INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

¿QUE OCURRE EN LAS AULAS? ESTILO DOCENTE DE LOS PROFESORES Y SATISFACCION DE LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

MARIA ROS GARCIA (*)
MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE (**)
ANA MENDEZ MIRAS (**)

INTRODUCCION

El análisis de los determinantes del rendimiento y de la satisfacción de los alumnos constituye uno de los ejes centrales de la investigación educativa.

En esta dirección se pueden distinguir dos líneas de investigación. La primera, encuadrada dentro del paradigma llamado *input-output,* considera la influencia relativa de los distintos factores de «entrada» en el sistema –como son la personalidad, las aptitudes y el nivel socioeconómico de los alumnos– sobre el rendimiento escolar. Dentro de esta corriente se inscriben los trabajos de Coleman (1966) y de Purves (1987). En España se sitúan en esta línea la mayoría de los estudios sobre rendimiento; por ejemplo, los de Avia, Roda y Morales (1975), Pelechano (1977), Pérez Serrano (1981), Carabaña (1983), De Miguel (1988), Alvaro y otros (1988). El elemento común a todos ellos es que no se centran en las aulas para averiguar cómo se desarrollan los procesos de enseñanza, como variable mediadora entre las variables de entrada señaladas y el rendimiento de los alumnos.

Sin embargo, el énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje es lo que distingue al paradigma de «proceso-producto».

Rosenshine (1975), interesado en estudiar las dimensiones de la eficacia docente, define como instrucción directa las actividades del profesor que supuestamente incrementan la eficacia del aprendizaje de los alumnos: estructuración del contenido y de las actividades, estimulación de la participación de los alumnos en clase mediante preguntas y refuerzo de esta participación.

Este paradigma, ayudado por el desarrollo de instrumentos del análisis de la interacción en el aula, como son las matrices de observación (Flanders, 1968;

(*) Universidad Complutense.
(**) CIDE.

Revista de Educación, núm. 291 (1990), págs. 319-338.

Good y Brophy, 1973; Stallings y Needels, 1981), recibió apoyo empírico de estudios experimentales (Anderson, Evertson y Brophy, 1979; Crawford y Stallings, 1978; Good y Grouws, 1979; Dunkin, 1978) y correlacionales (Gibson y Dembo, 1984; Erdle, Murray y Rushton, 1985).

Los estudios correlacionales realizados según este modelo son de dos tipos: unos analizan las pautas de covariación entre variables de interacción en el aula y rendimiento/satisfacción de los alumnos. Otros, siguiendo el diseño pre/post, analizan el peso específico que los perfiles de interacción profesor-alumno tienen sobre las ganancias en rendimiento y las actitudes de los alumnos.

Dentro de este segundo tipo se inscribe el estudio de la IEA (1) *Classroom Environment Study: Teaching for Learning* (Estudio sobre el ambiente de la clase: enseñar para aprender), que vamos a comentar algo más detenidamente, no sólo por ser el estudio más ambicioso en cuanto a su ámbito de aplicación, sino también por ser el que sirvió de modelo para diseñar nuestra propia investigación.

En dicho estudio participaron nueve países, con el objetivo de determinar el peso relativo de varios factores en el rendimiento en Matemáticas en clases de Secundaria Superior. Se tomaron medidas pre/post actitudinales, de rendimiento académico y aptitudinales de los alumnos y se elaboraron índices de ganancia en estas variables. Además, en cada país se observaron aproximadamente cuarenta clases. La matriz de observación FMI (*Five Minutes Interaction;* Stallings y Needels, 1981) fue utilizada para codificar la interacción académica entre profesor y alumnos. La matriz II (*Snapshot* o instantánea) sirvió para codificar las actividades y los materiales académicos que se utilizaban en clase.

Algunos de los resultados de este estudio (Anderson, Ryan y Shapiro; *Classroom Environment Study: Teaching for Learning,* Londres, Pergamon Press, 1990) señalan que la interacción en clase es bastante similar en todos los países y se centra en los siguientes aspectos: a) los profesores hablan con o a sus alumnos (del 35 por 100 al 80 por 100 del tiempo de clase), b) los alumnos trabajan en actividades individuales o de pequeño grupo (del 15 al 47 por 100 de su tiempo), c) los profesores se dedican a un conjunto de tareas de organización (entre el 1 por 100 y el 16 por 100 de su tiempo).

Según los datos del FMI, más de la mitad de toda la interacción en clase se centra en seis categorías: dos de ellas se refieren a explicaciones del profesor (usa ejemplos, explica contenidos), otras dos se refieren a preguntas y respuestas (el profesor hace preguntas, redirige, el alumno responde, etc.), otra es del tipo de interacción no verbal y la última, de interacción de procedimiento. Ahora bien, las actividades observadas en clase y los comportamientos de los profesores tienden a no ejercer o a ejercer poca influencia en el rendimiento y las actitudes de los alumnos.

En el marco de los estudios correlacionales del paradigma proceso-producto y, más en concreto, del estudio de la IEA se inscribe la investigación sobre análisis

(1) International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

de la interacción en el aula que a continuación presentamos (2). Diseñada como un estudio descriptivo de los perfiles de actuación docente relacionados con la satisfacción de los alumnos, los objetivos se centraron en analizar los correlatos comportamentales de la interacción del profesor que estaban asociados con la satisfacción de los alumnos.

Su diseño ha sido independiente y se ha realizado teniendo más en cuenta las circunstancias y posibilidades del sistema de enseñanza español que las exigencias de un estudio comparativo. De hecho, al no estar aún publicado el estudio de la IEA, el equipo investigador diseñó esta investigación sin tener conocimiento del proyecto de aquél, tal y como finalmente había quedado materializado, ni de las técnicas de análisis empleadas. A pesar de esto, existen semejanzas entre los dos estudios, como son el uso de los mismos instrumentos para la observación de la interacción en clase y del método de muestreo de las observaciones. También difieren en otros aspectos, además del diseño, pues la IEA tomó como unidad de estudio al alumno, mientras que en esta investigación se ha tomado como unidad de estudio al profesor; por otro lado, al seleccionar la muestra de la investigación del CIDE se han tenido en cuenta algunos aspectos nacionales.

Esta investigación se ha realizado en el nivel de Enseñanza Secundaria Superior; concretamente, en aulas de 1.º de BUP y 1.º de FP, de centros tanto públicos como privados. En el momento en que se planificó la investigación, se acababa de iniciar una reforma experimental de las Enseñanzas Medias, por lo que este aspecto también se consideró en el estudio.

Estas tres variables junto con la de asignatura constituyen el criterio de selección de la muestra. Ya que la investigación se realizó con profesores de primer curso de Enseñanzas Medias de Matemáticas y Lengua, la razón de reducirse a dos asignaturas fue la necesidad de acotar el campo y la de elegir estas dos, el hecho de que sean asignaturas fundamentales y comunes a los tres tipos de enseñanza (BUP, FP y Reforma).

A continuación se exponen los objetivos, el diseño y la metodología y los resultados de esta investigación.

OBJETIVOS

Los *objetivos* en los que se ha concretado el estudio son los siguientes:

1) Conocer la percepción de los profesores sobre sus condiciones y métodos de enseñanza.

2) Identificar los métodos de enseñanza que se practican en las aulas de 1.º de BUP, 1.º de FP y Enseñanza Secundaria Unificada Experimental.

---

(2) Ros, M.; Muñoz-Repiso, M.; Méndez, A. y Romero, B. *Interacción didáctica en la Enseñanza Secundaria.* Madrid, CIDE (MEC), 1989.

3) Analizar este tipo de práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionándola con factores contextuales, tales como el tipo de centro, la participación o no en la Reforma de la Enseñanza Secundaria, la asignatura y la rama de enseñanza.

4) Relacionar los estilos docentes del profesorado con la satisfacción de los alumnos.

5) Comparar las afirmaciones de los profesores respecto a sus concepciones pedagógicas y métodos de enseñanza (autoevaluación) con lo observado en el aula respecto a estas concepciones y métodos (heteroevaluación).

Además de estos objetivos, podrían señalarse otros de tipo metodológico, como son: comprobar la coincidencia o discrepancia entre la evaluación indirecta de los observadores y la evaluación que los alumnos hacen de los mismos profesores, comparar los distintos resultados obtenidos mediante los diferentes análisis estadísticos aplicados y, sobre todo, reflexionar sobre la idoneidad de los instrumentos y técnicas empleados para el análisis de la interacción didáctica. Estos aspectos no serán tratados en este artículo; sin embargo, se pueden ver en Ros, Muñoz-Repiso, Méndez y Romero (1989), lugar al que remitimos también para un conocimiento más detallado de los instrumentos, técnicas, análisis y resultados del estudio.

DISEÑO Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

La investigación se ha diseñado y llevado a cabo en dos fases:

La *primera fase* está pensada como paso previo para la elección de la muestra de la segunda fase, que es la nuclear de esta investigación. Consistió en un sondeo sobre los estilos docentes del profesorado en relación con los factores contextuales, mediante una encuesta a una muestra representativa a nivel nacional de 980 profesores de 1.º de Enseñanza Secundaria Superior de las asignaturas de Matemáticas y Lengua. Los profesores tenían que responder a diversas preguntas relacionadas con su estilo didáctico, la participación de los alumnos y la satisfacción con su trabajo.

La finalidad de esta encuesta era clasificar, en lo posible, a los profesores según las estrategias didácticas y el tipo de interacción con sus alumnos que decían poner en práctica, para después elegir la pequeña muestra de profesores que habían de ser observados. En ella deberían estar representados los diferentes estilos didácticos, sobre la hipótesis de que este factor es más importante que otros posibles de tipo contextual (situación geográfica, sexo del profesor, etc.) en cuanto a los diversos modos de interacción en clase. Por otro lado, los resultados de esta primera fase tienen interés en sí mismos, al reflejar la opinión que los profesores de Enseñanza Secundaria tienen de sus propias prácticas docentes.

El conjunto de los datos ha sido analizado desde tres ópticas diferentes, a través de procedimientos estadísticos que se complementan en la explotación de la información: estudio de la distribución de frecuencias y de la significación, análisis

factorial realizado con una submuestra de variables del cuestionario para descubrir dimensiones significativas en cuanto a estilos didácticos y análisis de *clusters*.

La *segunda fase* consiste en la observación de la conducta en clase de cuarenta y dos profesores seleccionados entre los que contestaron al cuestionario de la primera fase, codificada mediante los instrumentos diseñados por la IEA para el Estudio sobre el Ambiente Escolar. En esta segunda fase se ha medido también la satisfacción de los alumnos con los profesores observados.

El diseño de esta segunda fase es correlacional-descriptivo, ya que busca analizar la relación entre perfiles del estilo docente en el aula con la satisfacción de los alumnos con distintas dimensiones del rol del profesor. Es además comparativo, ya que a lo largo del estudio se analizan las diferencias entre los profesores en función de cuatro variables: tipo de centro, tipo de enseñanza, asignatura en la que enseñan y participación en la Reforma.

Este diseño podría reflejarse en el siguiente diagrama:

V. Independientes	V. Mediadoras	V. Dependientes
Tipo de centro. Tipo de enseñanza. Asignatura. Participación en la Reforma. Percepción del estilo docente.	Interacción en el aula. – Actividades y materiales. – Estilo docente.	Satisfacción de los alumnos.

Los resultados de cada una de las fases se han analizado separadamente y, por último, se han comparado con vistas a cubrir el quinto objetivo: contrastar la autoevaluación de los profesores con una evaluación externa.

La recogida de datos de esta segunda fase se ha llevado a cabo mediante cuatro instrumentos, adaptados, de los utilizados en el estudio de la IEA: Cuestionario de identificación de la clase (*Classroom Identification and Information* –FI–), que se utiliza antes de cada sesión de aplicación para recoger información general sobre la clase; dos matrices de observación: *Snapshot* o Instrumento de la Instantánea (II), que se codifica antes de cada secuencia del FMI, rellenando las casillas correspondientes durante treinta segundos, y *Five Minutes Interaction* (FMI), que se codifica cinco veces a lo largo del tiempo total de una clase (cada una de las unidades de codificación recibe el nombre de secuencia y tiene una duración de cinco minutos); y una escala de evaluación por parte del observador, *Final Teacher Questionnaire* o Instrumento de Evaluación (IE) –los observadores responden a este instrumento al término de cada sesión de observación–. También se aplicó a los alumnos una Escala de Satisfacción (ES) elaborada por el CIDE en base a otras escalas semejantes utilizadas por la IEA en otras de sus investigaciones (por ejemplo, *Civic Education in Ten Countries*); esta escala fue cumplimentada por todos los alumnos de cada profesor, una sola vez, al final de todas las observaciones.

La aplicación de los instrumentos fue realizada por observadores entrenados por medio de un curso, al final del cual se seleccionaron aquellos que ofrecían una fiabilidad superior al 75 por 100. Los nueve observadores seleccionados llevaron a cabo la observación de los cuarenta y dos profesores durante cuatro sesiones, distanciadas entre sí por dos semanas. Como en cada clase se toman cinco secuencias de interacción, el total de secuencias obtenidas es de ochocientas cuarenta (42 × 4 × 5).

En esta segunda fase se han realizado diversos análisis estadísticos (análisis descriptivos, factoriales, de *cluster,* de varianza y correlaciones) con todas las variables que en ella intervienen, con el fin de obtener la máxima información que los datos podían proporcionar.

RESULTADOS

Los resultados de las dos partes de esta investigación son difícilmente resumibles en unos pocos párrafos. Sin embargo, intentaremos recapitular los más generalizables y consistentes, centrándonos en las cuestiones pedagógicas y en la interacción didáctica y prescindiendo de los resultados relativos al contexto social y del centro, a las características de los alumnos y de los profesores, etc. Primero se expondrán las conclusiones generales referidas a la totalidad de cada una de las muestras. Después se señalarán los rasgos más importantes que diferencian a los profesores de centros públicos y privados, de BUP y FP, de Lengua y Matemáticas, de los centros ordinarios y los experimentales, con distintas percepciones de su estilo docente (puntuación en los factores de la encuesta).

1. *Resultados generales*

A) *Percepción que los profesores tienen de su estilo docente*

Siete dimensiones básicas agrupan la percepción de los profesores sobre su estilo docente: 1) uso de recursos didácticos activos, 2) libertad en la toma de decisiones, 3) participación de los alumnos en temas no académicos, 4) motivación de los alumnos para su implicación en tareas académicas, 5) satisfacción con su trabajo, 6) enseñanza mediante lección magistral y 7) enseñanza individualizada. Estas siete dimensiones explican el 71 por 100 de la varianza en las opiniones de los profesores (ver tabla 1).

TABLA 1

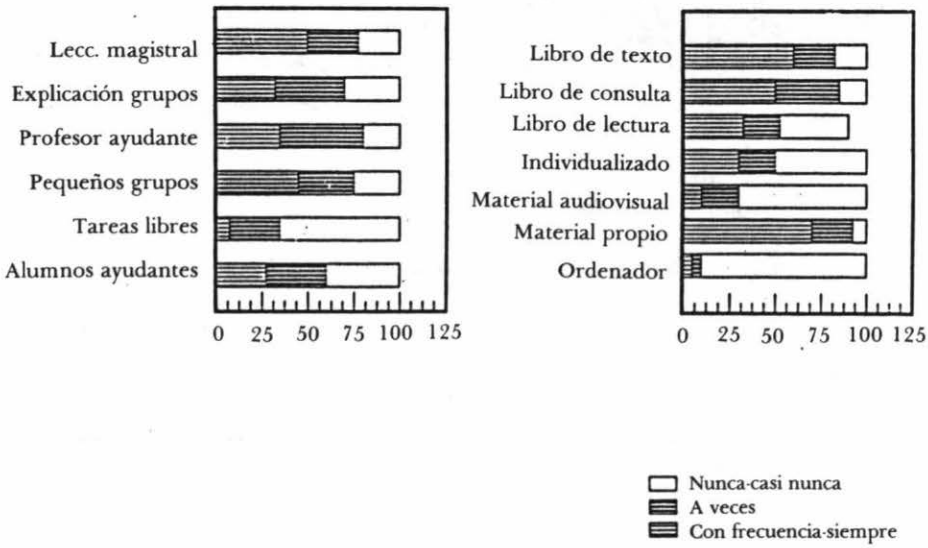
Autovalor y porcentaje de varianza explicado por cada factor

Factores	Autoval.	% de var.	% acum.
I. Recursos didácticos activos	4,52503	20,2	20,2
II. Libertad organización de la enseñanza	3,38161	15,1	35,3
III. Participación del alumno	2,20104	9,8	45,1
IV. Motivación e implicación de los alumnos	1,89662	8,5	53,6
V. Satisfacción personal con el trabajo	1,45301	6,5	60,1
VI. Estrategia didáctica magistral	1,26984	5,7	65,8
VII. Estrategia de enseñanza individualizada	1,13978	5,1	70,9

El método de enseñanza que los profesores dicen seguir con más frecuencia es la lección magistral, seguida del trabajo individual de los alumnos; siendo, en cambio, muy poco frecuente la explicación a pequeños grupos. Los profesores dicen utilizar, sobre todo, el material de elaboración propia y libros; se nota un considerable retraso en el uso de tecnologías avanzadas (ordenadores, medios audiovisuales, etc.). La evaluación del rendimiento se basa tanto en las actividades que los alumnos realizan en clase como en exámenes, consistentes sobre todo en resolución de problemas y pruebas objetivas (ver gráfico 1).

GRAFICO 1

Estilo didáctico de los profesores y uso del material didáctico

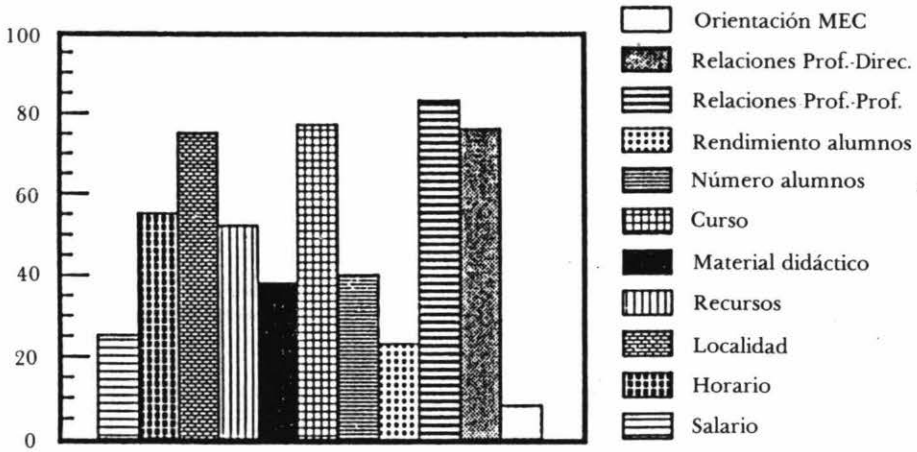


Los profesores reconocen que dejan participar poco a sus alumnos en lo que se refiere al contenido de la asignatura y bastante en cuestiones organizativas, tales como la colocación en clase, las actividades extraescolares y el mantenimiento del material.

La satisfacción de los profesores es *alta* en lo referente a las relaciones entre sí y con el resto de la comunidad escolar, *media* en cuanto a las condiciones de trabajo en el centro (horario, recursos del centro y alumnos por aula), *baja* en cuanto al salario y el rendimiento de los alumnos y *muy baja* respecto a la atención que reciben por parte del Ministerio de Educación. Por otro lado, perciben un alto nivel de autonomía en todos los aspectos académicos (ver gráfico 2).

GRAFICO 2

Satisfacción de los profesores



B) *Comportamiento docente observado en el aula y evaluado por los observadores*

En las aulas se observa un escaso uso de material didáctico diversificado y poca variedad de actividades. El material más usado es el más tradicional (pizarra, lápiz y papel), con la práctica exclusión de nuevas tecnologías (ver gráfico 3).

El modo más frecuente de interacción en el aula es el del profesor que dirige un mensaje de tipo académico a toda la clase, que consiste sobre todo en instrucción, en preguntas y respuestas (a y de los alumnos) y rara vez en alabanza o reproche con ocasión de una respuesta dada. La escasa interacción de contenido no académico se centra en aspectos sociales o de procedimiento y va dirigida también del profesor a toda la clase (ver gráfico 4).

GRAFICO 3

Material usado en clase según el II

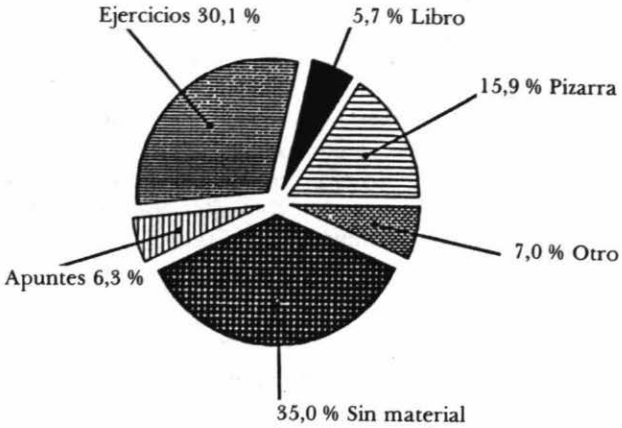
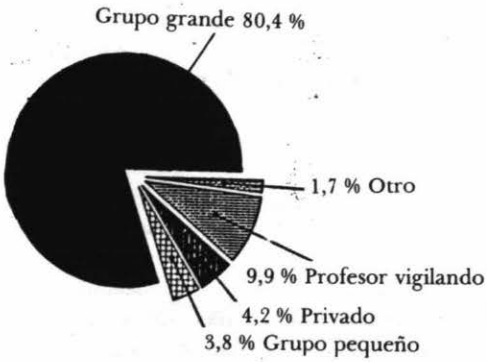
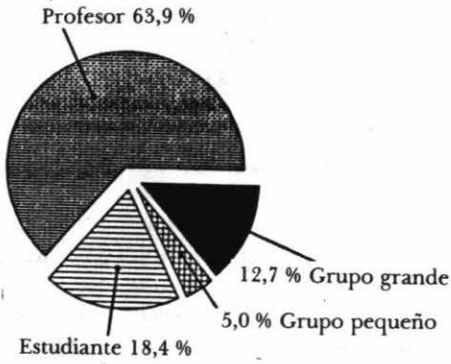


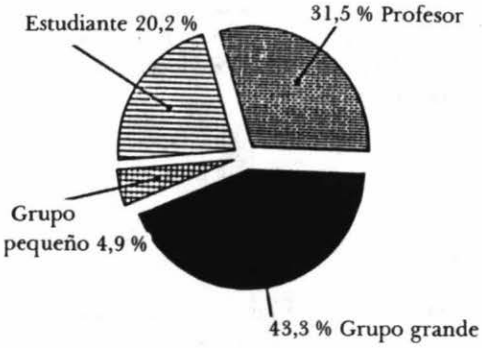
GRAFICO 4

Componentes de la interacción en clase



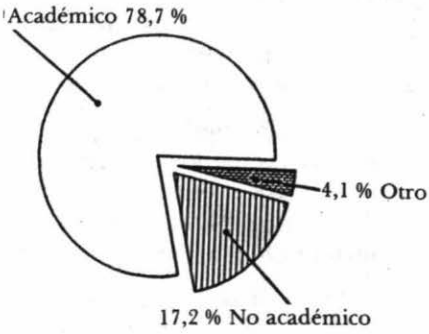


Contexto



Receptor de la interacción (a quién)

Emisor de la interacción (quién)



Contenido de la interacción (qué)

La instrucción es fundamentalmente transmisión de contenidos mediante explicación, con escasas modulaciones de otros estilos didácticos que señalen objetivos, alerten sobre lo importante, ejemplifiquen o enfaticen la materia que se esté explicando. En las preguntas predominan las de bajo nivel y aquellas que requieren realizar una tarea por parte de los alumnos; siendo prácticamente inexistentes las de alto nivel, de opinión o de evaluación. Entre las respuestas predominan las cortas, y sólo una pequeña parte son respuestas del alumno de forma más extensa. Dentro de lo infrecuente que es encontrar refuerzo del profesor al alumno, cuando se produce, pertenece dicho refuerzo al tipo de alabanza/aceptación. Otras formas más indirectas de refuerzo, como sondear o redirigir la pregunta, son prácticamente inexistentes y también lo es el refuerzo negativo.

Los patrones de interacción más frecuentes en clase dan una imagen de grupos poco dinámicos, que están trabajando sobre ejercicios escritos que ha puesto el profesor o atendiendo sus explicaciones. El profesor es receptivo a las demandas de los alumnos y la mayor parte de la interacción que se registra de alumno a profesor es retroactiva.

Los profesores han sido evaluados positivamente por los observadores en todas las dimensiones consideradas: en la dimensión integrativo-afectiva los profesores manifiestan entusiasmo por su tarea, son dialogantes con los alumnos y consiguen de ellos bastante implicación en la clase; en el aspecto didáctico se observa que las explicaciones son claras y las actividades están coordinadas; en cuanto a disciplina, los profesores evidencian, según los observadores, un buen control de la clase basado en reglas claras, lo que hace prácticamente inexistentes los problemas de orden y las reacciones negativas de una y otra parte.

C) *Satisfacción de los alumnos con sus profesores*

En general, los alumnos están satisfechos con sus profesores en su dimensión integrativo-afectiva (simpatía, atención a los alumnos, entusiasmo que muestran, etcétera), pero sobre todo lo están en su dimensión didáctica (explicación clara, ejemplos precisos, estructuración correcta de la clase, preguntas adecuadas, etc.). Sin embargo, los alumnos se muestran descontentos con la falta de claridad de los profesores al señalar los objetivos de aprendizaje.

El modo de interacción didáctica más positivamente asociado a la satisfacción de los alumnos es el más tradicional: estructuración de la clase en grupo grande y explicación del profesor a todos los alumnos, es decir, el modelo de lección magistral, que es, por otro lado, el que se da con mayor frecuencia.

Hay comportamientos didácticos del profesor, tales como poner ejemplos ilustrativos de la explicación o hacer preguntas de opinión y reforzar positivamente a los alumnos, asociados significativamente a la satisfacción de los alumnos no sólo en su dimensión didáctica, sino también en la integrativo-afectiva; pero estos comportamientos son muy poco frecuentes en el aula.

La satisfacción de los alumnos está, en cambio, asociada negativamente a otras actividades académicas, algunas habituales –como la realización de ejercicios ora-

les o escritos– y otras poco frecuentes –como la estructuración de la clase en grupos pequeños o la atención selectiva a un alumno–.

Hay una correlación bastante alta entre la satisfacción de los alumnos con las distintas dimensiones del comportamiento docente del profesor y la evaluación que de esas mismas dimensiones hacen los observadores (ver tabla 2).

TABLA 2

Matriz de correlaciones significativas de las variables simples del instrumento de observación de la interacción (FMI) con la escala de satisfacción de alumnos (ES)

Variables ES / Variables FMI	Dimens. integrat. afectiva	Atención alumno	Disposic. profesor	Disposic. alumnos	Dimens. didáctica	Evaluac. alumno	Satisfac. global
Grupo grande (contexto)					0,4261 (**)	0,4447 (**)	0,4034 (**)
Grupo pequeño (contexto)					–0,3448 (*)	–0,4459 (**)	–0,3215 (*)
Grupo pequeño (quién)				–0,2956 (*)	–0,4050 (**)		–0,3152 (*)
Grupo grande (a quién)					0,3548 (*)	0,3580 (*)	0,3344 (*)
Grupo pequeño (a quién)					–0,3427 (*)		–0,2662 (*)
Instrucción					0,2916 (*)		
Ejemplos			0,2623 (*)				0,2605 (*)
Requiere tarea	–0,3098 (*)	–0,3038 (*)	–0,3095 (*)				
Alto nivel						0,2753 (*)	
Opinión	0,2974 (*)	0,3063 (*)	0,2789 (*)		0,3328 (*)		0,3261 (*)
Alabanza aceptación					0,2670 (*)		
Feedback					0,3160 (*)		

(*) p: 0,05.
(**) p: 0,01.

2. *Opiniones de los profesores, interacción en el aula y satisfacción de los alumnos en función de las variables independientes*

A) *Tipo de centro*

En cuanto a sus opiniones sobre temas educativos o la percepción de su estilo docente, los profesores de centros públicos y privados difieren en cinco de los siete factores que configuran esta percepción: los de centros públicos se caracterizan por puntuar más alto que la media en la participación de los alumnos en cuestiones organizativas y más bajo en la implicación académica de los alumnos, la satisfacción personal con su trabajo, la lección magistral y la enseñanza individualizada; los de centros privados se caracterizan por puntuar más alto en la implicación académica de los alumnos, la satisfacción personal, la lección magistral y la enseñanza individualizada y más bajo en la participación de los alumnos.

Respecto a la satisfacción, aún se puede matizar más: los profesores de centros públicos están sobre todo descontentos con los recursos didácticos de los que disponen y, en cambio, los de centros privados, con sus salarios y horarios. El libro de texto, según dicen los profesores, se usa menos en los centros públicos que en los privados.

En los modos de interacción didáctica observada en clase hay también bastantes diferencias según el tipo de centro. En los centros públicos se da con más frecuencia la actividad no académica y la ausencia de material en las actividades de clase, y los profesores dedican más tiempo a la explicación de contenidos en forma de lección magistral; en cambio, los colegios privados presentan clases algo más activas, en las que se observa una mayor tasa de respuestas y en las que los estudiantes están trabajando en tareas mientras que el profesor coordina esta actividad. Además, en los centros privados se ha observado más actividad escrita, más interacción continuada del profesor con cada alumno y más refuerzo negativo (ver tabla 3).

Parece, pues, existir cierta disparidad entre la percepción que los profesores tienen de su estilo de enseñanza y los datos proporcionados por la observación de su comportamiento en clase, puesto que los profesores que dicen dedicar menos tiempo a la explicación de temas (lección magistral) de hecho practican este método con mucha frecuencia.

Según la evaluación de los observadores, los centros privados se diferencian de los públicos por una mayor disciplina y un mayor control y por una mejor disposición del profesor y de los alumnos.

A pesar de estos resultados diferenciadores de los dos tipos de centros y de que algunos de estos índices de la actuación del profesor están asociados a dimensiones de satisfacción positiva o negativa, esta variable independiente no parece tener ninguna incidencia en el nivel de satisfacción de los alumnos (ver tabla 4).

TABLA 3

Análisis de varianza. Tipo de centro por FMI
(Variables con diferencias significativas.)

		TIPO DE CENTRO		
		PUBLICO	PRIVADO	
VARIABLES SIMPLES FMI	Instrucción	429,79	327,02	F = 6,616 p = 0,016 ETA = 0,38 (*)
	Explicación	345,97	264,54	F = 5,209 p = 0,031 ETA = 0,35 (*)
	Respuestas	308,17	419,87	F = 5,343 p = 0,029 ETA = 0,40 (*)
	Profesor vigilando	59,96	200,39	F = 9,11 p = 0,005 ETA = 0,51 (**)
	Grupo grande	103,22	221,02	F = 7,973 p = 0,009 ETA = 0,50 (**)

(*) p: 0,05.
(**) p: 0,01.

TABLA 4

Significación de los análisis de varianza de las variables principales por ES

Variables ES	Tipo de centro		Particip. Reforma		Tipo enseñanza		Asignatura	
	Público	Privado	Si	No	FP	BUP	Lengua	Matem.
Dimens. integrat. afectiva			+ (***)			+ (*)	+ (***)	
Atención al alumno			+ (***)			+ (*)	+ (***)	
Disposición profesor			+ (***)				+ (**)	
Dimensión didáctica			+ (***)				+ (***)	
Evaluación del alumno							+ (***)	
Satisfacción global			+ (***)				+ (***)	

(*) p: 0,05.
(**) p: 0,01.
(***) p: 0,001.

B) *Tipo de enseñanza (académica o profesional)*

Los profesores de BUP y los de FP difieren en dos de los factores que configuran su percepción del estilo docente: la satisfacción con su trabajo y la atención individualizada a los alumnos. En ambos puntúan más alto los profesores de BUP. Además, los profesores de BUP están más descontentos con su salario y los de FP con el rendimiento de sus alumnos.

Hay poca diferencia entre la rama académica y la profesional en la interacción didáctica observada en clase; únicamente que en este último tipo de enseñanza se da algo más de actividad y de refuerzo positivo.

Los alumnos de BUP están más satisfechos con sus profesores que los de FP.

C) *Asignatura*

En la percepción de su estilo de enseñanza los profesores de Matemáticas y Lengua difieren en el factor «utilización de recursos didácticos activos», en el que los últimos puntúan por encima de la media y los de Matemáticas, por debajo. Además, los profesores de Lengua dicen organizar con más frecuencia la clase en pequeños grupos de trabajo.

En la interacción didáctica observada en clase hay bastante diferencia entre los profesores de las dos asignaturas: en Matemáticas se da una mayor tasa de actividad, más respuestas por escrito a preguntas del profesor, más interacciones reiteradas con un solo estudiante, más participación de los estudiantes, aunque también mayor ausencia de actividad académica (alumnos que hacen otras cosas); los profesores de Lengua intercalan más ejemplos en sus explicaciones y requieren de sus alumnos respuestas verbales extensas.

De nuevo se aprecia cierta discrepancia entre el modo en que perciben su clase los profesores y el tipo de interacción que se da realmente en ella.

Los profesores de Matemáticas son mejor evaluados por los observadores en su disposición hacia la clase y en su forma de evaluar a los alumnos.

Los alumnos manifiestan más satisfacción, en todas las dimensiones, tanto afectivas como didácticas, con los profesores de Lengua que con los de Matemáticas. Estos resultados son coherentes con los índices del comportamiento del profesor que están asociados con una evaluación positiva (ejemplos, implicación del profesor en la actividad académica, interacción dirigida a toda la clase en conjunto) y con aquellos otros que están asociados con una evaluación negativa (respuestas escritas o interacción selectiva dirigida a un solo alumno).

D) *Participación en la Reforma*

Los profesores de los centros que participan en la Reforma Experimental de la Enseñanza Secundaria se diferencian de los de centros del régimen vigente en cuanto a su percepción de la docencia, por conceder mayor participación a los alumnos y manifestar, en cambio, menor satisfacción con su trabajo. Además, dicen dedicar menos tiempo a explicar temas en clase, usar otros materiales más que el libro de texto y evaluar menos por medio de exámenes.

En esta variable no hay apenas diferencias en la interacción didáctica observada en clase; tan sólo que en los centros del régimen vigente se da algo más de refuerzo positivo a los alumnos y hay más momentos de ausencia de actividad académica.

Los profesores de centros experimentales son mejor evaluados por los observadores en la dimensión integrativo-afectiva; en especial, en la atención al alumno y la disposición del profesor.

La satisfacción de los alumnos de los centros experimentales con sus profesores es mayor que en los centros no experimentales en todas las dimensiones, excepto en los criterios de evaluación.

E) *Percepción del estilo docente*

Los resultados obtenidos en el análisis de varianza de las distintas dimensiones de la interacción didáctica según las puntuaciones (alta, media o baja) de los profesores en los siete factores que configuran la percepción de su estilo docente parecen indicar una relación media-baja entre el modo de percibirse como profesores y su actuación en el aula.

La puntuación de los profesores en los tres factores que explican la mayor parte de la varianza en la percepción del estilo docente (uso de recursos didácticos activos, libertad en la toma de decisiones y participación no académica de los alumnos) no da apenas lugar a diferencias significativas en la interacción didáctica observada.

Las mayores diferencias en interacción didáctica se dan entre los grupos de profesores según sus puntuaciones en los factores IV (motivación e implicación de los alumnos) y VII (atención individualizada a los alumnos). En el caso del factor IV, los profesores que en mayor medida afirman implicar y motivar a sus alumnos siguen estrategias de enseñanza tradicionales, basadas sobre todo en la explicación del profesor al gran grupo. En el caso del factor VII los resultados no siguen una línea coherente.

COMENTARIOS

Los resultados expuestos se prestan a una serie de reflexiones generales. Al hilo de estas consideraciones destacaremos no sólo el sentido general de sus principales resultados, sino también los límites del marco teórico y metodológico en el que está basado, así como las sugerencias que se pueden desprender de la experiencia de este trabajo para futuros investigadores en este área.

Tres son las conclusiones teóricas más generales que se pueden extraer de este estudio. La primera es que existen dimensiones independientes del rol de profesor que se encuentran asociadas a comportamientos específicos de su actuación en clase, y éstos, a la satisfacción de los alumnos con su eficacia docente. La segunda es que existe poca consistencia entre la percepción que los profesores tienen de su estilo docente y su interacción en el aula. Finalmente, la tercera consiste en que es posible realizar un perfil docente de la interacción profesor-alumno en el aula siguiendo el modelo teórico de la instrucción directa.

La primera cuestión que esta investigación sugiere es en qué medida el perfil docente de las clases analizadas confirma el modelo de la *instrucción directa*. Esto se puede analizar desde dos perspectivas: viendo si se confirman los supuestos de es-

tipulación del modelo y analizando el significado que desde el modelo se dé a la eficacia de la enseñanza.

El marco teórico de la instrucción directa, que subyace a las matrices para la observación del estilo docente en clase, se basa en el supuesto básico de una enseñanza activa en la que el profesor estructura la clase con una variedad de materiales que guían el aprendizaje activo de los alumnos en el aula, crea un clima de clase vinculado a la tarea y mantiene una dinámica de estilos de instrucción, preguntas y respuestas y *feedback* que ayudan al alumno y al profesor a validar el aprendizaje. Este estilo docente activo se supone eficaz desde dos criterios: mejora en actitudes y aprendizaje de los alumnos.

Cuando se comparan los resultados de este estudio con los de la IEA, se advierten semejanzas y diferencias en la interacción didáctica observada aquí y la de otros países. Las nuestras son clases en las que el profesor articula todo el desarrollo académico desde la explicación de contenidos, combinada con preguntas y respuestas a y de los alumnos; en las que existe poca actividad en clase y cuando se produce, se hace con los materiales más tradicionales (pizarra, papel y lápiz). En síntesis, estas clases son poco diversificadas y están centradas en torno a una enseñanza magistral, dirigida a toda la clase, en la que la participación activa de los alumnos en tareas académicas no es excesivamente frecuente.

Según los resultados del estudio de la IEA, en todos los países las interacciones más frecuentes en el aula son las de instrucción, preguntas y respuestas; oscilando, en conjunto, entre un 35 por 100 y un 82 por 100 del tiempo observado. En el presente estudio las tres categorías juntas ocupan el 71 por 100 del tiempo de clase. Es decir, los resultados se sitúan dentro del amplio rango de los obtenidos por la IEA, pero más bien entre los de menor tasa de actividades diversificadas.

Por tanto, en las clases analizadas en este trabajo (como en muchas de los países que intervinieron en el estudio de la IEA) no parece seguirse el patrón de instrucción directa. Sin embargo, los alumnos están satisfechos con este estilo docente, en general; aunque también es cierto que algunas dimensiones infrecuentemente observadas, como poner ejemplos, señalar objetivos, hacer preguntas de opinión y diversos tipos de refuerzo, correlacionan de forma significativa con su satisfacción hacia la docencia.

La segunda perspectiva está relacionada con el significado de *eficacia docente* del modelo. La eficacia docente viene definida positivamente por una diversidad de pautas atomizadas de estilos de enseñanza tendentes a producir implicación e interacción académica en clase. Ahora bien, en ningún momento en el modelo se hacen predicciones acerca de la combinación de estos comportamientos atomizados desde el punto de vista de su función académica. Esta investigación ha intentado superar este esquema de eficacia docente excesivamente atomizado generando patrones de estilo didáctico que han dado mayor sentido, desde el punto de vista teórico, al comportamiento del profesor en clase. Es más, se ha intentado encontrar su asociación con un criterio externo, la satisfacción con esta actuación docente, y esto ha permitido proporcionar un mayor significado desde la perspectiva del alumno a un conjunto de índices taxonómicos excesivamente atomizados.

A pesar de ello, creemos que esta técnica de análisis de la interacción académica en clase tiene una serie de limitaciones. Es una técnica que abstrae de la interacción su significado más profundo, el contenido de lo que se explica, y, por tanto, su contribución funcional al aprendizaje. Podemos tener clases muy activas o poco activas, pero ¿acaso esta variedad en el estilo de enseñanza es más fundamental que la adecuación de los contenidos al ritmo de aprendizaje de los alumnos? Solamente podemos saber la incidencia diferencial entre los estilos de enseñanza de los centros cuando se igualen las clases en el contenido y la adecuación de las materias que se explican. Cuando esta variable ha sido controlada, como en la investigación de Dunkin y Biddle (1974), efectivamente el estilo docente del modelo de instrucción directa ha producido diferencias significativas en el rendimiento.

Ni en nuestra investigación ni en la de la IEA esta variable tan fundamental fue controlada, sino que varió tanto entre materias como entre profesores de una misma materia; no es, por tanto, extraño que en la investigación de la IEA la contribución del estilo docente explicara tan poco de la varianza en el rendimiento académico y de las actitudes de los alumnos.

Creemos que una mayor teorización sobre el significado funcional del estilo docente sería útil para la investigación en este campo. ¿Cuál es el significado y la incidencia diferencial de la actuación del profesor en clase, no tanto desde indicadores comportamentales como desde marcos cognitivos? ¿Cómo interpretan los alumnos determinados estilos de comportamiento y cuál es su incidencia en los resultados escolares? Es posible que la eficacia docente no tenga una única dirección independientemente del tipo de alumnos. Por ejemplo, en nuestra investigación el patrón de interacción del profesor que explica a toda la clase contribuye más a la satisfacción con la actuación docente del profesor que un estilo de enseñanza del profesor a alumnos específicos. Es posible que el primer tipo de interacción sea interpretado como una norma de mayor trato igualitario, mientras que el segundo puede ser percibido como una iniciativa por parte del profesor de diferenciación pública y selectiva.

Al comparar las variables independientes asociadas a un mayor número de diferencias significativas, nos encontramos que son el tipo de centro (público-privado) y la asignatura (Lengua-Matemáticas) las de mayor incidencia en la variedad de estilos de interacción didáctica.

En el caso de la asignatura puede pensarse, con bastante lógica, que las diferencias en los modos de enseñanza vienen condicionadas en parte por el tipo de contenidos que se enseñan. Evidentemente, una clase de Lengua y una de Matemáticas deben, por principio, ser muy diferentes en cuanto a metodología didáctica. Esto hace pensar que seguramente los resultados obtenidos están en gran parte vinculados a la naturaleza de estas dos asignaturas. Es decir, con toda probabilidad una clase de Ciencias Naturales, de Física o de Química, o sea, de saberes más empíricos y menos abstractos que las Matemáticas o la Lengua, habría dado lugar a resultados bien diferentes. Pero queda para otro estudio el confirmar que las Ciencias Experimentales se enseñan a partir de las experiencias del alumno. De momento, sólo se puede afirmar que el desarrollo de las clases de Matemáticas y

Lengua es distinto y que también lo es el grado de satisfacción de los alumnos respecto a estas materias.

Podría plantearse si el descontento de los alumnos con las clases en las que se exige de ellos una participación académicamente más activa estará relacionado con el tipo específico de actividad (asociada a un fuerte esfuerzo intelectual) que se les pide en la clase de Matemáticas o si será de carácter más genérico.

En cuanto a las diferencias según el tipo de centro hay que pensar que reflejan distintos estilos de organización académica; cosa que no resulta en absoluto extraña, sino que más bien confirma la opinión común al respecto.

El que los profesores de una misma materia enseñen de modo semejante en BUP y en FP parece bastante lógico. Lo que no lo es tanto es que no se hayan encontrado diferencias entre los profesores de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias y los de los centros del régimen vigente, puesto que teóricamente deberían seguir metodologías didácticas distintas. Esto –por supuesto, con todas las cautelas a las que obligan unas conclusiones extraídas de la observación de sólo cuarenta y dos profesores– debería dar lugar a una reflexión sobre la distancia que media entre los deseos e intenciones de reforma de los métodos de enseñanza y su implantación real.

Desde el punto de vista metodológico, la posibilidad de abordar mediante procedimientos diversos la validación de la percepción que los profesores tienen de su estilo de enseñanza con índices de observación directa no es algo muy frecuente y, por tanto, merece una atención detenida. A pesar de las dificultades de todo tipo que esto conlleva, permite contrastar de forma más precisa la validez convergente entre medidas directas e indirectas.

Cuando se atiende al criterio de convergencia entre la distribución de los profesores en cada uno de los siete factores de la percepción de su estilo docente y su actuación observada, encontramos una baja consistencia entre ambos índices. Sólo uno de los factores, «implicación y motivación de los alumnos», tiene bastantes correlatos comportamentales coherentes en la interacción didáctica observada –los demás o dan lugar a escasas diferencias en las estrategias docentes o se asocian a diferencias de difícil interpretación en cuanto a una línea coherente de estilo didáctico–. Esto puede interpretarse en el sentido de otro de los resultados obtenidos en el estudio de la IEA: los profesores varían de estrategias, según las ocasiones, sin seguir patrones fijos de actuación, sino adaptándose a las circunstancias. Pero también puede significar poca consistencia entre lo que el profesor cree hacer en clase y lo que hace; sobre todo, comparativamente. Es decir, está claro que *grosso modo* los profesores dicen dedicar la clase a aquello a lo que en realidad la dedican: explicar y preguntar. Mas donde se producen las diferencias entre percepción y comportamiento real es en el grado en que unos grupos y otros de profesores realizan actividades menos frecuentes, como son el trabajo en equipo o las tareas individuales de los alumnos. Todo esto puede servir de guía para futuros trabajos en los que el componente cognitivo se juzgue relevante para el estilo docente en clase.

Finalmente, la validación convergente entre la evaluación de los observadores y la de los estudiantes sobre el estilo docente del profesor es bastante buena, si se tiene en cuenta que los observadores la han hecho sobre un muestreo del comportamiento del profesor, sin ninguna otra información sobre él, mientras que la evaluación de los alumnos obedece a una síntesis global de la actuación continuada de su profesor en clase. Este resultado permite deducir que la observación de la interacción en clase realizada es una buena representación del tipo de estilo docente que los profesores desarrollan a lo largo del curso en este nivel de enseñanza.

BIBLIOGRAFIA

Alvaro, M. et al. *Evaluación externa de la Reforma de las Enseñanzas Medias.* Madrid, CIDE (MEC), 1988.

Anderson, L.; Evertson, C. y Brophy, J. «An Experimental Study of Effective Teaching in First-Grade Reading Groups». *The Elementary School Journal, 79,* 1979, pp. 193-223.

Avia, D.; Roda, R. y Morales, F. *Determinantes del rendimiento académico.* Madrid, MEC, 1975.

Carabaña, J. *Educación, ocupación e ingresos en la España del Siglo XX.* Madrid, MEC, 1983.

Coleman, J.; Campbell, E. et al. *Report on Equality of Educational Opportunity.* Washington D.C., Office of Health Education and Welfare, 1966.

Crawford, J. et al. *An Experiment on Teacher Effectiveness and Parents. Assisted Instruction in the Third Grade.* Stanford, Center for Educational Research, 1978.

De Miguel, M. et al. *Preescolarización y rendimiento académico. Un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la EGB.* Madrid, CIDE (MEC), 1988.

Dunkin, M. J. «Student Characteristics, Classroom Processes and Student Achievement». *Journal of Educational Psychology, 70* (6), pp. 998-1009.

Dunkin y Biddle. *The Study of Teaching.* New York, Holt, Renehart and Winston, 1974.

Erdle, S.; Murray, H. G. y Rushton, J. P. «Personality, Classroom Behavior and Student Ratings of College Teaching Effectiveness: A Path Analysis». *Journal of Educational Psychology, 77* (4), pp. 394-407.

Flanders, N. A. «Interaction Analyses and In-service Training». *Journal of Experimental Education, 37,* pp. 126-132.

Gibson, S. y Dembo, M. H. «Teacher Efficacy: A Construct Validation». *Journal of Educational Psychology, 76* (4), pp. 569-582.

Good, T. L. y Brophy, J. E. *Looking in Classroom.* New York, Harper & Row, 1973.

Good, T. L. y Grouws, D. A. «The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An Experimental Study in Fourth-Grade Classrooms». *Journal of Educational Psychology, 71* (3), pp. 355-362.

Pelechano et al. *Personalidad, inteligencia, motivación y rendimiento académico en BUP.* La Laguna, ICE de la Universidad de La Laguna, 1977.

Pérez Serrano, G. *Origen social y rendimiento académico.* Madrid, CIS, 1981.

Purves, A. C. «The Evaluation of the IEA. A Memoir». *Comparative Education Review, 31* (1), febrero 1987.

Ros, M. et al. *Interacción didáctica en la Enseñanza Secundaria.* Madrid, CIDE (MEC), 1989.

Rosenshine, B. «Classroom Instruction», en N. Gage (Ed.) *The Psychology of Teaching Methods.* Chicago, University of Chicago Press, 1976.