



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(2), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>

Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente

**M^a DEL ROSARIO CARRERAS DE ALBA, ROCÍO
GUIL BOZAL & JOSÉ MIGUEL MESTRE NAVAS**

RESUMEN

Este trabajo surge a partir de los resultados obtenidos en un estudio previo en el que se analizaron los estilos motivacionales clásicamente considerados (logro, influencia y afiliación), que los alumnos de la UCA (con o sin formación docente) percibían asociados a un magisterio eficaz. Para ello elaboramos un cuestionario compuesto de 30 ítems. Si bien obtuvimos resultados suficientemente aclaratorios, observamos cómo los ítems pertenecientes a las mismas categorías eran valorados de diferente manera, resultando las medias de la puntuación otorgada a los distintos estilos muy similares, lo que nos sugirió la necesidad de analizar los ítems por separado y tratar de encontrar otra reagrupación de los mismos que nos permitiera detectar nuevas categorías que discriminaran mejor qué estilos de dirección en el aula, aparecen asociados a la eficacia docente. En el trabajo se interpretan estos resultados a la luz de los estudios que relacionan los estilos de enseñanza de los profesores con el rendimiento escolar de los alumnos.

PALABRAS CLAVE

Rol del profesor; Rendimiento; Dirección de la clase; Formación de profesores, Análisis factorial.

El marco conceptual de los estudios de eficacia docente, desde el punto de vista de la relación entre los comportamientos del profesor y los resultados de aprendizaje de los alumnos, es el paradigma proceso-producto. Los resultados obtenidos por las investigaciones realizadas bajo este paradigma pueden ser muy útiles si no se convierten en mandatos o "recetas" de comportamientos en el aula, sino que se consideren como hipótesis de trabajo a reformular por los profesores en el contexto del aula.



La conceptualización de la eficacia docente ha evolucionado desde la consideración del buen profesor como aquél que poseía una serie de características de personalidad, a considerar al profesor eficaz como el que conoce una serie de competencias y además es capaz de utilizarlas de forma adecuada en los momentos precisos (MEDLEY, 1979).

Estas competencias se manifiestan en dos grupos de estrategias, íntimamente relacionadas entre sí: las estrategias instructivas en el aula y las estrategias de dirección del aula, ambas asociadas a la mejora del aprendizaje de los alumnos. Las estrategias de dirección en el aula pueden considerarse como condiciones necesarias, “preventivas”, para asegurar el funcionamiento de las estrategias instructivas (MONTERO, 1992). Las relaciones entre ambos tipos de estrategias son tan estrechas que en muchos de los estudios sobre eficacia docente es muy difícil separar ambos procesos.

Las investigaciones sobre estilos de enseñanza supusieron un avance en el estudio de la eficacia docente, en el sentido de que pretendían aunar una serie de comportamientos en dimensiones o patrones que demostraran alguna relación con los resultados de los aprendizajes de los alumnos. Estas investigaciones, a pesar de que enfatizan los procesos o estrategias instructivas, tienen su origen en los trabajos de LIPPIT Y WHITE (1943) sobre los estilos de dirección del aula (autocrático, democrático y *laissez-faire*). En esta misma línea se sitúan los estudios de ANDERSON (1946) que identificó dos estilos, dominador e integrador. A partir de estas investigaciones empiezan a desarrollarse otras sobre los estilos de enseñanza, ya más centradas en las estrategias instructivas, aunque entre los comportamientos agrupados en los distintos estilos aparecen algunos de dirección del aula (FLANDERS, 1977; BENNET, 1979). DOYLE (1986) revisa los estudios existentes sobre las estrategias de dirección del aula.

Desde nuestro punto de vista, las estrategias de dirección del aula, no sólo son importantes porque “preparan el terreno” para desarrollar las estrategias de instrucción, sino también porque probablemente estén relacionados con el tipo de motivación que presente el alumno por el aprendizaje. De esta forma, probablemente algunos comportamientos de dirección favorezcan la motivación intrínseca, mientras que otros faciliten la motivación extrínseca.

Por otro lado, el conocer las estrategias de dirección del aula no siempre implica el ser capaz de adecuarlas a las distintas situaciones que se pueden generar en una clase. Esta capacidad probablemente esté relacionada con lo que actualmente se ha venido a llamar inteligencia emocional. La inteligencia emocional (I.E.) es un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás (empatía), discriminar entre ellas y usar la información para guiar las acciones y las emociones de uno, así como para controlar las relaciones (MAYER Y SALOVEY, 1993); habilidades necesarias para ejercer liderazgo y eficacia interpersonal. Estas habilidades son muy importantes en la labor del docente y, desde nuestro punto de vista, sería interesante potenciarlas durante su formación.

Consideramos, además, que en la formación del maestro deben estar presentes los hallazgos sobre las estrategias de dirección en el aula, cuya relevancia para la labor docente hemos comentado más arriba. No con la pretensión de que los alumnos, cuando ejerzan, actúen según su prescripción; sino para que decidan cuándo y cómo utilizarlos, y puedan trasladar, en su momento, ese conocimiento a mecanis-



mos más relevantes de formación y desarrollo profesional. Con el presente estudio pretendemos explorar qué comportamientos o estilos de comportamientos relacionados con las estrategias de dirección del aula atribuyen los estudiantes de la Diplomatura de Maestro, así como los maestros en ejercicio a los profesores eficaces; y en qué medida la formación que reciben y/o la experiencia como docentes cambia la percepción del profesor eficaz.

Concretamente con el presente trabajo pretendemos dar respuesta a las siguientes cuestiones:

1.- ¿Qué comportamientos y creencias, relacionados con las estrategias de dirección en el aula, atribuyen los estudiantes de la Diplomatura de Maestro y los docentes en ejercicio al profesor eficaz?. ¿Existen diferencias en función de la formación y la experiencia profesional?.

2.- ¿Qué estilos o patrones agrupan a los comportamientos y creencias relacionados con las estrategias de dirección en el aula?. ¿Existen diferencias entre los estilos que se perciben como eficaces en función de la formación y la experiencia profesional?.

3.- ¿Tiene algún efecto la inteligencia emocional en alguna de las cuestiones anteriores?.

Métodos

Muestra. Los sujetos que participaron en el estudio fueron 184 alumnos de la UCA (el 63,3% son mujeres y el 33,7% son hombres), distribuidos de la siguiente forma: 37 alumnos (20,1% del total) de 3º de Humanidades, con una edad media de 21,9 años (S: 2,97) y sin formación docente; 47 alumnos (25,5% del total) de 1º de la Diplomatura de Maestro, con una edad media de 20,42 años (S: 3,66) y sin formación docente, aunque con vocación (el 72% eligieron la carrera de maestro en primer lugar cuando se preinscribieron en la universidad); 55 alumnos (29,9% del total) de 3º de la Diplomatura de Maestro, con una edad media de 21,5 años (S: 2,21) y con formación docente; y 45 alumnos (24,5% del total) de 4º y 5º de Psicopedagogía, con una edad media de 28,51 años (S: 8,33), con formación docente y, además, el 31% de los sujetos de este último grupo, con experiencia docente.

Procedimientos de registro. A todos los alumnos se les pasaron dos cuestionarios. En el primero de ellos se les pedía que puntuaran 30 ítems relacionados con la labor de un profesor en el aula, de 1 a 5, en función del grado en que considerasen que tal razonamiento y/o comportamiento estuviera presente en un profesor eficaz. Los comportamientos se obtuvieron a partir del análisis de cuestionarios de otros autores, centrándonos en aquellos ítems que hicieran referencia al estilo de dirección en el aula (Anexo 1).

En el segundo de los cuestionarios, se les planteaba 8 situaciones que podían aparecer en un aula y se les pedía que eligiesen, entre 4 alternativas, aquella con la que identificaran su actuación en una situación similar. De las 4 alternativas sólo una se correspondía con una actuación emocionalmente inteligente. La puntuación obtenida por cada sujeto se calculó contando el número de situaciones en las que eligió la respuesta considerada emocionalmente inteligente. Las situaciones y las respuestas que consideramos emocionalmente inteligentes se obtuvieron, en su mayor parte, a partir de MÄRTIN Y BOECK (1997) (Anexo 2).



Análisis estadístico. En primer lugar, con el fin de conocer los comportamientos y creencias que atribuyen los sujetos encuestados al profesor eficaz, se calcularon las medias de las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems del cuestionario de dirección en el aula. Con el objeto de conocer si existen diferencias en los comportamientos relacionados con las estrategias de dirección del aula que los sujetos de los distintos grupos del estudio atribuyen a los profesores eficaces, se realizó un ANOVA para analizar la puntuación dada a cada uno de los ítems en función del grupo al que pertenecía. Como sospechábamos que la edad, la experiencia y el nivel de respuestas emocionalmente inteligentes obtenidas en el segundo cuestionario podían tener una importancia relevante en los resultados, se incorporaron estas variables al diseño como covariantes.

En segundo lugar, con el fin de explorar si los comportamientos recogidos en los ítems del cuestionario de dirección en el aula se pueden agrupar en distintos estilos, se realizó un análisis factorial a partir de las puntuaciones que cada uno recibió. A continuación se calcularon las medias de las puntuaciones de todos los sujetos en cada uno de los factores obtenidos, considerados como nuevas variables, con el objeto de analizar si alguno de estos estilos es considerado por los sujetos como más eficaz que otros. Asimismo, se ha realizado un análisis univariante (*one way*) de cada una de las nuevas variables (estilos de dirección) en función del grupo.

Todos los análisis estadísticos mencionados se realizaron con el programa SPSS PC+ 4.0.

Resultados

4

1.- Comportamientos y creencias atribuidos al profesor eficaz por estudiantes universitarios y maestros en ejercicio.

En la tabla 1, aparecen las medias de las puntuaciones dadas por todos los sujetos a cada uno de los ítems del cuestionario de dirección en el aula. Como se puede observar, según la percepción de los estudiantes universitarios encuestados, el profesor eficaz piensa que es importante crear un entorno de confianza para el trabajo escolar, en el que explica cuidadosamente las razones por las que toma las decisiones, así mismo cree que el profesor debe estimular la voluntad de los alumnos para alcanzar los objetivos, para lo cual cuando el alumno comete errores en sus tareas, le explica claramente lo que ha hecho mal y le estimula a pensar de nuevo y a preparar un nuevo plan. En definitiva, piensan que el profesor eficaz es un profesor preocupado por implicar al alumno en su propia formación, procurando favorecer la motivación intrínseca por las tareas y los objetivos, y todo ello, en un clima de confianza.

Por otro lado, los comportamientos o creencias que los sujetos de la investigación atribuyen en menor grado al profesor eficaz son el mantener niveles elevados de rendimiento escolar, teniendo poca tolerancia con aquellos que rinden menos de lo esperado, el dejar por imposible a los alumnos difíciles de manejar, el retrasar la elección de la alternativa que prefiere cuando los alumnos proponen alternativas y el delegar responsabilidades sólo si se obtienen resultados inmediatos. En resumen, piensan que es un profesor despreocupado por los alumnos que rinden menos, y poco dado a hacer partícipes activos a los alumnos, ni en las decisiones, ni en las tareas organizativas del aula.

	Media	Desviación Standard
Ítem 1	3,3901	0,8646
Ítem 2	3,9286	0,8607
Ítem 3	3,2088	1,0139
Ítem 4	3,9615	1,0687
Ítem 5	2,2363	1,0214
Ítem 6	3,8297	1,2476
Ítem 7	3,7033	1,0771
Ítem 8	4,0879	1,0684
Ítem 9	3,7143	1,0276
Ítem 10	4,2912	0,8781
Ítem 11	3,1044	1,1491
Ítem 12	2,3571	1,1218
Ítem 13	4,3626	0,8346
Ítem 14	3,9231	0,9831
Ítem 15	1,5804	0,9051
Ítem 16	4,1209	0,8052
Ítem 17	2,5275	1,0806
Ítem 18	3,1538	1,1460
Ítem 19	2,6099	1,2107
Ítem 20	3,3846	0,9316
Ítem 21	3,6484	0,9387
Ítem 22	3,0275	1,0895
Ítem 23	2,5989	1,1604
Ítem 24	3,3077	1,1485
Ítem 25	1,4121	0,9522
Ítem 26	2,9341	0,9782
Ítem 27	3,8626	1,1311
Ítem 28	4,3571	0,8203
Ítem 29	2,9670	0,9855
Ítem 30	3,9615	1,0635

Tabla 1. Medias y Desviaciones Standard de las puntuaciones dadas por todos los sujetos a cada uno de los ítems del cuestionario de estilos de dirección.

2.- Comportamientos y creencias atribuidos en distinto grado al profesor eficaz en función del grupo.

En las tablas 2, 3, 4, 5 y 6 aparecen los resultados obtenidos en los ANOVA por grupos y con la edad, experiencia docente y puntuación en el cuestionario de I.E. como covariantes, realizados con aquellos ítems en los que encontramos diferencias significativas entre los grupos. Estos ítems son: 5 ("Cuando le proponen alternativas a sus actividades tarda en indicar la que prefiere"), 9 ("Cree que la forma de planificar el desarrollo de las clases deben representar, en general, las ideas de sus alumnos"), 16 ("Cree que es el profesor quien debe estimular la voluntad de los alumnos para alcanzar los objetivos"), 26 ("Confía en la autodirección y el autocontrol de los alumnos más que en ejercer usted mismo el control") y 27 ("Trata de evitar que surjan discusiones que alteren la armonía entre los alumnos"). Por otro lado, en la tabla 7 aparecen las medias y las desviaciones standard de las puntuaciones dadas por los sujetos de cada grupo a estos mismos ítems, con el objeto de ilustrar en qué sentido se dan estas diferencias.

a) *Ítem 5: Cuando le proponen alternativas a sus actividades tarda en indicar la que prefiere.*

Si interpretamos los resultados que aparecen en la tabla 2 a la vista de las medias obtenidas en los distintos grupos en el ítem 5 (tabla 7), podemos decir que son los sujetos sin formación docente, y entre éstos, aquellos cuya profesión no tiene por qué estar vinculada a la enseñanza, por un lado, y los que más formación tienen, 4^o y 5^a de Psicopedagogía (el 31% de ellos con experiencia docente); por otro, los que en menor grado consideran que el esperar para elegir una alternativa que le propongan los alumnos a sus actividades sea un comportamiento del profesor eficaz, mientras que los alumnos de 3^o de la Diplomatura de Maestro, curiosamente, son los que creen que este comportamiento debe estar presente en mayor grado en el profesor eficaz.

En estas diferencias observadas entre los distintos grupos también hay un efecto de la inteligencia emocional medida a través del cuestionario elaborado por los autores (tabla 2). Son los sujetos del grupo de Humanidades (sin formación docente) los que puntúan menos en el cuestionario de I.E., con una puntuación media de 4,46 (S: 1,24). En el resto de los grupos se obtuvieron las siguientes puntuaciones medias: 1^o Diplomatura de Maestro, 5,26 (S: 1,17); 3^o Diplomatura de Maestro, 5,13 (S: 1,04); y Psicopedagogía, 5,20 (S:1,31). Estas diferencias entre el grupo de Humanidades y el resto de los grupos (F: 3,87; Significación: 0,01) se pueden entender si consideramos que las situaciones planteadas en el mismo son situaciones específicas de la profesión del maestro. En el resto de los grupos las variaciones en el cuestionario de I.E. son menores y se dan en el mismo sentido que las variaciones en la puntuación dada al ítem 5, por lo que podemos decir que las puntuaciones obtenidas en este ítem están mediatizadas por la I.E.

6

<i>Fuentes de variación</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Cuadrado de la media</i>	<i>F</i>	<i>Significación de F</i>
Covariantes	11,571	4	2,893	3,061	0,018
Edad	0,149	1	0,149	0,158	0,692
Experiencia	1,089	1	1,089	1,153	0,285
I.E.	7,013	1	7,013	7,422	0,007
Efecto principal	15,132	3	5,044	5,338	0,002
Grupo	15,132	3	5,044	5,338	0,002

Tabla 2. ANOVA de la puntuación obtenida en el ítem 5, en función del grupo, con las variables edad, experiencia e I.E., como covariantes.

b) *Ítem 9: Cree que la forma de planificar el desarrollo de las clases debe representar, en general, las ideas de sus alumnos.*

Si observamos las tablas 3 y 7, podemos decir que serían los sujetos sin formación docente (Humanidades y 1^o de la Diplomatura de Maestro) los que en menor grado consideran que el profesor eficaz cree que la planificación del desarrollo de las clases debe representar, en general, las ideas de sus alumnos, mientras que los alumnos con formación docente y aquellos que, además, poseen experiencia profesional son los que opinan que esta creencia debe estar presente en mayor grado en

el profesor eficaz. Sin embargo, podemos observar que en los alumnos de 4º y 5º de Psicopedagogía (donde están todos los sujetos de la muestra que poseen experiencia docente y que tienen edad media más alta que el resto de los grupos), baja un poco, con respecto a los de 3º de la Diplomatura de Maestro, el grado en que atribuyen esta creencia a los profesores eficaces. Parece que la experiencia y la edad suavizan el efecto de la formación.

<i>Fuentes de variación</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Cuadrado de la media</i>	<i>F</i>	<i>Significación de F</i>
Covariantes	7,700	4	1,925	1,950	0,104
Edad	5,731	1	5,731	5,807	0,017
Experiencia	1,814	1	1,814	1,838	0,177
I.E.	0,056	1	0,056	0,057	0,812
Efecto principal	15,135	3	5,045	5,112	0,002
Grupo	15,135	3	5,045	5,112	0,002

Tabla 3. ANOVA de la puntuación obtenida en el ítem 9, en función del grupo, con las variables edad, experiencia e I.E., como covariantes.

c) Ítem 16: Cree que es el profesor quien debe estimular la voluntad de los alumnos para alcanzar los objetivos.

Con respecto a este ítem (tablas 4 y 7), podemos decir que serían los sujetos sin formación docente los que en mayor grado consideran que los profesores eficaces creen que es el profesor quien debe estimular la voluntad de los alumnos para alcanzar los objetivos, mientras que los alumnos con formación docente, en primer lugar, y con experiencia profesional, en segundo lugar, son los que consideran que este comportamiento debe estar presente en menor grado en el profesor eficaz. Estos resultados se podrían interpretar como un mecanismo de defensa a la frustración que podría provocarles el no ser capaz de “motivar” a los alumnos, ante el cercano acceso a la profesión docente de los alumnos de 3º, así como un conocimiento más profundo de la motivación escolar, como proceso interno, que debe surgir desde dentro de la propia persona.

<i>Fuentes de variación</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Cuadrado de la media</i>	<i>F</i>	<i>Significación de F</i>
Covariantes	0,064	4	0,016	0,027	0,999
Edad	0,015	1	0,015	0,025	0,873
Experiencia	0,039	1	0,039	0,065	0,798
I.E.	0,027	1	0,027	0,046	0,831
Efecto principal	12,430	3	4,143	6,961	0,000
Grupo	15,132	3	5,044	5,338	0,000

Tabla 4. ANOVA de la puntuación obtenida en el ítem 16, en función del grupo, con las variables edad, experiencia e I.E., como covariantes.



d) *Ítem 26: Confía en la autodirección y el autocontrol de los alumnos más que en ejercer usted mismo el control.*

A la vista de las medias obtenidas en los distintos grupos en el ítem 26 (tabla 7), junto con la observación de la tabla 5, podemos decir que serían los sujetos sin formación docente los que en menor grado consideran que el confiar en la autodirección y el autocontrol de los alumnos más que en ejercer el control es un comportamiento propio del profesor eficaz, mientras que los alumnos con formación docente son los que creen que este comportamiento debe estar presente en mayor grado en el profesor eficaz. Nuevamente este efecto se suaviza en el grupo de Psicopedagogía, existiendo un efecto significativo de la experiencia. Parece que la formación potencia la creencia de que es importante que los alumnos se sientan, en cierta medida autodirigidos, autodeterminados, para favorecer el rendimiento escolar. Sin embargo, el contacto con la realidad escolar parece hacer disminuir un poco el grado (sin llegar a alcanzar los niveles de los sujetos sin formación docente) en que se considera presente esta creencia en el profesor eficaz.

<i>Fuentes de variación</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Cuadrado de la media</i>	<i>F</i>	<i>Significación de F</i>
Covariantes	12,568	4	3,142	3,839	0,005
Edad	3,495	1	3,495	4,271	0,040
Experiencia	8,611	1	8,611	10,522	0,001
I.E.	2,267	1	2,267	2,770	0,098
Efecto principal	16,834	3	5,611	6,857	0,000
Grupo	16,834	3	5,611	6,857	0,000

Tabla 5. ANOVA de la puntuación obtenida en el ítem 26, en función del grupo, con las variables edad, experiencia e I.E., como covariantes.

e) *Ítem 27: Trata de evitar que surjan discusiones que alteren la armonía entre los alumnos.*

Observando las tablas 6 y 7, podemos decir que serían los sujetos sin formación docente los que en mayor grado consideran que tratar de evitar que surjan discusiones que alteren la armonía entre los alumnos sea un comportamiento del profesor eficaz, mientras que los alumnos con formación docente y experiencia profesional son los que creen que este comportamiento debe estar presente en menor grado en estos profesores. Por tanto, parece que el miedo a perder el control del aula es mayor en los alumnos que aún no han recibido formación relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje que en los que sí la han recibido. Nuevamente, la experiencia profesional, y sobre todo, la edad, suavizan las diferencias entre los sujetos con formación docente y sin ella.

<i>Fuentes de variación</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Cuadrado de la media</i>	<i>F</i>	<i>Significación de F</i>
Covariantes	9,180	4	2,295	1,910	0,111
Edad	6,295	1	6,295	5,238	0,023
Experiencia	1,553	1	1,553	1,292	0,257
I.E.	0,160	1	0,160	0,133	0,716
Efecto principal	17,778	3	5,926	4,931	0,003
Grupo	17,778	3	5,926	4,931	0,003

Tabla 6. Análisis de la covarianza de la puntuación obtenida en el ítem 27, en función del grupo, con las variables edad, experiencia e I.E., como covariantes.

	Ítem 5	Ítem 9	Ítem 16	Ítem 26	Ítem 27
Humanidades	2 (0,88)	3,54 (1,17)	4,41 (0,72)	2,86 (0,92)	4,24 (0,98)
1º Diplomatura Maestro	2,09 (0,75)	3,45 (0,90)	4,34 (0,76)	2,49 (0,86)	4,21 (0,83)
3º Diplomatura Maestro	2,65 (1,21)	3,98 (0,97)	3,80 (0,78)	3,22 (0,99)	3,60 (1,23)
4º y 5º Psicopedagogía	2,07 (1,01)	3,81 (1,03)	4,05 (0,82)	3,12 (0,98)	3,49 (1,22)

Tabla 7. Medias (entre paréntesis las desviaciones standard) de las puntuaciones dadas a los ítems 5, 9, 16, 26 y 27 por los sujetos de las distintos grupos.

4.- Estilos de dirección que agrupan a la mayoría de los ítems del cuestionario.

Por último, con el fin de explorar si los ítems del cuestionario de dirección se pueden reducir a un número menor de variables que caractericen estilos de dirección del aula, se realizó un análisis factorial a partir de las puntuaciones que cada ítem recibió. Se ha utilizado el método de máxima verosimilitud para la extracción de factores, resultando que los diez primeros factores explican aproximadamente el 60% de la varianza. Los resultados de este análisis aparecen en la Figura 1, en la que aparecen los coeficientes tomados de la matriz factorial rotada (método VARIMAX).

Después de estudiar la composición de las saturaciones factoriales significativas y una vez conocido el contenido de cada factor, los hemos interpretado de la siguiente forma:

Factor 1: Estilo coercitivo. Este estilo de dirección se basa en el control de la clase imponiendo la disciplina enérgicamente. Se espera que los alumnos lleven a cabo las tareas que prepara el profesor, controlándose el rendimiento a través de frecuentes preguntas sobre el contenido tratado y procurando que no se altere el orden de la clase con discusiones entre los alumnos.

Factor 2: Estilo Selectivo-Hedonista. La característica fundamental de este estilo es la poca implicación en las funciones formadoras que debería ejercer el docente. Se deja por imposible a los alumnos difíciles, se preocupa por los alumnos con niveles altos de rendimiento, pero tiene poca tolerancia con los alumnos con bajo rendimiento, de los que sólo espera que no molesten en el desarrollo de la clase (de ahí que se considere importante mantener la disciplina enérgicamente). Cuando un



alumno fracasa en las tareas no se le estimula a pensar de nuevo y trazar un nuevo plan. Probablemente, con este estilo de dirección se busque la satisfacción de conseguir en unos pocos niveles muy altos de rendimiento.

Factor 3: Estilo Afiliativo-Demócrata. Este estilo se basa en la suposición de que el buen profesor es aquél que mantiene una buena relación personal con los alumnos. Potencia la motivación extrínseca dando recompensas a los alumnos que realizan el trabajo bien y piensa que el castigo sirve de poco, probablemente para conseguir la afiliación con los alumnos.

Factor 4: Estilo Formador. En este caso se trata de favorecer la motivación intrínseca, en el sentido de que se potencia la autodeterminación (el pensar que uno hace lo que quiere hacer), al confiar en la autodirección y el autocontrol de los alumnos más que en ejercer él mismo el control. Además, se procura que la planificación de las clases represente las ideas de los alumnos, con lo cual también se favorece el interés por la tarea.

Factor 5: Estilo “Laissez-faire”. Las características de este estilo se asemejan a las del estilo afiliativo, en el sentido de que lo importante es crear un clima de confianza, pero se diferencia del mismo en que si bien en el afiliativo si existe un control del trabajo realizado que se premia si es correcto, en este caso el control del rendimiento se considera innecesario, o menos importante que la relación afiliativa.

Factor 6: Estilo Director-Afiliativo. En el estilo democrático se consideran muy importantes los valores y los derechos, incluso más que el trabajo académico. Cuando se toma cualquier decisión, se trata de convencer a los alumnos de que la acepten. Además se piensa que el profesor debe tratar de estimular la voluntad de los sujetos por conseguir los objetivos, con lo cual se estaría potenciando la motivación intrínseca de los alumnos por las tareas académicas.

Factor 7: Estilo Pasota. En este estilo no existiría la preocupación de crear un clima de confianza en el que trabajar. Además no se trataría de ofrecer la retroalimentación necesaria para que el alumno tenga información sobre cuáles son sus dificultades y cómo superarlas; más bien se piensa que el alumno por sí mismo debe tratar de superar estas dificultades.

Factor 8: Estilo Director. La principal característica de este estilo es la incapacidad del maestro para compartir el control, ya que, por un lado, no es capaz de delegar responsabilidades a los alumnos si no obtiene resultados inmediatos, y, por otro, no tiene en cuenta las alternativas que los alumnos le plantean a sus actividades, retrasando la elección de una decisión acerca de las alternativas planteadas. Sería un director que, en cierto sentido, trata de encubrir el control que quiere tener de la clase.

Factor 9: Estilo Director-Formador. En este estilo es importante mantener el orden, considerando importante imponer disciplina. Si un alumno no rinde lo esperado en una determinada tarea, le indica en qué ha fallado de forma tajante pero razonada, da órdenes a menudo, con sugerencias, pero dejando claro lo que quiere. Además, trata de concentrar a los alumnos en su propia tarea, indicándoles que no se preocupen por el rendimiento de los demás, sino por el suyo.

Factor 10: Estilo Afiliativo-Formador. Al igual que el estilo anterior, en este estilo se trata de potenciar que los alumnos se centren en sus propias tareas tratán-

do de mejorar su competencia, sin preocuparse del rendimiento de los demás. Sin embargo, esto trata de conseguirse creando un clima de confianza, al contrario que en el estilo anterior, que se trataba de conseguir lo mismo, pero en un clima de poder. Además, se potencia que los alumnos no se desalienten demasiado por sus fracasos y sean capaces de superar los obstáculos.

Como se puede observar, en los “estilos” propuestos se mezclan características de distinta naturaleza. Esto tiene sentido, si pensamos que en realidad los maestros no dirigen el aula siempre de la misma forma; sino que probablemente, dentro de un marco, adaptan la dirección de la misma a la situación y al tipo de alumnos con el que tengan que trabajar, y no siempre se comportan de la misma forma.

Ver Figura 1 en Anexo.

6.- Estilos de dirección atribuidos al profesor eficaz por estudiantes universitarios y maestros en ejercicio. Análisis de los estilos en función del grupo.

Considerando los factores (estilos de dirección), comentados en el apartado anterior, como nuevas variables, hemos calculado la media de las puntuaciones de todos los sujetos en cada una de ellas, con el objeto de analizar si alguno de estos factores es considerado por los sujetos como más eficaz que otros. Estas medias, junto con las calculadas para grupo se pueden visualizar en la tabla 8. Además, se ha realizado un análisis univariante (*one way*) de cada una de las nuevas variables (estilos de dirección) en función del grupo (tabla 9).

	Humanidades	1º Maestro	3º Maestro	Psicopedagogía	Total
Coercitivo	0,33 (0,79)	0,17 (0,66)	-0,18 (0,95)	-0,24 (0,79)	1,66E-16 (0,84)
Selectivo-Hedonista	0,05 (0,8)	0,05 (0,72)	-0,04 (0,78)	-0,05 (0,97)	-1,07E-16 (0,81)
Afiliativo-Demócrata	0,05 (1,02)	-0,4 (0,87)	0,2 (0,99)	0,14 (1,01)	2,93E-16 (0,99)
Formador	0,05 (1,04)	-0,21 (1,02)	0,26 (0,85)	-0,14 (1,01)	-9,76E-18 (0,98)
“Laissez-faire”	-0,04 (1,15)	-0,02 (0,93)	0,07 (0,9)	-0,03 (0,94)	1,68E-16 (0,97)
Director-Afiliativo	-0,03 (0,74)	0,17 (0,73)	-0,18 (0,75)	0,08 (0,81)	2,54E-16 (0,76)
Pasota	-0,32 (0,7)	-0,08 (0,68)	0,22 (0,83)	0,08 (0,72)	-3,9E-18 (0,76)
Director	0,41 (0,82)	-0,05 (0,69)	-0,21 (0,73)	-0,03 (0,67)	1,95E-16 (0,75)
Director-Formador	0,14 (0,67)	0,24 (0,76)	-0,08 (0,75)	-0,29 (0,74)	1,37E-16 (0,76)
Afiliativo-Formador	-0,14 (0,83)	-0,15 (0,87)	0,23 (0,57)	-0,01 (0,79)	0,000 (0,77)

Tabla 8. Medias (desviaciones standard entre paréntesis) de las puntuaciones factoriales de todos los sujetos y por grupos.

	F	Significación
Coercitivo	4,9	0,002
Selectivo-Hedonista	0,21	0,89
Afiliativo-Demócrata	3,79	0,01
Formador	2,36	0,07
“Laissez-faire”	0,14	0,94
Director-Afiliativo	2,09	0,1
Pasota	4,13	0,007
Director	5,58	0,001
Director-Formador	4,72	0,003
Afiliativo-Formador	2,76	0,04

Tabla 9. Valor de F y significación, obtenidos en el Análisis Univariante (One Way), realizado con las puntuaciones factoriales de los sujetos, en función del grupo al que pertenece.

El análisis de las medias de las puntuaciones factoriales de todos los sujetos en los distintos estilos de dirección (tabla 8), junto con la observación de las diferencias entre las medias de los distintos grupos (tabla 9), en la mayoría de los casos significativas, nos sugiere que los distintos grupos consideran eficaces distintos estilos, valorando como negativos los que otros grupos valoran de forma positiva, lo que hace que la media obtenida por todos los sujetos en cada nueva variable sea próxima a 0.

Sin embargo, analizando las medias en cada una de las nuevas variables en función del grupo al que pertenece (tabla 8), nos encontramos diferencias en los estilos más y menos valorados en cada uno de los grupos. Así, los sujetos que no tienen formación docente (Humanidades y 1^o Diplomatura de Maestro) consideran más eficaces los estilos que implican algún tipo de control: Director, Coercitivo y Director-Formador (en Humanidades) y Coercitivo, Director-Formador y Director-Afiliativo (en 1^o Diplomatura de Maestro). Sin embargo, estos sujetos perciben como menos eficaces los estilos relacionados con la afiliación y la formación, Afiliativo-Formador y Pasota (en Humanidades), y Afiliativo-Demócrata, Formador y Afiliativo-Formador (en 1^o Diplomatura de Maestro).

Por otro lado, en los sujetos con formación y/o experiencia estas consideraciones se invierten: se perciben como más eficaces los estilos formadores y afiliativos, y como menos eficaces, aquellos que implican más control/coerción. Así, para los sujetos de 3^o de la Diplomatura de Maestro los estilos más eficaces serían el Formador, el Afiliativo-Formador, el Afiliativo-Demócrata y el Pasota y los menos, el Director, el Director-Afiliativo y el Coercitivo. Para los sujetos de Psicopedagogía, el estilo considerado más eficaz es el Afiliativo-Demócrata y los menos valorados son el Director-Formador y el Coercitivo.

Con respecto al grupo de Psicopedagogía (probablemente en parte debido al efecto de la experiencia docente), parece interesante resaltar dos aspectos, además de lo comentado en el párrafo anterior: por un lado, consideran más eficaces los estilos afiliativos que los formadores; por otro lado, las medias de las puntuaciones de estos sujetos en todos los estilos están más cerca del 0 y se parecen más entre sí, lo que



parece sugerir que no definen tan claramente, como los otros grupos, un estilo como eficaz, sino que las opiniones están más repartidas. En la base de estos dos aspectos, podrían estar los dos efectos de la experiencia que hemos comentado anteriormente: la suavización de los efectos de la formación (parece que la formación docente recibida por los estudiantes hace que éstos valoren más los estilos formadores y afiliativos, efecto que se suaviza con la experiencia, sobre todo, en cuanto a los estilos formadores), y la flexibilidad, en cuanto al estilo que consideran más eficaz.

Discusión/Conclusiones

Los resultados de nuestra investigación parecen apoyar la idea de que, en general, se perciben como eficaces, aquellos comportamientos que se han demostrado eficaces empíricamente, es decir, que se relacionan con un mayor rendimiento de los alumnos. Así, los comportamientos que los alumnos consideran más eficaces coinciden en gran medida con los resultados obtenidos por MEDLEY (1979) en un estudio realizado con niños de primaria; en él se concluyó que el rendimiento de los alumnos correlacionaba con las siguientes características de la forma de dirigir la clase del profesor: pocas censuras y críticas a los alumnos, más alabanza, más tendencia a favorecer la motivación intrínseca y más supervisión de las respuestas de los alumnos.

En cuanto a los estilos de dirección, los resultados obtenidos con toda la muestra, nos permiten concluir, por un lado, que desde la percepción de alumnos universitarios y maestros en ejercicio, en las situaciones de enseñanza no existen estilos “puros”, sino que coexisten, en la forma en que un profesor dirige el aula, características que tradicionalmente en la literatura sobre el tema, se asociaban a distintos estilos. En este sentido, estamos de acuerdo con BENNET (1979) en que, en las situaciones reales, existe contaminación entre diversos estilos y que, por tanto, es mejor adoptar un enfoque multidimensional que dicotómico. Por otro lado, parece que no hay unanimidad al considerar estos estilos como eficaces, lo cual parece indicar que las distintas situaciones y alumnos con los que un maestro se puede encontrar, son importantes en el estilo de dirección que se considerará como eficaz. Sin embargo, el análisis de los estilos de dirección que los alumnos consideran eficaces, considerando los distintos grupos, sí nos aportan interesantes informaciones en la valoración de los efectos de la formación y la experiencia, como veremos un poco más adelante.

Al considerar los comportamientos y creencias percibidos como eficaces por los universitarios y maestros en ejercicio ya se manifiesta un efecto importante de la formación, en el sentido de que ésta parece proporcionar un mayor conocimiento de la motivación escolar y de la importancia de la implicación de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar el rendimiento. Así, los sujetos que han recibido formación consideran más eficaz la potenciación de la motivación intrínseca, manifestando además su conocimiento de que ésta es un fenómeno interno y no siempre se puede incrementar desde fuera. Además, con la formación se pasa de considerar el control del aula a considerar la tendencia a implicar al alumno, teniendo en cuenta sus ideas en la planificación de las clases y demorando la elección de una alternativa entre las propuestas, probablemente para permitirle más participación, como característica central del profesor eficaz.

Estos resultados se corroboran y matizan con el análisis de los estilos de dirección, en función del grupo. Como ya vimos, con la formación se pasa de considerar



eficaces estilos basados en el control/coerción a otros basados en la afiliación/formación. Si revisamos la literatura existente acerca de qué estilos se han demostrado más eficaces, encontramos que se obtiene mejor rendimiento de los alumnos con el estilo directo de enseñanza, caracterizado por el uso de la exposición, dar instrucciones y justificación de la autoridad, que con el estilo indirecto, caracterizado por animar a la participación, alabar y estimular a los alumnos (FLANDERS, 1977; ROSENSHINE, 1983), a pesar de que FLANDERS, en un principio, suponía que era mejor un estilo indirecto. Asimismo, BENNET (1979) concluye que se produce mayor progreso en los alumnos de profesores, cuyo estilo de enseñanza es el formal, caracterizado por la motivación extrínseca, agrupación fija, preocupación por el control de la clase, separación disciplinar y poca elección del trabajo por los alumnos, que si utilizan el estilo liberal de enseñanza, cuyas características son contrarias a las del estilo formal.

Por tanto, parece que los estilos que más relacionados están con el rendimiento de los alumnos son los que se perciben como más eficaces por los alumnos que aún no han recibido formación docente, mientras que los alumnos que sí han recibido esta formación consideran más eficaces estilos más cercanos a los que en la bibliografía consultada se relacionan menos con el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, como BROPHY Y GOOD (1986) afirman, el estilo indirecto se relaciona más con actitudes positivas de los alumnos hacia el aprendizaje. Algo similar ocurre con los estilos liberales de BENNET que se relacionan mejor con la motivación de los alumnos por el aprendizaje y con una mayor interrelación social entre los mismos.

Teniendo en cuenta que estas investigaciones se han centrado en áreas de conocimiento básicas, como la lectura, las matemáticas y la lengua y que cada vez más, en especial desde la entrada en vigor de la LOGSE, se potencia el desarrollo integral del alumno, consideramos importante el papel que está desempeñando la formación, al mostrar como eficaces los estilos de dirección que tratan de favorecer una actitud positiva y una mayor motivación hacia el aprendizaje, así como la interrelación social en el alumnado. Sin embargo, también creemos que no deberían olvidarse los resultados de estos estudios y trabajar, durante el período de formación, estilos más directivos, sobre todo aquellos que son menos extremos y comparten características de ambas posturas, por ejemplo, el Director-Formador y el Director-Afiliativo.

Con respecto al efecto de la experiencia, a pesar de que no eran muchos los sujetos de la muestra que tenían experiencia docente, por lo que sugerimos para futuras investigaciones una mayor profundización en estos aspectos, en nuestros resultados se observan dos tendencias. Por un lado, la suavización de los efectos de la formación, analizados más arriba; quizás la razón sea que el maestro que empieza a ejercer vuelve a verse inmerso en una situación en la que se sigue valorando el rendimiento académico más que otros aspectos del desarrollo, como ocurría cuando él era estudiante, o quizás por el hecho de que el contacto con la realidad le hace ir tomando posiciones menos extremas que las adquiridas durante la formación. Por otro lado, comentábamos, como efecto de la experiencia, la mayor flexibilidad a la hora de considerar la eficacia de un profesor. Creemos que esta flexibilidad se debería potenciar ya durante la formación, porque como opinan ROSS Y KYLE (1987), el comportamiento más importante del profesor es precisamente la flexibilidad y el juicio necesarios para seleccionar la estrategia adecuada en función de la meta y del alumno.



Esta última idea, pensamos que está relacionada con la I.E., cuyos efectos sólo han sido tratados superficialmente en este trabajo y que pensamos sería una interesante línea de investigación futura.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, H. (1946). Socially integrative behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 379-384.
- BENNETT, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- BROPHY, J. Y GOOD, T. (1989). Teacher behavior and student achievement. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Mcmillan.
- DOYLE, W. (1986). Classroom Organization and Management. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Mcmillan.
- FLANDERS, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- LIPPIT, R. Y WHITE, R. (1943). The social climate of children-s groups. En R.C. Barker, J.S. Kounin y H.F. Wright (Eds.), *Child Behavior and Development*. Nueva York: McGraw-Hill.
- MÄRTIN, D. Y BOECK, K. (1997). *La inteligencia emocional*. Madrid: Edaf.
- MAYER, J.D. Y SALOVEY, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- MEDLEY, D. (1979). The effectiveness of teachers. En P. Peterson y H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concepts, findings, and implications*. California: McCutchan.
- MONTERO, M.L. (1992). Comportamiento del profesor y resultados de aprendizaje: Análisis de algunas relaciones. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- ROSENSHINE, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83, 335-351.

Dirección

M^a del Rosario Carreras de Alba, Rocío Guil Bozal & José Miguel Mestre Navas

Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Cádiz.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

- CARRERAS DE ALBA, M^a del Rosario; GUIL BOZAL, Rocío & MESTRE NAVAS, José Miguel (1999). Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(2). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>].



ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario de comportamientos relacionados con la dirección del aula.

En el presente cuestionario encontrará una serie de ítems que pretenden representar la forma de pensar y/o actuar de un profesor. Le pedimos que puntúe de 1 a 5 el grado en que considere que tal razonamiento y/o actuación esté presente en un profesor eficaz.

1.- Los valores y derechos tienen más importancia que el trabajo que se está realizando en clase.

2.- Espera que sus alumnos lleven a cabo los planes que ha preparado.

3.- Cree que una vez fijados los objetivos cada alumno se sentirá bastante motivado como para conseguirlos.

4.- Premia el trabajo bien hecho en clase y considera que el castigo por la falta de rendimiento sirve de poco.

5.- Cuando le proponen alternativas a sus actividades tarda en indicar la que prefiere.

6.- Indica a sus alumnos que no se preocupen por los rendimientos de los demás y se concentren más en mejorar los suyos.

7.- Sugiere formas alternativas para hacer las cosas en vez de indicar como prefiere que se hagan.

8.- Al llamar la atención a un alumno, le explica claramente lo que en su opinión ha hecho mal.

9.- Cree que la forma de planificar el desarrollo de las clases deben representar en general las ideas de sus alumnos.

10.- Si un alumno no está de acuerdo con lo que dice, le explica cuidadosamente las razones por las que quiere que se haga de una forma determinada.

11.- Cree que imponer disciplina a los alumnos resulta más negativo que positivo.

12.- Delega responsabilidades pero las retira si no obtiene resultados inmediatos.

13.- Cree que los alumnos dan lo mejor de sí mismos en un entorno de confianza.

14.- Establece una buena relación personal con los alumnos porque cree que eso distingue al buen profesor.

15.- Mantiene niveles elevados de rendimiento escolar y tiene poca tolerancia con aquellos que rinden menos de lo esperado.

16.- Cree que es el profesor quien debe estimular la voluntad de los alumnos para alcanzar los objetivos.

17.- Cree que mantener enérgicamente la disciplina es importante para que el trabajo en clase se haga.

18.- Si un alumno no rinde lo esperado, le indica en qué ha fallado de forma tajante pero razonada.



- 19.- Cree que un profesor popular es mejor que uno impopular.
- 20.- Cree que los alumnos deberían ser capaces de superar las dificultades para alcanzar los resultados por sí mismos.
- 21.- Pregunta con frecuencia sobre los contenidos explicados para llevar un control del nivel de estudios de los alumnos.
- 22.- Cuando toma una decisión, intenta convencer a los alumnos para que la acepten.
- 23.- Considera que preguntar con frecuencia para llevar un control de lo que los alumnos van estudiando no es muy necesario donde ya existe un clima de confianza.
- 24.- Le preocupa constantemente los niveles elevados de rendimiento y anima a sus alumnos a alcanzarlos.
- 25.- Deja por imposible a los alumnos difíciles de manejar.
- 26.- Confía en la autodirección y el autocontrol de los alumnos más que en ejercer usted mismo el control.
- 27.- Trata de evitar que surjan discusiones que alteren la armonía entre los alumnos.
- 28.- Si una propuesta de un alumno no resulta adecuada para resolver una situación, le estimula a pensar de nuevo y a preparar un nuevo plan.
- 29.- Da órdenes a menudo, con sugerencias, pero dejando muy claro lo que quiere.
- 30.- Cree que los alumnos no deben sentirse demasiado desalentados por los fracasos, sino que deberían ser capaces de superar los obstáculos por sí mismos.

ANEXO 2. Cuestionario de Inteligencia Emocional.

A continuación se reproducen ocho situaciones en las que un docente se puede encontrar en su desempeño profesional. No hay opciones correctas ni incorrectas, simplemente te pedimos que elijas UNA sola alternativa, la que se adecue mejor a tu forma usual de comportarte:

1.- Uno de sus alumnos ha suspendido un examen en que tenía previsto obtener una buena nota, ¿cómo hubieses reaccionado tú en su caso?

A.- Estableciendo un plan de trabajo para mejorar la nota en el siguiente examen, y siguiéndolo al pie de la letra.

B.- Me propongo esforzarme más en un futuro.

C.- Hablaría con el profesor y le pediría una revisión del examen, aún sabiendo que ello no cambiaría la nota.

D.- Entendería que el profesor tiene que evaluar y que en otra ocasión tendré mejor suerte.



2.- Está en el patio de su colegio durante la hora del recreo, y observa de pronto a un alumno con señas inequívocas de hallarse muy enfadado. Cuando se acerca se entera que no le admiten en un determinado juego con otros compañeros, ¿cómo actuaría usted en este caso?

A.- Me mantengo al margen, los alumnos deberían aprender a arreglar las diferencias por sí mismos.

B.- Junto con el alumno buscamos el modo de convencer a sus compañeros para que le permitan jugar.

C.- Le pido con amabilidad que se calme e intente jugar con otros compañeros.

D.- Intento distraer al alumno con mi charla hasta que éste decida con quién jugar.

3.- El último día de clase antes de las vacaciones de Navidad, y los alumnos se muestran poco predispuestos a pasar una hora con las explicaciones de su asignatura, ¿cómo actuaría en esa situación?

A.- Es el momento de hacerse valer, e imponer un poco de orden en aras de su educación.

B.- Dejo pasar un rato antes de empezar el trabajo en clase, pero piensa que un par de voces no vendría mal para que se centren.

C.- Entiendo sus estados de ánimo, y podría proponer una actividad relacionada con la asignatura que les motive.

D.- Simplemente les llamaría la atención, y trataría de hacerles ver la importancia de avanzar en la asignatura para no quedarnos retrasados.

4.- Intenta tranquilizar a un alumno que está muy alterado después de que otro le empujara, sin querer, cuando corrían por el pasillo camino del recreo, ¿cómo se comportaría?

A.- Le dice: «Olvídalo, al fin y al cabo no ha pasado nada».

B.- Se une a sus expresiones de su indignación para mostrarle su solidaridad.

C.- Le cuenta que cuando era alumno, observó una situación semejante y se dio cuenta que estos son lances fortuitos sin ninguna mala intención.

D.- Me río de la situación para que él vea que no tiene ninguna importancia.

5.- Está intentando, por teléfono, recabar dinero de algunas organizaciones privadas para ayudar a sus alumnos en su viaje de fin de curso. Quince de estas organizaciones ya han rechazado la propuesta de su llamada y poco a poco se va desanimando, ¿qué harías en esta situación?

A.- Lo dejo por hoy y espero tener más suerte mañana.

B.- Se detiene sólo a pensar cuál es la causa de que no tenga éxito.

C.- En la siguiente llamada emplearía una nueva táctica y se dice, a sí mismo, que no hay que rendirse tan fácilmente.

D.- Realmente esta tarea no es de mi incumbencia y no me debo preocupar por esta situación.



6.- Está en clase con sus alumnos mientras ellos realizan un trabajo en grupo. Terminada la tarea, observa que un par de alumnos están subiendo el tono de voz entre ellos. Ambos están muy alterados y se atacan uno al otro con reproches que no vienen al caso, ¿qué es lo mejor que puede hacer, en este caso?

A.- Me pongo de acuerdo con los alumnos, para que al terminar la clase dentro de unos 25 minutos puedan seguir discutiendo y traten de resolver sus diferencias.

B.- Les pide que se disculpen públicamente, para que sirvan de ejemplo al resto de la clase.

C.- «Donde manda patrón no manda marinero», es preciso que imponga algo de autoridad para que la clase no siga su ejemplo.

D.- Paro la clase inmediatamente, y les pido que recuperen inmediatamente el control y vuelvan a exponer relajadamente la visión de sus cosas.

7.- Tiene un alumno que es extremadamente tímido y sabe que éste reacciona con miedo cuando tiene que salir a la pizarra o debe hablar en clase, ¿qué haría normalmente en este caso?

A.- Acepto su naturaleza tímida y trato de no ponerlo en las situaciones que tanto le angustian.

B.- Lo derivo al psicólogo del colegio. Es su trabajo y no el mío.

C.- De vez en cuando en clase, trato de enfrentar al alumno con esas situaciones para que consiga superar, como sea, sus miedos.

D.- Facilita al alumno experiencias que lo animen a ir saliendo de su retraimiento.

8.- Durante el desarrollo del curso, pueden surgir conflictos con -y entre- los alumnos, ¿a este respecto para usted lo mejor es?

A.- Poco a poco voy introduciendo normas y/o valores de comportamiento en el aula.

B.- Les hago ver «quién tiene la sartén por el mango», para no perder el control de la clase.

C.- Nada en especial, pues los alumnos cada vez tienen más derechos y menos responsabilidades.

D.- Pienso que la «educación moral», es un asunto más de sus padres que mío.

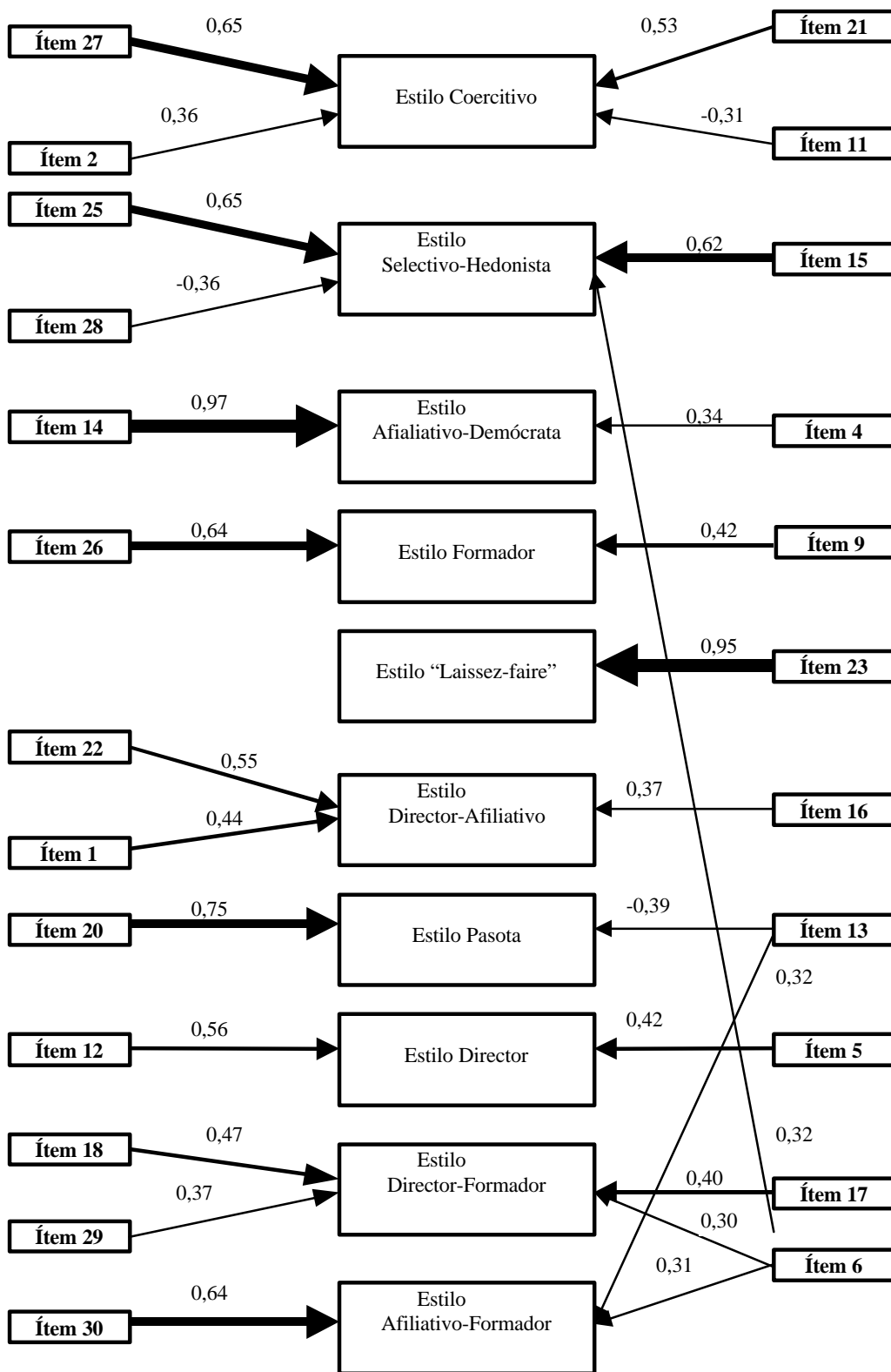


Figura 1. Resultados del análisis factorial (Determinante de la matriz de correlaciones: 0,0077. Test de esferidad de Barlett: 827,30; significación: 0.0000).