



## **UNA APROXIMACION A LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE EDUCACION SECUNDARIA. LA ESCALA CAPE COMO INSTRUMENTO DE EVALUACION\***

**Alfonso BARCA LOZANO**

**Manuel PERALBO UZQUIANO**

**Juan C. BRENLLA BLANCO**

**Sonia SEIJAS RAMOS<sup>1</sup>**

*Universidade da Coruña*

### **RESUMEN**

Este trabajo se elabora a partir del Proyecto de Investigación Feder (1FD97-0283) del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Con su realización se pretende conocer, analizar y evaluar los contextos de enseñanza/aprendizaje, de desarrollo y familiares que inciden en el rendimiento del alumnado de Educación Secundaria (ESO) de Galicia y, a su vez en los procesos de estudio y aprendizaje que realiza este alumnado en interacción con el profesorado. En este trabajo se analiza el propio contexto instruccional, en concreto, las técnicas de enseñanza y el proceso de evaluación que desarrolla el profesorado de Educación Secundaria cuando se ponen en práctica los procesos de enseñanza en el aula. Para ello se estudian, entre otras variables, la influencia que poseen las actividades de instrucción del profesor en los resul-

tados de aprendizaje del alumno, intentando identificar cuáles son los estilos de enseñanza que obtienen los mejores resultados y los que, en definitiva, son más eficaces.

**PALABRAS CLAVE:** Estilos instruccionales, evaluación, rendimiento académico, interacción profesor/alumno, motivación escolar.

### **SUMMARY**

This study is set within the framework of the ERDF (1FD97-0283) Research project granted by the Spanish Ministry of Education, Science and Technology. The aim of carrying out this project is to know, analyse and evaluate the development-orientated and family-orientated teaching/learning contexts which affect the academic achievement of Spanish

---

\* Este trabajo de investigación ha sido posible realizarlo gracias a la ayuda y financiación del Proyecto FEDER 1FD97-0283: *Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la educación secundaria obligatoria (ESO): perspectivas de intervención psicopedagógica sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Dirección General de Investigación. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Madrid.

<sup>1</sup> Dirección de los autores: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidade da Coruña. Campus de Elviña. 15007 A Coruña. Correo electrónico: barca@udc.es

Compulsory Secondary School (ESO) pupils in Galicia, in north-western Spain, and likewise to analyse and evaluate the study and learning processes that these pupils, in their turn, perform when they come to interact with the teaching staff. The teaching context itself, more specifically, the teaching techniques and the evaluation process that is developed by the Secondary School teaching staff when putting their teaching processes into practice in classrooms, is taken into account as well. In order to do so, the influence that teachers' teaching activities have on pupils' learning results are analysed - amongst other variables - while an attempt is also made to identify what sort of teaching styles achieve the best results and which, in short, are the most efficient ones.

**KEYWORDS:** Teaching styles, evaluation, academic achievement, teacher/pupil interaction, school motivation.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge a partir de la realización del Proyecto de Investigación denominado "Proyecto FEDER 1FD1997-0283: Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia" concedido por la Dirección General de investigación (I+D) del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Con la realización de este Proyecto de Investigación se pretende conocer, analizar y evaluar, los contextos familiares y de desarrollo que inciden en los alumnos y alumnas de la Educación Secundaria en Galicia y, a su vez, los tipos de estrategias y enfoques de aprendizaje así como los procesos de estudio y aprendizaje que realizan en interacción con el profesorado. Se tendrá en cuenta para ello el propio contexto instruccional, en concreto, las técnicas de enseñanza y el proceso de evaluación utilizados por el profesorado cuando se desarrollan los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Entre las distintas variables a analizar en este amplio Proyecto de Investigación centraremos esta Comunicación en el estudio de la influencia de la actividad instructiva del profesor y en los resultados de aprendizaje del alumno, intentando identificar cuáles son los estilos de enseñanza que obtienen los mejores resultados y son más eficaces.

Con este fin, se dará a conocer el "Cuestionario de Autoevaluación del Proceso de Enseñanza" (C.A.P.E.), Cuestionario que pretende identificar los distintos factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación pasaremos a analizar las diferencias significativas encontradas en los distintos factores que detectemos en el cuestionario mediante el análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax entre los profesores de 2º y 4º cursos de Educación Secundaria de Galicia según el ámbito científico al cual pertenecen en la asignatura que imparten.

## 2. MÉTODO

### 2.1. *Objetivo*

A partir de una muestra de profesores que imparten docencia en 2º y 4º cursos de Educación Secundaria de Galicia (ESO) (n = 158) se estudiarán las propiedades psicométricas y la estructura factorial del Cuestionario de Autoevaluación del Proceso de Enseñanza (C.A.P.E.). Una vez establecidos los factores de la prueba se intentará detectar las posibles diferencias significativas existentes entre los profesores de 2º curso y 4º curso de la E.S.O y los distintos ámbitos científicos a los que pertenecen.

### 2.2. *Participantes*

La muestra utilizada en el presente trabajo está constituida por profesores de 2º y 4º de Educación Secundaria de Galicia con un n = 158. Para una mejor visualización de la distribución de la muestra por curso véase la Tabla 1.

**Tabla 1:** Distribución de la muestra en función del curso

	Frecuencia	Porcentaje
2 ESO	65	41,1
4 ESO	93	58,9
Total	158	100,0

La muestra de profesores de 2º y 4º de la ESO se configuró atendiendo a tres grupos según el ámbito científico al que pertenecen las asignaturas que imparten. Reconocer en este punto que algunos de los profesores de la muestra impartían docencia en más de una asignatura, pero a la hora de contestar el cuestionario se les ha pedido que pensasen en una de ellas.

Los grupos en los que se ha dividido la muestra son ciencias, letras y humanas. En la Tabla 2 se recogen el número de participantes atendiendo al curso y ámbito científico. Quizás la división natural de la muestra sería en ciencias y humanas, pero si lo hiciésemos de esta forma la muestra quedaría muy descompensada, siendo mucho mayor el número de profesores pertenecientes al grupo de humanas.

**Tabla 2:** Distribución de la muestra en función del curso y ámbito científico

	2 E.S.O.	4 E.S.O.
Ciencias	22	41
Letras	24	29
Humanas	19	23
Total	65	93

### 2.3. Procedimiento

Los datos de este estudio forman parte de un programa de investigación más amplio sobre el fracaso escolar en Galicia y fueron

recogidos durante el curso académico 2.000 – 2001. El cuestionario C.A.P.E., en concreto, era entregado a los profesores de los alumnos dispuestos a colaborar, de ahí que en la muestra general no encontremos a todos los profesores que imparten a los sujetos de la muestra del proyecto.

### 2.4. Instrumento: dimensiones factoriales y propiedades psicométricas

En este apartado procederemos a estudiar las propiedades psicométricas y la estructura factorial del Cuestionario de Autoevaluación del Proceso de Enseñanza (C.A.P.E.), cuestionario que pretende medir los procesos de enseñanza del aula. El cuestionario está constituido por 27 ítems con una escala likert de 1 a 3 (1 = Nunca, 2 = A veces, 3 = Siempre).

Para el estudio de la estructura factorial de la prueba hemos realizado un análisis factorial (de componentes principales y método de rotación Varimax) con el programa estadístico SPSS (v. 11.0). El resultado de este análisis factorial es la obtención de seis factores que explican un total del 47,964 % de la varianza explicada. Esta varianza total no se puede considerar alta, algunas de las medidas que deberíamos tomar para solventar este posible problema serían: mejorar la redacción de los ítems; ampliar la muestra; etc.

En cuanto a la fiabilidad de la prueba (véase Anexo I), el alfa total es de ,784, coeficiente de fiabilidad que podemos considerar aceptable. En lo que se refiere a las dimensiones factoriales los coeficientes son de: ,658; ,615; ,623; ,435; ,564 para cada uno de los cinco primeros factores de que consta su estructura factorial. Las dos últimos factores presentan índices en cierto modo bajos y que es preciso tener en cuenta a la hora de la interpretación de los resultados, aunque pueden ser siempre mejorables en investigaciones posteriores que se lleven a cabo con este cuestionario.

Podemos apreciar que cuando comentamos la estructura factorial de la Escala CAPE hablamos de seis factores pero en el comentario de la fiabilidad sólo mencionamos a cinco factores. El análisis factorial es una técnica que consiste en resumir la información contenida en un cuestionario. Para ello se identifican un reducido número de factores, los cuales representan a las variables originales, con una pérdida mínima de información, con esto cumpliríamos con los principios básicos del análisis factorial: parsimonia e interpretabilidad (Bisquerra, 1989). En nuestro análisis factorial para conseguir una mayor consistencia y cumplir con los principios antes mencio-

nados se han tomado dos medidas. Por una parte hemos omitido los items cuya carga factorial no es superior a .30, con esta medida se suprimen los items 2 y 10. Por otra parte examinando los factores resultantes nos damos cuenta de que ciertos items no concuerdan con el constructo del factor, si examinamos el coeficiente de correlación de cada uno de estos items con la escala total (varianza), podemos ver que en éstos casos es inferior a .10, lo cual tomaremos como criterio para su eliminación del factor (véase Tabla 3), desapareciendo los siguientes items (véase Tabla 4): Factor I: 4; Factor II: 1; Factor III: 9; Factor IV: 26 y 14; Factor VI: 18 y 19.

**Tabla 3:** Características y propiedades psicométricas de la prueba "Cuestionario de Autoevaluación do Proceso de Ensino". Estructura factorial y Coeficientes de fiabilidad de la Escala C.A.P.E. Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los items con la escala total.

<i>Factor I</i>		<i>Factor II</i>		<i>Factor III</i>		<i>Factor IV</i>		<i>Factor V</i>		<i>Factor VI</i>	
Ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>	ítem	r <sup>2</sup>
20	,344	16	,300	24	,139	3	,139	8	,175	18	,023
19	,240	17	,245	22	,347	26	,057	12	,121	7	,023
15	,220	25	,147	23	,262	14	,092	13	,138		
21	,174	11	,143	5	,159	27	,115				
6	,133	1	,084	9	,091						
4	,074										
Alfa: ,655		,622		,552		,514		,564		2,64	

Coeficiente Alfa total: ,7815

*Las saturaciones factoriales (cargas factoriales) inferiores a ,30 se han omitido*

**Tabla 4:** Propiedades psicométricas de la prueba "Cuestionario de Autoevaluación do Proceso de Ensino": Estructura factorial de la Escala C.A.P.E. "cf" = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E.. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala.

<i>Factor I</i>		<i>Factor II</i>		<i>Factor III</i>		<i>Factor IV</i>		<i>Factor V</i>	
Ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf
20	,730	16	,681	24	,727	3	,776	8	,757
19	,598	17	,655	22	,671	27	,452	12	,580
15	,559	25	,610	23	,527			13	,482
21	,468	11	,585	5	,513				
6	,443								
V.P.: 4,495		2,050		1,851		1,616		1,518	
%V.E.: 16,650		7,594		6,854		5,985		5,623	
%V.T.: 47,964 %									

*Las saturaciones factoriales (cargas factoriales) inferiores a ,30 se han omitido*

Detallaremos a continuación los cinco factores finales resultantes de este proceso, para ello hemos tenido en cuenta las aportaciones de Brophy y Good (1986, en Montero, 1998) sobre los comportamientos instructivos del profesor y la efectividad de la enseñanza.

**Factor I: Atención a la diversidad.:** Este factor está constituido por un único constructo que en su conjunto va dirigido a explicar la adaptación que realiza el profesor en su comportamiento instructivo para atender las necesidades que presentan los niños con dificultades o no llegan al ritmo de la clase. Una puntuación alta en este factor nos indicaría que el profesor en su labor docente presenta unos objetivos y actividades específicas para los alumnos que no tienen conocimientos previos sobre el tema a tratar o que éstos son escasos. Nos indica también, que el profesor dedica algún tiempo de su clase a trabajar de una forma individual con los alumnos que tienen problemas, adaptando el nivel y asegurándose de que no hay dudas a la hora de afrontar una actividad.

**Factor II: Ritmo de instrucción.:** Teniendo en cuenta las consideraciones hechas por Brophy y Good (1986, en Montero, 1998) sobre el ritmo de instrucción en este factor podríamos reseñar, que un profesor con puntuación alta llevará a cabo un seguimiento del trabajo individual de cada alumno mediante el registro del nivel de comprensión del trabajo diario y los resultados de la evaluación para adaptar el ritmo de instrucción, no aumentando el nivel de dificultad de las tareas ni el ritmo de trabajo si hubiese alguna dificultad. Se propondrá también, la asignación de tareas, para realizar en casa, con un nivel de dificultad adaptado a cada niño para reforzar los contenidos en los cuales se ha registrado algún problema.

**Factor III: Evaluación.:** Ante las respuestas correctas de los alumnos, tanto en los exámenes como en el trabajo diario, el profesor debe reconocerlas mediante el feed-back

abierto, el cual, debe ser positivo para aumentar la confianza, la autoestima, etc. del alumno que emite la respuesta y animar a los que por norma no participan tanto en clase por miedo. Si el feed-back tuviese un carácter negativo se convertiría en una crítica personal al alumno e iría en contra de los objetivos de participación. En cuanto a las respuestas incorrectas, el profesor deberá reconocer las partes que son correctas de la respuesta y buscar que el alumno intente resolver las erróneas, por tanto en este factor, cuando un profesor puntúa alto es que se preocupa en reconocer los logros del alumno aunque este no llegue a los objetivos propuestos.

**Factor IV: Dar información.:** Una puntuación alta en este factor nos indica que el profesor tiene en cuenta que la información debe ser presentada con claridad a los alumnos, de una forma estructurada y con una presentación activa. Aclarar que no debemos confundir claridad con el uso de términos vagos o reducción del nivel de dificultad, con estas medidas el rendimiento de los alumnos disminuiría.

**Factor V: Atención individualizada.:** En el primer factor hablábamos de la adaptación al nivel de las necesidades de los sujetos con dificultades, en este último factor la atención se presta al trabajo individual de todos los sujetos sin diferenciarlos. Una puntuación alta en el factor nos indicaría que el profesor presta atención a que el trabajo que está realizando el alumno está siendo correcto, para en caso de algún problema intervenir e intentar que el alumno vea cuál a sido su error.

### 3. RESULTADOS

Los resultados que nos disponemos a comentar han sido obtenidos mediante análisis de varianza no paramétricos de Kruskal-Wallis. Con ellos se trataba de determinar si existían diferencias significativas en los cinco factores del C.A.P.E. atribuibles al curso en que

se imparte docencia y el ámbito científico de la asignatura. Debemos tener en cuenta a la hora de utilizar los análisis que la muestra con la cual trabajamos no es representativa de la Población de profesores de Educación Secundaria de Galicia. Sería aconsejable considerar el aumento de ésta para trabajar con más fiabilidad.

### 3.1. Curso en que se imparte docencia

Los análisis de Kruskal-Wallis realizados, teniendo en cuenta el curso en el que el profesor imparte docencia, 2º o 4º de la E.S.O., nos indican que existen diferencias en los factores: "Ritmo de instrucción" ( $H_{(1, 158)} = 7,031, p < ,01$ ) (véase Tabla 5) siendo los rangos promedios de 90,76 para 2º de la E.S.O. y de 71,63

para 4º de la E.S.O. (véase Tabla 6). Como podemos observar, los rangos del grupo de profesores de 2º son los más altos, lo cual nos indica que éstos adaptan en mayor medida el ritmo de instrucción en sus clases, mediante el seguimiento del trabajo diario y la evaluación para adaptar el ritmo a las necesidades.

Otro factor en el que se encuentran diferencias es en "Dar información" ( $H_{(1, 158)} = 5,768, p < ,05$ ) (véase Tabla 5) con unos rangos promedios (véase Tabla 6) de 88,68 en 2º curso y de 73,09 en 4º curso, siendo mayor en 2º curso el grado en que los profesores tienden a aclarar las posibles dudas que se presentan en clase exponiendo la información de forma estructurada y activa.

Tabla 5: Estadísticos de contraste

	Atención a la diversidad	Ritmo de instrucción	Evaluación	Dar información	Atención individualizada
<i>Chi-cuadrado</i>	2,352	7,031	1,297	5,768	,008
<i>gl</i>	1	1	1	1	1
<i>Sig. asintót.</i>	,125	,008	,255	,016	,927

Tabla 6: Rango promedio de cada factor

	Curso	N	Rango promedio
Atención a la diversidad	2 ESO	65	86,08
	4 ESO	93	74,90
	Total	158	
Ritmo de instrucción	2 ESO	65	90,76
	4 ESO	93	71,63
	Total	158	
Evaluación	2 ESO	65	84,19
	4 ESO	93	76,22
	Total	158	
Dar información	2 ESO	65	88,68
	4 ESO	93	73,09
	Total	158	
Atención individualizada	2 ESO	65	79,19
	4 ESO	93	79,72
	Total	158	

### 3.2. Ámbitos científicos

Para este apartado hemos dividido la muestra de profesorado en función del ámbito científico al que pertenecen atendiendo a los criterios mencionados anteriormente tanto para 2º curso como para 4º curso.

#### 3.2.1. Ámbito científico en 2º Curso

Los análisis de Kruskal-Wallis realizados, teniendo en cuenta el ámbito científico en el

que el profesor imparte docencia, nos indican que existen diferencias en el factor “Atención a la diversidad” ( $H(2, 65) = 6,393, p < ,05$ ) (véase Tabla 7) siendo los rangos promedios de 39,86 para el grupo de profesores de Ciencias; 32,88 en Letras y 25,21 en Humanas (véase Tabla 8). Observamos, según estos datos, que existe un mayor número de profesores pertenecientes al ámbito científico de Ciencias que en su labor cotidiana adaptan su trabajo a las necesidades que puedan tener los alumnos con dificultades.

Tabla 7: Estadísticos de contraste

	Atención a la diversidad	Ritmo de instrucción	Evaluación	Dar información	Atención individualizada
<i>Chi-cuadrado</i>	6,393	2,374	1,911	,264	1,755
<i>gl</i>	2	2	2	2	2
<i>Sig. asintót.</i>	,041	,305	,385	,876	,416

Tabla 8: Rango promedio de cada factor

	Ámbito Científico	N	Rango promedio
<b>Atención a la diversidad</b>	<i>Ciencias</i>	22	39,86
	<i>Letras</i>	24	32,88
	<i>Humanas</i>	19	25,21
	<i>Total</i>	65	
<b>Ritmo de instrucción</b>	<i>Ciencias</i>	22	37,77
	<i>Letras</i>	24	31,19
	<i>Humanas</i>	19	29,76
	<i>Total</i>	65	
<b>Evaluación</b>	<i>Ciencias</i>	22	36,20
	<i>Letras</i>	24	33,50
	<i>Humanas</i>	19	28,66
	<i>Total</i>	65	
<b>Dar información</b>	<i>Ciencias</i>	22	34,23
	<i>Letras</i>	24	32,83
	<i>Humanas</i>	19	31,79
	<i>Total</i>	65	
<b>Atención individualizada</b>	<i>Ciencias</i>	22	34,32
	<i>Letras</i>	24	34,73
	<i>Humanas</i>	19	29,29
	<i>Total</i>	65	

#### 3.2.2. Ámbito científico en 4º Curso

Los análisis de Kruskal-Wallis realizados, teniendo en cuenta el ámbito científico en el

que el profesor imparte docencia en 4º curso, nos indican que existen diferencias en los factores: “Atención a la diversidad” ( $H(2, 93) = 8,506, p < ,05$ ) (véase Tabla 9), los rangos

promedio para los grupos de profesores de Ciencias, Letras y Humanas son de 46,60; 56,88 y 35,26 respectivamente (véase Tabla 10). Como se puede observar, los rangos del grupo de profesores de Letras son los más altos, lo cual significa que los profesores de este ámbito adaptan su trabajo a las necesidades que puedan tener los alumnos con dificultades seguidos por los de Ciencias y por último los de Humanas.

En el factor “Ritmo de instrucción” ( $H_{(2, 93)} = 6,502, p < ,05$ ) (véase Tabla 9) siendo los rangos promedio de 40,62 en Ciencias; 56,95 en Letras y 45,83 en Humanas (véase Tabla 10). Al ser los rangos del ámbito de Letras mayores nos indica que éstos adaptan en mayor medida el ritmo de instrucción en sus clases, seguido de los de Humanas y Ciencias por este orden.

Para el factor “Evaluación” ( $H_{(2, 93)} = 9,933, p < ,01$ ) (véase Tabla 9) tenemos unos rangos promedio de 37,59 para Ciencias; 55,62 para Letras y de 52,91 en Humanas (véase Tabla 10). Con estos datos podemos decir que el profesorado de Letras reconoce el trabajo bien hecho del alumnado, mediante feed-back abierto, y le ayuda con la parte incorrecta.

En el factor “Atención individualizada” ( $H_{(2, 93)} = 8,740, p < ,05$ ) (véase Tabla 9) los rangos promedios se distribuyen para los grupos Ciencias, Letras y Humanas de la siguiente forma: 46,63; 54,90 y 37,70 respectivamente (véase Tabla 10), resultando que en los profesores del ámbito de Letras se dan los rangos más altos a la hora de atender si el alumno está haciendo bien su trabajo, siendo en los profesores del ámbito de Humanas donde se dan los rangos más bajos.

**Tabla 9:** Estadísticos de contraste

	Atención a la diversidad	Ritmo de instrucción	Evaluación	Dar información	Atención individualizada
<i>Chi-cuadrado</i>	8,506	6,502	9,933	4,945	8,740
<i>Gl</i>	2	2	2	2	2
<i>Sig. asintót.</i>	,014	,039	,007	,084	,013

**Tabla 10:** Rango promedio de cada factor

	Ámbito Científico	N	Rango promedio
Atención a la diversidad	<i>Ciencias</i>	41	46,60
	<i>Letras</i>	29	56,88
	<i>Humanas</i>	23	35,26
	<i>Total</i>	93	
Ritmo de instrucción	<i>Ciencias</i>	41	40,62
	<i>Letras</i>	29	56,95
	<i>Humanas</i>	23	45,83
	<i>Total</i>	93	
Evaluación	<i>Ciencias</i>	41	37,59
	<i>Letras</i>	29	55,62
	<i>Humanas</i>	23	52,91
	<i>Total</i>	93	
Dar información	<i>Ciencias</i>	41	40,63
	<i>Letras</i>	29	51,74
	<i>Humanas</i>	23	52,37
	<i>Total</i>	93	
Atención individualizada	<i>Ciencias</i>	41	46,63
	<i>Letras</i>	29	54,90
	<i>Humanas</i>	23	37,70
	<i>Total</i>	93	



#### 4. REFLEXIÓN FINAL

Podríamos decir del Cuestionario C.A.P.E., como hemos mencionado anteriormente, que la muestra con la que hemos trabajado no es representativa de la Población de profesores de Educación Secundaria de Galicia. Se podría intentar aumentar ésta y verificar si los resultados obtenidos son coincidentes y consistentes.

Con esta medida podríamos solucionar también el problema detectado a la hora de tratar la Varianza explicada, la cual, siendo de 47,96 %, se ha considerado que no era muy alta y que una de los posibles soluciones, aparte de la mejora de la redacción de los items, podría ser el aumento del tamaño de la muestra.

En cuanto a los resultados obtenidos destacaremos la existencia de diferencias significativas entre los profesores de 2º y 4º de la ESO sin considerar el ámbito científico al cual pertenecen en los factores “Ritmo de instrucción” y “Dar información” dándose en mayor medida en ambos casos en los profesores de 2º de la ESO. Son estos los que aprovechan en mayor medida el tiempo asignado a la actividad académica y las condiciones para que ese tiempo asignado sea un tiempo realmente productivo para los alumnos. Los indicadores que parecen asociarse con una gestión instructiva eficaz del aula implican, una buena preparación del aula y disponibilidad de reglas y procedimientos al comienzo del año escolar, fluidez y energía en el ritmo de la lección; diversidad de tareas y adaptación de su nivel de dificultad a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; seguimiento del trabajo independiente. Por otra parte para que la información que dan los profesores en las aulas permita el máximo rendimiento en el aprendizaje de los alumnos se exigen dos características claras. La primera se refiere a la presentación activa de los contenidos por el profesor. La segunda a la estructuración de los contenidos que se presentan. Una buena

estructuración de los contenidos es aquella que cuida la secuenciación que se ofrece comenzando con panoramas globales y organizadores previos o con la revisión de los objetivos que se pretenden; señalando las transiciones entre las partes llamando la atención hacia las ideas principales; resumiendo los apartados y revisando al final las ideas básicas.

Si consideramos ahora los ámbitos científicos encontraremos diferencias significativas entre los profesores de 2º ESO en el factor “Atención a la diversidad”; dándose esta en mayor medida entre los profesores de Ciencias, los cuales, en su trabajo diario presentan una mayor atención a los posibles problemas en el trabajo de los alumnos con dificultades de aprendizaje o que no alcanzan el nivel medio de la clase, para ello no duda en tomar medidas como la dedicación de un tiempo específico a esos alumnos, la presentación de objetivos o actividades específicas.

Las diferencias significativas encontradas entre los profesores de 4º de ESO se producen en mayor número de factores, concretamente, en “Atención a la diversidad”; “Ritmo de instrucción”; “Evaluación” y “Atención individualizada”. Estos cuatro factores se dan en mayor medida entre el profesorado del ámbito científico de Letras, añadir a lo antes mencionado, sobre el ritmo de trabajo y la atención prestada a los alumnos con problemas, que los profesores de Letras de 4º de ESO en cuanto a la evaluación en clase valoran los avances en la ejecución de las actividades en clase aunque estas no se realicen correctamente y hablan con sus alumnos no solo de los errores cometidos sino también de los progresos. Para ello el profesor lleva a cabo un seguimiento individualizado del grupo de clase.

#### BIBLIOGRAFÍA

Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque*

informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD. (Vol. I). Barcelona: PPU.

C.; Palacio, J. y Marchesi, A. (ed.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.

Brophy, J., Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. En Wittrock, M. C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Macmillan.

Montero, M.L. (1998). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (ed.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.

Montero, M.L. (1998). Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: Análisis de algunas relaciones. En Coll,

## ANEXO I

### ESCALA C.A.P.E.: "Cuestionario de Autoevaluación do Proceso de Ensino"

#### Estructura Factorial, Comunalidades y Fiabilidad

( $\alpha$  de Cronbach para cada Factor y Total Escala y Total Factores).

N = 158 profesores de 2º y 4º de Educación Secundaria de Galicia (Eliminando ítems)

ITEM	Comunalidades	FACTORES				
		F1	F2	F3	F4	F5
20. Cando un alumno ou alumna atópase con dificultades para resolver unha tarefa, sitúoa no seu nivel de competencia para avanzar a partir de aí	,637	,730				
19. Na miña aula dedico un tempo específico ao alumnado que presenta dificultades que ao que segue un ritmo "normal"	,477	,598				
15. Cando un alumno ou alumna non ten os coñecementos básicos ou previos para comprender un tema, preséntolle actividades ou exercicios para corrixir esa carencia	,406	,559				
21. Asegúrome de que o alumnado, especialmente o que pode ter algún tipo de dificultade, entende ben as actividades que se presentan	,439	,468				
6. Presento obxectivos e actividades específicas distintas para os alumnos/as que o necesitan	,339	,443				
16. Cando estou explicando un tema acostumo a observar ou rexistrar o nivel de comprensión para axustar o meu ritmo a evolución da aprendizaxe do alumnado	,634		,681			
17. Despois de cada exame reflexiono sobre as correccións a introducir na miña acción pedagóxica, co fin de afianzar as aprendizaxes e corrixir as dificultades atopadas polo alumnado	,486		,655			
25. Evito incrementar a experiencia de fracaso do alumnado non elevando innecesariamente a dificultade das tarefas de avaliación	,505		,610			
11. As actividades que mando facer na casa son distintas en función do nivel do alumnado	,556		,585			
24. Despois da avaliación informo ao alumnado dos seus progresos e non só dos seus erros	,603			,727		
22. Na avaliación valoro o esforzo de cada alumno e alumna, aínda que non acado o nivel da maioría	,691			,671		
23. Valoro os progresos aínda que, en conxunto, o traballo ou actividades propostas non estean ben feitas	,552			,527		
5. Utilizo rexistros para anotar detalladamente os progresos de cada alumno ou alumna	,355			,513		
3. Acostumo a explicar de distintas maneiras unha mesma cuestión para que se entenda mellor	,639				,776	
27. Trato de que o alumnado entenda que os erros lle serven para avanzar na súa aprendizaxe	,602				,452	
8. Acostumo a estar pendente do que o alumnado fai na clase e como o está facendo	,602					,757
12. Acostumo a comprobar se o alumnado vai entendendo o que se traballa na aula	,425					,580
13. Cando un alumno ou alumna comete un erro precipíome unha e outra vez de que o corrixia e entenda o por que do mesmo	,488					,482
Valor total de Alpha de Cronbach (Total y Factores)	,7845	,6580	,6158	,6232	,4351	,5644
VALOR PROPIO		4,495	2,050	1,851	1,616	1,518
% de la VARIANZA (Para cada Factor)		16,650	7,594	6,854	5,985	5,623