son:

- Factor A: Socioemocional, compuesto por las variables “convivencia”, “mediación”, “dinamización grupal”, “implicación afectiva”, “adaptación comunicativa”, “sensibilidad comunicativa”, “empatía” y “autoeficacia”.

- Factor B: Comunicativo-relacional, formada por las variables “asertividad”, “liderazgo afectivo”, “liderazgo ejecutivo”, “resolución de conflictos”, “comunicación no verbal” y “comunicación paraverbal”.
- Factor C: Instruccional, constituida por las variables “adaptación a nuevas situaciones”, “control instruccional” y “planificación”.

Los factores cuentan con un grado de fiabilidad significativamente alto, calculado a través del α de Cronbach. Por lo que se garantiza la cuantificación del perfil competencial del profesorado y determina la eficacia en la enseñanza (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013).

Cuestionario de Clima Escolar (CES)

En el caso del cuestionario CES (“Classroom Environment Scale”), busca evaluar el clima social del aula. Dicho cuestionario fue creado por R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Tickett, los cuales elaboraron diversas escalas según el contexto a estudiar:

- FES: se encarga de evaluar el clima social en la familia.
- WES: evalúa el clima en el trabajo.
- CIES: mide el clima social en instituciones penitenciarias.
- CES: evalúa el clima social escolar.

El cuestionario CES fue adaptado por Fernández-Ballesteros y Sierra, y está compuesto por 60 ítems de verdadero/falso, agrupados en 4 dimensiones:

La dimensión “Relación” responde al nivel en que el alumno se percibe integrado.

La dimensión “Autorrelación” valora la importancia de lo que hace el alumno.

La dimensión “Estabilidad” evalúa el funcionamiento del aula.

La dimensión “Cambio” valora la percepción del alumno ante la innovación.

Dicho cuestionario se analizó por Sierra y Fernández-Ballesteros avalando su fiabilidad mediante la fórmula Kuder-Richardson.

5.3. PROCEDIMIENTO

El procedimiento seguido en el actual trabajo de investigación ha sido el siguiente:

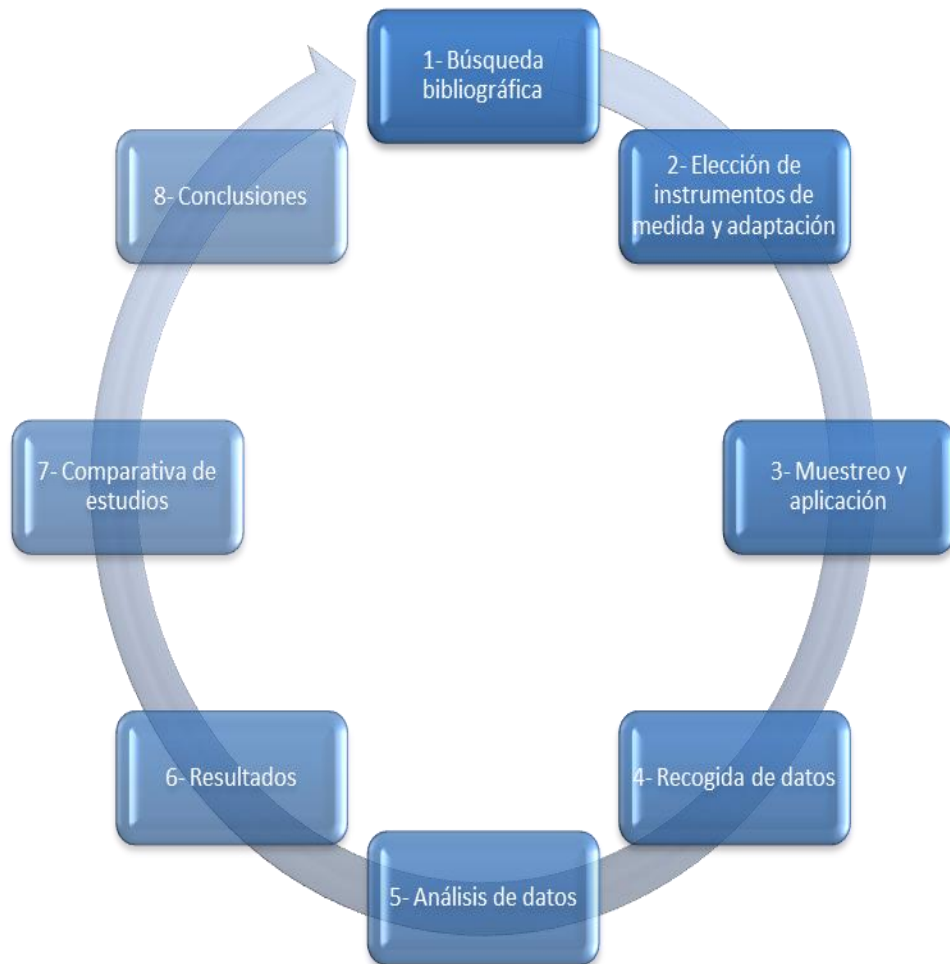


Figura 9: Representación del procedimiento seguido en el trabajo.

1-Búsqueda Bibliográfica: el primer paso ha sido la fundación teórica del trabajo, de forma que se ha consultado en diferentes fuentes, tanto en libro físico como en fuentes de internet. Algunas de las fuentes usadas han sido Dialnet e Internet Book Database.

2-Elección de instrumentos de medida y adaptación de lo mismo: hemos buscado los diferentes instrumentos que más se ajustaban a las necesidades de la investigación, que al tener que medir actitudes, han sido instrumentos de medición indirecta. Dicha medición indirecta se ha llevado a cabo mediante escalas de evaluación en las que partiendo de una premisa afirmativa, los docentes valoran su satisfacción al respecto.

Los instrumentos ECAD-EP y CES han sido seleccionados por Juan Antonio Valdivieso, primer tutor del trabajo, puesto que conoce la finalidad de cada uno de ellos.

El instrumento CES se ha seleccionado con el fin de valorar el clima social existente en las aulas, y la escala ECAD-EP se ha destinado para valorar la competencia autopercebida de cada docente. Una vez seleccionado, ambos cuestionarios se han agrupado en un solo formato y adaptado con el fin de que sean funcionales para la etapa educativa destinada, la Educación Infantil.

3-Muestreo y aplicación: en la actual investigación, se ha realizado un muestreo no probabilístico, la muestra no es representativa, los docentes han sido encuestados mediante contacto con los alumnos en prácticas. Una vez contactado con alumnos y profesores, se ha aplicado los cuestionarios seleccionados y adaptados para la finalidad del propio trabajo, de forma que a la hora de aplicar dichos cuestionarios, algunos docentes han sido reticentes mientras otros se han ofrecido a participar sin reticencias.

4-Recogida de datos: tras la aplicación de los cuestionarios, se ha procedido a la tabulación de los mismos en una hoja EXCEL, asignando una numeración a cada posible respuesta.

5-Análisis de datos: el análisis de datos ha sido realizado por Valdivieso, primer tutor del trabajo quien ha utilizado el software SPSS 20.00, que al terminar dicho análisis ha realizado comentarios sobre ellos mismos.

El programa SPSS 20.00 se ha encargado de hacer los siguientes análisis:

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

6-Resultados: Una vez analizado los datos con el software SPSS 20.0, se han presentado los resultados obtenidos en el análisis..

7-Comparativa de estudios: una vez con los resultados del actual estudio, se ha realizado una comparativa con los resultados del anterior estudio realizado en 2013, de forma que se han comparado lo obtenido en la etapa de Infantil con lo obtenido en la etapa educativa de Primaria.

8-Conclusión: tras la exposición de los diferentes resultados tanto en el actual estudio como en la comparativa, se han desarrollado unas determinadas conclusiones que surgen de dichos resultados, viendo los puntos fuertes y débiles de la investigación, y si realmente existe una correlación entre los estilos de enseñanza del docente y el clima que se genera en el aula.

El trabajo ha sido redactado según las normas APA (sexta Edición).

6. RESULTADOS

Tabla 1: Estadísticos descriptivos para ECAD-EP

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Dimensión Socio-Emocional	40	3,38	4,97	4,5266	,33654
Dimensión Comunicativa-Relacional	40	3,13	4,93	4,2683	,45328
Dimensión Instruccional	40	3,11	4,89	4,1250	,51146
N válido (según lista)	40				

Habiendo aplicado la escala ECAD-EP, se comprueba que para N=40:

En la dimensión Socio-emocional la media de todas las respuestas es de 4,52, siendo 3,38 el valor mínimo y 4,97 el valor máximo.

En la dimensión comunicativa-relacional la media de todas las respuestas es de 4,93; siendo el valor mínimo 3,13 y 4,93 el valor máximo.

En la dimensión instruccional la media da 4,12, siendo 3,11 el valor mínimo y 4,89 el máximo.

Por lo que la dimensión que obtiene el valor más alto es la socio-emocional con 4,52, seguida por la comunicativa-relacional (4,26) y la instruccional (4,12).

Respecto a las desviaciones típicas, aportan resultados altos reflejando un muestreo heterogéneo, en donde existen respuestas al mismo ítem notables.

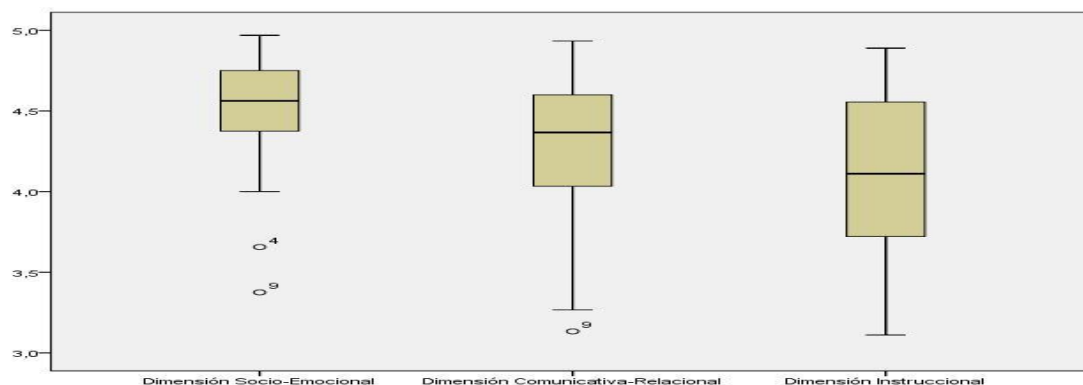


Figura 10: Representación gráfica (diagrama cajas y bigotes) de las dimensiones.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos para la Evaluación del Clima Social

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.típ.
Clima social positivo	40	,50	,71	,6088	,05965
Clima social negativo	40	,08	,48	,2810	,09943
N válido (según lista)	40				

Una vez aplicada la escala CES, se comprueba que para N=40:

El clima es positivo en 0,6088 de media, siendo el mínimo 0,50 y el máximo 0,71. Sin embargo, para el clima negativo tiene una media de 0,2810, siendo su valor mínimo de 0,08 y el máximo de 0,48.

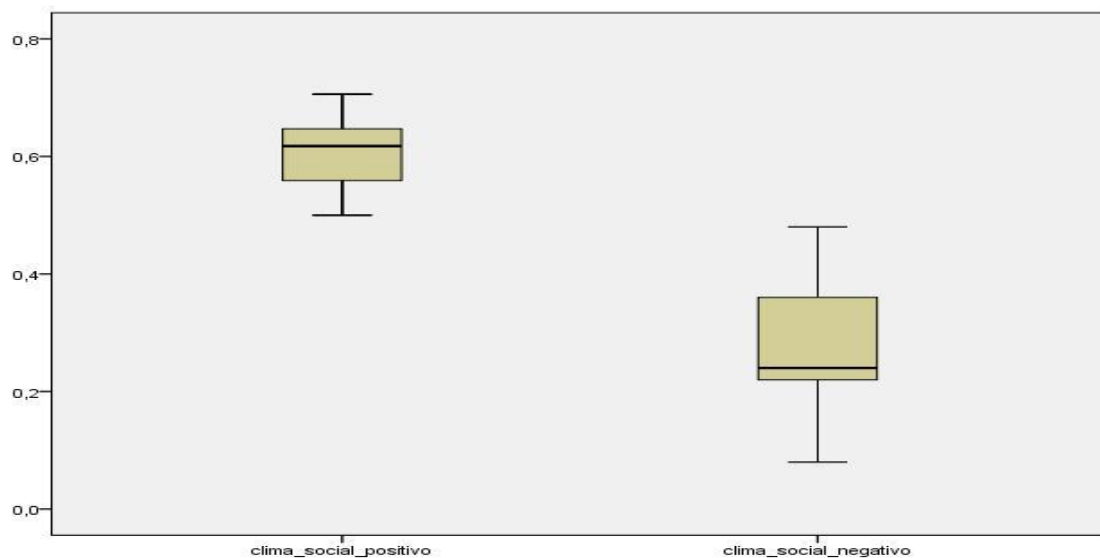


Figura 11: Representación gráfica (diagrama cajas y bigotes) de la variable clima social.

Una vez agrupados los ítems de la **ECAD-EP** (adaptada a infantil) según el área de pertenencia a las diferentes dimensiones (socioemocional, comunicativa-relacional o instruccional), y de estimar su media, así como la de los componentes del **CLIMA SOCIAL**, se ha procedido a realizar un análisis de correlación bivariada (mediante Rho de Spearman), cuyos resultados son los siguientes:

Tabla 3: **Correlaciones lineales entre los factores analizados.**

			Clima social positivo	Clima social negativo	Dimensión comunicativa-relacional	Dimensión instruccional	Dimensión socio-emocional
Rho de Spearman	Clima social positivo	Coefficiente de correlación	1,000	-,400*	,065	-,113	-,062
		Sig. (bilateral)	-	,011	,689	,489	,703
		N	40	40	40	40	40
	Clima social negativo	Coefficiente de correlación	,400*	1,000	-,132	-,090	-,019
		Sig.(bilateral)	,011	-	,418	,579	,907
		N	40	40	40	40	40
	Dimensión comunicativa-relacional	Coefficiente de correlación	,065	-,132	1,000	,767**	,857**
		Sig.(bilateral)	,689	,418	-	,000	,000
		N	40	40	40	40	40
	Dimensión Instruccional	Coefficiente de correlación	-,113	-,090	,767**	1,000	,774**
		Sig.(bilateral)	,489	,579	,000	-	,000
		N	40	40	40	40	40
	Dimensión Socio-emocional	Coefficiente de correlación	-,062	-,019	,857**	,774**	1,000
		Sig.(bilateral)	,703	,907	,000	,000	-
		N	40	40	40	40	40

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

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

El clima social positivo está compuesto por la media de los ítems enunciados con carácter positivo, por el contrario, el clima social negativo se conforma por la media de los ítems enunciados negativamente.

Analizando los anteriores resultados, se desprende que tanto el clima social positivo, como el clima social negativo no tienen una relación significativa con ninguna de las tres dimensiones estudiadas (comunicativa-relacional, instruccional, y socio-emocional), puesto que ninguno de los resultados es lo suficientemente significativo para exponer una conclusión.

7. COMPARATIVA DE ESTUDIOS

A continuación se exponen las tablas en donde se compara el clima social positivo y negativo del estudio actual, con las del estudio realizado el anterior año:

Tabla 4: Estadísticos De grupo

	Nivel educativo	N	Media	Desv. Típ.	Error tip. media
Clima social Positivo	E. Infantil	40	,6088	,05965	,33654
	E. Primaria	40	,6267	,11572	,45328
Clima Social Negativo	E. Infantil	40	,2810	,09943	,51146
	E. Primaria	40	,3096	,14536	,02298

Tabla 5: Prueba de muestras independientes

		Pruebas de Levene para la igualdad de varianzas		Pruebas T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Clima social Positivo	Se asumen varianzas iguales	12,594	,001	-,866	78	,389	-,01783	,02058	-,05881	,02315
	No se asumen varianzas iguales			-,866	58,356	,390	-,01783	,02058	-,05903	,02337
Clima Social Negativo	Se han asumen varianzas iguales	5,671	,020	-	78	,307	-,02863	,02785	-,08406	,02681
	No se asumen varianzas iguales			-	68,940	,308	-,02863	,02785	-,08418	,02693

Tras aplicar la comparativa entre ambos estudios (Educación Primaria y Educación Infantil) acerca del clima social positivo y el clima social negativo se ve que no existen diferencias estadísticas significativas.

A continuación se realiza la misma comparativa entre los estudios respecto a los resultados obtenidos en las dimensiones.

Tabla 6: Estadísticos De grupo

	Nivel educativo	N	Media	Desv. Típ.	Error tip. media
Dimensión Socio-emocional	E. Infantil	40	4,5266	,33654	,05321
	E. Primaria	40	4,4055	,40567	,06414
Dimensión Comunicativa-relacional	E. Infantil	40	4,2683	,45328	,07167
	E. Primaria	40	4,2475	,42058	,06650
Dimensión Instruccional	E. Infantil	40	4,1250	,51146	,08087
	E. Primaria	40	4,0698	,49043	,07754

Tabla 7: Prueba de muestras independientes

		Pruebas de Levene para la igualdad de varianzas		Pruebas T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Dimensión socio-emocional	Se asumen varianzas iguales	3,934	,051	1,453	78	,150	,12107	,08334	-,04485	,28699
	No se asumen varianzas iguales			1,453	75,427	,150	,12107	,08334	-,04493	,28708
Dimensión Comunicativo-relacional	Se han asumen varianzas iguales	,043	,835	,213	78	,832	,02086	,09777	-,17378	,21551
	No se asumen varianzas iguales			,213	77,567	,832	,02086	,09777	-,17380	,21552
Dimensión instruccional	Se han asumen varianzas iguales	,152	,697	,493	78	,624	,05521	,11204	-,16794	,27826
	No se asumen varianzas iguales			,493	77,863	,624	,05521	,11204	-,16785	,27827

De la misma forma, tras ver los resultados de las dimensiones socioemocional, instruccional y comunicativa-relacional, vemos que ninguna de ellas presenta diferencias estadísticamente significativas entre los niveles educativos de Primaria e Infantil, ya que en ambas etapas se obtienen resultados poco significativos para ofrecer una conclusión al respecto.

8. CONCLUSIONES

El actual estudio responde al axioma empírico, intenta dar respuesta al interrogante de si existe relación entre una mayor competencia docente y un mayor clima social positivo de aula, viendo cuál de las dimensiones de los Estilos de enseñanza promueve en mayor medida dicho clima de aula.

Tras el análisis, se destaca que existe una elevada autopercepción de la práctica docente, por parte de los que han realizado la encuesta para dicho experimento.

Entre los parámetros de edad, tipo de centro, función docente (tutor o especialista) no se destaca una diferencia apreciable.

Para el instrumento ECAD-EP todos los valores son superiores al 4 (en una escala del 1 al 5), por lo que la muestra de encuestados se valora en forma positiva en las dimensiones de los estilos de enseñanza:

- Dimensión socio-emocional: 4,5266
- Dimensión comunicativa-relacional: 4,2683
- Dimensión instruccional: 4,1250

Estos resultados en comparación con el estudio realizado en Primaria, podemos ver que son similares, puesto que conservan el mismo orden de puntuación, en primer lugar y la más alta estaba también la dimensión socio-emocional (4,4055), en segundo lugar la dimensión comunicativo-relacional (4,2475), y en último lugar, la dimensión instruccional (4,0698)

En el caso del cuestionario CES, el clima social positivo cuenta con una media de 0,6088, mientras que el clima social negativo su media es de 0,2810.

Realizando la comparativa respecto al estudio realizado en Primaria, se mantienen las medias en valores muy similares, concretamente el estudio anterior daba 0,6267 para el clima social positivo y 0,3096 para el clima social negativo.

Tras realizar la correlación entre las diferentes dimensiones y el clima social, se ha visto que no existe una relación significativa entre ninguna de las dimensiones (socioemocional, comunicativa-relacional e instruccional) con el clima social (positivo o negativo) del aula.

Por lo que no podemos aserir que el clima social tiene una relación significativa con las dimensiones estudiadas en la actual investigación, puesto que la muestra con la que se ha realizado es pequeña en cantidad y no proporciona datos suficientes para poder generalizar.

Respecto a la comparativa entre el estudio actual de Infantil y el realizado el año anterior en Primaria, se deduce que no hay ninguna diferencia significativa entre los dos estudios, que nos haga generalizar que en una etapa se promueva más un estilo de enseñanza que otro.

En ambas etapas, destaca que los docentes cuentan con una valoración más alta en las dimensiones socioemocional y comunicativo-relacional, mientras que cuentan con una menor valoración en la dimensión instruccional.

Una vez realizado el experimento aparecen varios problemas que para futuros estudios deben tenerse en cuenta, por un lado hay que contar con la autopercepción que el profesor tiene acerca de su práctica, la cual siempre es positiva y en niveles altos. Lo que indica una falta de autocrítica ante la practica educativa, pues pocos son los que se puntúan negativamente.

Es aconsejable promover la conciencia acerca de los estudios sobre la calidad docente, y que sean los propios docentes los que estén interesados en participar y conocer sobre la calidad educativa en las aulas.

En el actual estudio, a diferencia del realizado el año anterior, los docentes han estado más participativos y han cumplimentado todas las preguntas de las encuestas, esto ha sido, en parte por el hecho de haber realizado una explicación uno a uno acerca de la finalidad del estudio.

Al ser estudios con poca cantidad de participantes en el muestreo, lo convierten en una muestra no probabilística, de la que no se puede generalizar por no ser significativa.

El docente debe conocer y promover su propia práctica docente, de forma que la valore y mejore en el día a día, tras la realización del estudio destaco una falta considerable de autocrítica, que puede desembocar en una acomodación en el aula, en donde no se innove y mejore en las diferentes dimensiones de los estilos de enseñanza.

Para finalizar, quiero hacer constar la falta de recursos tanto materiales como temporales con la que se realizan estos trabajos, lo que imposibilita que se puedan realizar estudios con muestras más amplias y que puedan generar resultados significativos.

9. LISTA DE REFERENCIAS

- American Psychological Association (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.) Washington, DC: American Psychological Association.
- Arón, A, M; y Milicic, N. (2009). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramientos.* <http://educacionemocional.cl/documentos/escuela011.pdf> (Consulta: 21 de mayo de 2014).
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica.* Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence.* New York: Bantam Books.
- Guillén, C, J; *Inteligencias múltiples en el aula.* <http://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/05/05/inteligencias-multiples-en-el-aula/>(Consulta: 22 de mayo de 2014).
- Hernández, F.J (2013). *Análisis experimental de los estilos de enseñanza en Educación Primaria favorecedores de un clima social positivo.* Universidad de Valladolid. EU de Magisterio. Segovia. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/3170>
- Ley Orgánica 2/2006, de mayo, de Educación.
- Monereo, C. (2012) *Las competencias profesionales de los docentes.* Universidad Autónoma de Barcelona. Monjas, I. (2009). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS).* Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: CEPE.
- Moreno Mínguez, A (2000). "La formación del maestro ante los retos de la sociedad postmoderna". *Revista de Formación del Profesorado*, 3 (1).
- Moreno Mínguez, A (2001). *Sociología de la educación: claves teóricas,* Oviedo: Septem Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

- Valdivieso, J.A, Carbonero, M.A, y Martín-Antón, L.J. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria, un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de psicodidáctica*. Vol 18, Nº1, pp. 47-80.
- Venegas, M. (2012). Sociología y formación del profesorado: aportaciones y balance en el nuevo paradigma universitario, *Education Siglo XXI*, 30 (2): 403-422.
- Young, M. (2009). Education, globalisation and the voice of knowledge, *Special Issue of Journal of Education and Work*.
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saberes del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere* V.10 nº33. Merida.

10. APÉNDICES.

- Tabulación de los datos muestrales en una Hoja de datos Microsoft Office EXCEL 2007

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	
	ID	FECHA	NOMBRE CENTRO	PO CENTF	SEXO	EDAD	NIVEL	UNCIÓN	DOCENT	ECAD-01	ECAD-02	ECAD-03	ECAD-04	ECAD-05	ECAD-06	ECAD-07	ECAD-08	ECAD-09	ECAD-10
1	1	MARZO	CAMPOS CASTELLA	1	2	30	1	1	5	5	5	4	5	5	5	3	5	3	
2	2	MARZO	CAMPOS CASTELLA	1	2	41	0	2	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	
3	3	MARZO	CAMPOS CASTELLA	1	2	29	0	2	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4	
4	4	MARZO	CAMPOS CASTELLA	1	2		2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
5	5	ABRIL	CEIP SAN JOSÉ	1	2	54	0	2	4	3	4	3	4	4	4	4	5	4	
6	6	ABRIL	IP SAN JUAN BAUTIS	1	2	0	0	2	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	
7	7	ABRIL	IP SAN JUAN BAUTIS	1	2	49	2	1	5	4	5	4	5	4	5	5	4	4	
8	8	ABRIL	IP SAN JUAN BAUTIS	1	2	32	3	1	5	4	4	4	5	4	5	4	4	3	
9	9	ABRIL	COOP. ALCÁZAR	3	2	36	0	2	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	
10	10	ABRIL	CEIP SANTA EULALIA	1	2	23	3	1	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	
11	11	ABRIL	CEIP SANTA EULALIA	1	2	25	3	1	4	5	2	5	5	4	5	5	5	4	
12	12	ABRIL	COOP. ALCÁZAR	3	2		1	1	5	4	5	5	4	5	3	4	5	4	
13	13	ABRIL	COOP. ALCÁZAR	3	2	21	2	1	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	
14	14	ABRIL	COOP. ALCÁZAR	3	2	56	0	2	5	3	4	3	5	4	4	5	5	2	
15	15	ABRIL	CEIP SAN GIL	1	2	23	2	1	5	4	1	3	4	4	2	5	5	2	
16	16	ABRIL	CEIP SAN GIL	1	2	38	2	1	5	3	3	3	5	5	4	4	4	2	
17	17	ABRIL	CLARET	3	2	21	2	1	5	5	3	5	5	5	5	4	5	5	
18	18	ABRIL	CEIP ERESMA	1	1	23	1	1	5	4	4	4	4	5	4	5	4	4	
19	19	ABRIL	CEIP ERESMA	1	1	24	0	2	5	3	4	4	4	5	3	4	4	4	
20	20	ABRIL	CEIP ERESMA	1	2	0	0	2	5	3	3	2	5	4	3	5	3	5	
21	21	ABRIL	COOP. ALCÁZAR	3	2		2	1	5	3	5	5	4	5	3	5	5	4	
22	22	ABRIL	P MARQUES DE LOZC	1	2		3	1	4	1	3	5	4	4	4	4	5	4	
23	23	ABRIL	IP MARQUES DE LOZC	1	1	34	0	2	5	3	3	2	4	4	4	2	2	3	
24	24	ABRIL	CEIP SAN JOSÉ	1	2		0	2	5	5	5	5	4	5	4	5	4	3	
25	25	ABRIL	CEIP SAN JOSÉ	1	2		0	2	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	
26	26	ABRIL	CEIP SANTA EULALIA	1	2		0	2	5	5	3	5	5	4	5	5	5	4	
27	27	ABRIL	CLARET	3	2		0	2	5	5	4	5	4	5	4	5	5	4	
28	28	ABRIL	CLARET	3	2		0	2	5	4	4	4	4	4	3	5	5	3	
29	29	MAYO	COOP. ALCÁZAR	3	1	23	1	1	5	4	5	5	4	5	3	4	5	4	
30	30	MAYO	COOP. ALCÁZAR	3	2		3	1	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	
31	31	MAYO	COOP. ALCÁZAR	3	2	21	3	1	5	4	1	3	4	4	2	5	5	2	
32	32	MAYO	CEIP ERESMA	1	2		1	1	5	4	3	3	4	5	4	3	3	3	
33	33	MAYO	CEIP ERESMA	1	1		3	1	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	
34	34	MAYO	CEIP SANTA EULALIA	1	2		0	2	5	5	4	3	5	4	4	5	3	5	
35	35	MAYO	P MARQUES DE LOZC	1	2		0	2	5	4	5	4	5	4	5	4	5	3	
36	36	MAYO	CEIP SAN JOSÉ	1	2		1	1	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	
37	37	MAYO	CEIP SAN JOSÉ	1	2		3	1	5	4	5	4	4	5	5	3	5	4	
38	38	MAYO	CEIP SAN GIL	1	2		0	2	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	
39	39	MAYO	CEIP SAN GIL	1	2		1	1	5	4	4	5	5	5	5	4	4	3	
40	40	MAYO	P MARQUES DE LOZC	1	2		1	1	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	
41	41	MAYO	P MARQUES DE LOZC	1	2				5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	
42																			
43																			
44																			

- Instrumentos de evaluación empleados en la Aplicación experimental.

Questionario TFG

Nº Asignado: (No completar)

A. Apellidos (opcional):.....	Nombre (opcional):	D. Curso:
B. Centro:	E. Nº Alumnos:	F. Edad encuestado:
C. Fundón: <input type="checkbox"/> Tutor/a <input type="checkbox"/> Espedafista	G. Sexo: <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Varón	

A continua dón enéntreis frases. Después de leer cada frase debes decidir si es verdadera (V) o falsa (F) en tus clases. Si crees que la frase es verdadera o casi siempre verdadera, anotar una X en el espacio de la V; si crees que es falsa o casi siempre falsa, anotar una X en la F.

01	Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.	V	F
02	Este profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos.	V	F
03	Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día.	V	F
04	Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos.	V	F
05	Esta clase está muy bien organizada.	V	F
06	Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas.	V	F
07	Los alumnos de esta clase "están en las nubes".	V	F
08	El profesor muestra interés personal por los alumnos.	V	F
09	Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase.	V	F
10	Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores puntuaciones o recompensas.	V	F
11	En esta clase, los alumnos casi siempre están callados.	V	F
12	Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros.	V	F
13	Amenudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.	V	F
14	El profesor parece más un amigo que una autoridad.	V	F
15	Amenudo dedicamos más tiempo a discutir actividades de fuera que materias relacionadas con la clase.	V	F
16	Algunos alumnos siempre tratan de responder las primeras a las preguntas.	V	F
17	Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando.	V	F
18	Normalmente, en esta clase no se enseñan nuevas o diferentes métodos de enseñanza.	V	F
19	En esta clase la mayoría de los alumnos ponen realmente atención a lo que dice el profesor.	V	F
20	El profesor se excusa en sus obligaciones para ayudar a los alumnos.	V	F
21	En esta clase es muy importante haber hecho una determinada cantidad de trabajos.	V	F
22	En esta clase los alumnos no cumplen con otros en tareas escolares.	V	F
23	Amenudo, en esta clase se forma un gran alboroto.	V	F
24	Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales.	V	F
25	Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase.	V	F
26	A veces, el profesor "esvergienza" al alumno por no saber la respuesta correcta.	V	F
27	En esta clase, los alumnos no trabajan mucho.	V	F
28	En esta clase si entregas tarde los deberes, te bajan la puntuación.	V	F
29	El profesor más vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su sitio.	V	F
30	Los alumnos tienen poco que decir sobre la forma de emplear el tiempo de clase.	V	F
31	Muchos alumnos se distraen jugando en clase.	V	F
32	El profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños.	V	F
33	Generalmente hacemos lo que queremos.	V	F
34	En esta clase no son muy importantes las puntuaciones.	V	F
35	Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no se alborote tanto.	V	F
36	El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos.	V	F
37	A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho en clase.	V	F
38	Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo.	V	F
39	Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido.	V	F
40	Aquí, a los alumnos no les importa qué puntuaciones/recompensas reciben otros compañeros.	V	F
41	Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.	V	F
42	Se espera que los alumnos, al realizar sus trabajos, sigan las normas establecidas.	V	F
43	En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.	V	F
44	Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos.	V	F
45	Amenudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema.	V	F
46	Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas puntuaciones.	V	F
47	Esta clase más vez comienza a su hora.	V	F
48	Los alumnos pueden elegir su sitio en la clase.	V	F
49	A veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa en la clase.	V	F
50	Este profesor no confía en los alumnos.	V	F
51	Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo.	V	F
52	A veces, la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros.	V	F
53	En esta clase las actividades son planeadas bien y cuidadosamente.	V	F
54	Los alumnos hacen casi todo los días el mismo tipo de tareas.	V	F
55	A los alumnos realmente les agrada esta clase.	V	F
56	En esta clase, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.	V	F
57	El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él.	V	F
58	Generalmente, los alumnos sacan buenas puntuaciones aunque no trabajen mucho.	V	F
59	Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando.	V	F

Cuestionario TFG

Nº Asignado: (No completar)

SEGUNDA ENCUESTA ECAD-EP: Se presentan 56 ítems de valoración, que rogamos que se contesten valorándoles según su importancia; entendiendo que el 1 significa el mínimo grado de acuerdo con el enunciado y el 5 significa el máximo grado de acuerdo con el enunciado.

		1	2	3	4	5
01	Planifico los contenidos con los niños e intentar conseguirlos.					
02	Soy capaz de adaptar mi metodología a las nuevas circunstancias demandadas por el sistema educativo.					
03	En la resolución de conflictos entre el alumnado aplico un estilo negociador.					
04	Suelo responder de modo tranquilo y con voz moderada a las cuestiones que plantea el alumnado.					
05	Me muestro muy seguro de mis explicaciones.					
06	Guío los trabajos en grupo.					
07	Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.					
08	Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a me implicó directamente.					
09	Ayudo al alumno/a menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.					
10	Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.					
11	Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.					
12	Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.					
13	Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.					
14	Soy respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado.					
15	Me aseguro que mi grupo de alumnos/as entiende las tareas.					
16	Dejo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.					
17	Ante un problema analizo las deficiencias y las oportunidades.					
18	Despierto entusiasmo a mi grupo de alumnos/as.					
19	Cuando quiero llamar la atención sobre una parte de la explicación disminuyo la velocidad, hago alguna pausa o cambio de ritmo en el uso de la voz.					
20	Controlo la clase a través de la mirada.					
21	Acepto los cambios sin frustrarme.					
22	Acostumbro a tener un plan de trabajo temporalizado.					
23	Suelo empezar la clase con un resumen de lo que se va a hacer.					
24	En clase tengo en cuenta sugerencias y aportaciones del alumnado.					
25	Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado.					
26	Según sea el contenido de mi explicación hago señales de asentimiento o de negación con la cabeza.					
27	Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.					
28	Permaneo atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular,...) como señal de que alguien desea aportar algo.					
29	Insisto al respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.					
30	Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que puede pasarle.					
31	Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.					
32	No me importa tener que adaptarme a la situación nueva.					
33	Antes de cada unidad didáctica propongo un plan de trabajo.					
34	El alumnado agradece que realice gestos cuando hablo.					
35	Fomento actividades colaborativas entre el alumnado.					
36	Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.					
37	Insisto al respeto de las diferencias personales entre el alumnado.					
38	Pongo habilidades comunicativas para desenvolverse eficazmente en la clase.					
39	Enseño al alumnado a trabajar en equipo y cooperar con los/las compañeros/as.					
40	Domino los contenidos de las áreas que imparto.					
41	Durante la explicación distribuyo la mirada entre los rostros del alumnado y distintos lugares del aula.					
42	Soy directo con mis expresiones con el alumnado.					
43	Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.					
44	Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.					
45	Escucho con atención los problemas personales del alumnado.					
46	Habitualmente planifico lo que voy a decir en clase.					
47	Tengo por costumbre preparar la materia de clase anticipadamente a diario.					
48	Preparo al alumnado para resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas.					
49	Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.					
50	Procuro enseñar al alumnado que una buena toma de decisiones depende de identificar los elementos del problema.					
51	Diseño actividades que despiertan interés entre el alumnado.					
52	Intento ser buen modelo de maestro/a.					
53	Normalmente acompaño la explicación con gestos adecuados al contenido.					
54	Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.					
55	Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes.					
56	Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.					

COMPRUEBA SI HAS CONTESTADO A TODAS LAS FRASES.

Gracias por colaborar.