

GESTIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA INTERNACIONAL SOBRE EL LIDERAZGO Y EL DESEMPEÑO DOCENTE

Luis Manuel CERDÁ SUÁREZ
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Valparaíso (Chile)
luismanuelcerdasuarez@gmail.com

RESUMEN

En los últimos años, diversas investigaciones subrayan la importancia de una gestión adecuada de las emociones en el desarrollo de ciertas competencias de los estudiantes, como una actitud abierta al cambio, la flexibilidad intelectual, la empatía o la motivación en su proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva de inteligencia emocional sobre el liderazgo docente, este artículo aporta un instrumento para evaluar, de forma sencilla y sistemática, la relevancia del liderazgo sobre el desempeño del profesor en el aula; y se evidencian los efectos positivos que tiene poner en práctica este estilo pedagógico. En el estudio empírico se ha obtenido una amplia representación espacial, de carácter transversal e intercultural, acerca del fenómeno estudiado. La principal contribución de este trabajo consiste en mostrar la utilidad de esta propuesta, que se ha aplicado en el ámbito de un Convenio Internacional en Universidades de México, Portugal y España.

Palabras Clave: Emociones, aula, liderazgo, desempeño docente, interculturalidad.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la adaptación de las titulaciones universitarias a las exigencias del mercado laboral ha multiplicado los estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza, entre las autoridades académicas y los interesados en la innovación educativa [5; 13].

Con la aparición del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), muchas universidades han modificado sus planes de estudio y metodologías docentes, encaminadas hacia el desarrollo de competencias en el aprendizaje de sus estudiantes. Lo mismo ha ocurrido en Estados Unidos, Australia, Hong-Kong, Canadá o México, por ejemplo; país este donde la reforma de la Universidad está ocupando los esfuerzos de las autoridades educativas y de los profesionales de la docencia.

Diversos autores han analizado en los últimos años el estilo de liderazgo y el desempeño del profesor en el aula. El desarrollo de escalas de medición es un proceso iterativo que requiere de esfuerzos continuados de validación psicométrica de los instrumentos, cuando se aplican en diferentes universos y contextos de aprendizaje.

Aunque muchas cuestiones se deben tener en cuenta en el aprendizaje de los estudiantes universitarios, este estudio se limita a presentar una experiencia para describir un estilo de liderazgo del profesor en el aula bajo un enfoque de inteligencia emocional, con el fin de identificar la efectividad en el aprendizaje de los grupos que coordina.

Los resultados de este trabajo forman parte de una investigación internacional, llevada a cabo a nivel de licenciatura y de postgrado en universidades que, desde hace algún tiempo, aplican metodologías basadas en el desarrollo de competencias en el aprendizaje de sus estudiantes: la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, México); el Instituto de Artes Visuales, Diseño y Marketing (IADE, Portugal) y la Universidad Politécnica de Madrid (UPM, España).

La estructura de este artículo es la siguiente: en primer lugar, se presenta una revisión de la literatura sobre el enfoque y los tópicos de esta investigación. En segundo término, se exponen la metodología y la estrategia de actuación del profesor en el aula. En tercer lugar, se describen los principales resultados del análisis de los datos realizado. Finalmente, se dedica una sección a las conclusiones, implicaciones de gestión, limitaciones y futuras líneas de investigación de este estudio.

2. GESTIÓN DE LAS EMOCIONES, LIDERAZGO Y DESEMPEÑO DOCENTE

Enfoques de enseñanza y liderazgo docente

En las últimas décadas, son numerosas los trabajos en el ámbito pedagógico que se han centrado en cómo los profesores perciben lo que hacen en su clase, observándose en general dos grandes líneas de investigación [23]: la primera de ellas, referida a las *aproximaciones a la enseñanza* (es decir, cómo enseñan los profesores según sus intenciones y estrategias empleadas); la segunda, relacionada con las *concepciones de la enseñanza* (esto es, qué creencias y propósitos tienen los profesores; [12; 19; 26]. En la línea de investigación sobre *aproximaciones a la enseñanza*, algunos autores han desarrollado diversos estudios sobre la relación entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y los métodos de enseñanza de los docentes, describiéndose dos perspectivas al respecto [10; 11; 18]:

- 1) centrada en el profesor: es decir, el docente organiza los materiales que asimila el alumno; y
- 2) centrada en el estudiante: esto es, el profesor organiza su docencia con la idea de promover el trabajo de los estudiantes.

De acuerdo con diversos autores, la nueva pedagogía ha cambiado la práctica pedagógica: los profesores deben ser flexibles en el estilo docente aplicado y las técnicas que utilizan de modo que, con su actuación, los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje perseguidos. En este sentido, la literatura enfatiza la importancia de estudiar el estilo de liderazgo aplicado por el profesor en el aula [3; 9; 17].

Pues bien, en el ámbito académico el liderazgo ha sido objeto de enfoques muy variados [7; 21]: desde las teorías de los rasgos y caracteres hasta las aproximaciones situacionales,

transaccionales y transformacionales, o las diferentes acepciones de liderazgo, como: relacional, facilitador, persuasivo, carismático, sostenible, visionario o resonante [16; 20]. De ahí que este concepto adquiera muchos matices; entre ellos, la capacidad del docente para crear un clima que favorezca el aprendizaje [15; 24].

Aunque los estudios sugieren que hay buenos profesores con estilos de liderazgo diversos, en los últimos años distintos autores resaltan la importancia de un liderazgo basado en un enfoque de inteligencia emocional; en tanto que la pedagogía actual entiende el aprendizaje como un proceso de cambio constante en la forma de conocer, sentir y actuar del estudiante, superando la concepción tradicional de este como sujeto pasivo de la enseñanza. Sin embargo, este cambio no siempre sucede: para que ello sea así se precisa que se gestione bien por los profesores, a través de su visión, actitud y estrategias docentes aplicadas.

Desempeño del profesor en el aula

En general, el desempeño en el aula se refiere a la capacidad del docente para crear un clima que favorezca el aprendizaje, a través de la satisfacción, los esfuerzos y la eficacia de los estudiantes en su desarrollo académico [4; 14; 25].

La importancia del clima generado por el profesor en el aula reside en que su ambiente desinhibido refuerza una participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje (O'Neill, 2010). Por definición, los profesores con buen desempeño frente a los estudiantes resultan creativos, justos en sus evaluaciones, motivadores, sociables, pacientes, responsables, con sentido del humor y favorecedores del pensamiento crítico y analítico entre los alumnos. Para lograr esto, resulta oportuno experimentar en la clase dicha atmósfera, fomentando la participación de los alumnos y su responsabilidad en el proceso de aprendizaje [17].

Admitiendo que una actuación docente participativa por parte del profesor refuerza el aprendizaje de los alumnos, el desempeño del docente en el aula proporciona información sobre *qué y cómo* se está aprendiendo [5; 25]. En este sentido, en un trabajo previo, [8] han presentado una extensa revisión bibliográfica sobre estilos de liderazgo en la docencia y desempeño del profesor en el aula. A partir de la revisión de la literatura más relevante en el área realizada por estos autores sobre estos dos tópicos de investigación, en las tablas que se incluyen en el Anexo se muestran distintos indicadores sobre un estilo de liderazgo basado en la inteligencia emocional, y otros de evaluación del desempeño docente (Anexos A y B).

Escalas de liderazgo y desempeño del profesor en el aula

Aunque diversas investigaciones han concluido que un enfoque de inteligencia emocional tiene efectos positivos sobre el liderazgo y el desempeño del profesor en el aula, no abundan las escalas únicas sobre estos tópicos de investigación: las aportadas por muchos estudios tienen poca utilidad práctica para actuar en el aula, ya que no permiten representar el fenómeno estudiado en sus dimensiones operativas [2; 6; 27].

Para la medición de los estilos de liderazgo y del desempeño del profesor en el aula se emplean habitualmente escalas multidimensionales, aunque diversas investigaciones señalan varias limitaciones de este tipo de instrumentos [1]. Por ejemplo, que su estructura factorial no es universal, o que los datos utilizados proceden de muestras relativamente pequeñas. Además, aunque hay evidencias de que estilos de liderazgo basados en la inteligencia emocional logran un mejor desempeño en el aula, no abundan las investigaciones que

específicamente midan estos constructos.

Diversos autores recomiendan avanzar en el conocimiento que se requiere en el contexto actual, y perfeccionar las escalas de medición de liderazgo y desempeño del profesor mediante procedimientos sencillos, para facilitar la toma de decisiones en el aula [14; 21; 23]. En particular, resulta oportuno desarrollar protocolos de actuación aplicables en este ámbito.

Para cubrir la laguna existente en la literatura, en este artículo se presentan los resultados de evaluar estos constructos, mediante las escalas de medición que se presentan al final de este trabajo (ver Anexo). El propósito de esta investigación es que estas escalas se utilicen como una herramienta para la mejora académica.

3. METODOLOGÍA

Para evaluar la puesta en práctica de un enfoque emocional sobre el liderazgo y su relevancia sobre el desempeño del profesor en el aula, se realizó una investigación empírica en México, Portugal y España, a partir del trabajo de [8]. Tres aspectos de la metodología se deben señalar en este estudio: primero, en relación con los participantes; segundo, en cuanto a la aplicación de la estrategia de enseñanza en el aula. Y tercero, respecto de las fuentes de información y el procedimiento detallado de la investigación.

Participantes

Con el fin de explorar estos constructos, se experimentó primero en México (Universidad Autónoma de Baja California) sobre dos grupos de alumnos, en el postgrado de Administración y de Tecnologías de la Información y en la asignatura de Marketing (n=82). En ambos grupos, la situación fue semejante excepto la exposición a dos estilos docentes, contrapuestos entre sí en cada grupo y definidos sobre tres parámetros, para caracterizar un estilo de liderazgo con un enfoque emocional frente a otro que no lo es: a) *filosofía docente* (los objetivos se fijan –o no- en consenso entre profesor y alumnos); b) *autonomía* (libertad –o no- del grupo al decidir el contenido concreto de su asignatura); y c) *relación con el alumno* (disposición personal –o no- del profesor con el estudiante). En Portugal y España, el análisis se realizó en dos grupos de alumnos (uno en cada país) con profesores que aplicaron estilos de liderazgo con un enfoque emocional, definidos a partir de los tres criterios mencionados más arriba (en el Instituto de Artes Visuales, Design e Marketing de Lisboa: n=78; y en la Universidad Politécnica de Madrid: n=83), en la misma asignatura mencionada anteriormente.

Estrategia de enseñanza-aprendizaje

Para esta investigación, en los grupos sometidos a estilos de liderazgo con un enfoque emocional se ensayaron distintas técnicas, en clases convertidas en seminarios: clase magistral, debate, trabajo y presentación en grupo. En ellas, los estudiantes tuvieron que tomar sus propias decisiones acerca del contenido formativo de la asignatura.

Previamente, el profesor dio a conocer el propósito de la materia, los temas de la misma e investigó sobre las expectativas de los alumnos. Tras las primeras sesiones, desarrolladas por el docente, los estudiantes presentaron por equipos (de dos a tres personas) los temas elegidos. En el grupo de alumnos sometidos a estilos de liderazgo docente tradicionales (no emocionales), se desarrollaron técnicas tradicionales: el profesor establecía los objetivos de la asignatura e impartía el contenido, sin prestar tanta atención a la relación personal con el alumno.

En relación con la metodología de este estudio, la tabla 1 presenta el detalle del procedimiento de la investigación. En cuanto al instrumento de obtención de datos, se optó por suministrar a los alumnos un cuestionario, voluntaria y aleatoriamente; en el que, además de información descriptiva sobre las características de los estudiantes, se les preguntó sobre su grado de acuerdo o desacuerdo con el estilo de liderazgo y el

desempeño del profesor (ver Anexo A y B), en una escala de Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). El trabajo de campo se realizó en los tres países a lo largo del mes de noviembre de 2013, y el análisis de los datos se efectuó con los programas SPSS v19 y LISREL 8.7 (en total, n=243 estudiantes).

Tabla 1. Procedimiento metodológico de la investigación

FASE	ESTUDIO	ANÁLISIS	METODOLOGÍA	TÉCNICA
Identificación	<ul style="list-style-type: none"> Estudio en México 	<ul style="list-style-type: none"> Documental y validez de contenido Validez de expertos Definición empírica de las escalas Fiabilidad y validez de constructo 	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de literatura Investigación cuantitativa (pretest, <i>análisis de fiabilidad global inicial y validez factorial</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de la bibliografía Análisis exploratorio de los datos Alfa de Cronbach y correlación ítem-total Análisis factorial exploratorio y confirmatorio Test t de medias
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Estudio en Portugal y España 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación de las escalas 	<ul style="list-style-type: none"> Investigación cuantitativa 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de regresión lineal Test t de medias

4. RESULTADOS

Perfil de la muestra

La tabla 2 recoge, en términos comparados, el perfil de los estudiantes que respondieron al cuestionario en los tres países mencionados. En este análisis destaca, en la columna de Total, la mayor presencia masculina entre el alumnado (60,6 %), así como de alumnos que trabajan actualmente (51,2 %).

Como se puede apreciar en esta tabla, los alumnos de México se encuentran trabajando actualmente y, puesto que en su totalidad eran estudiantes de postgrado, parece que cursan estudios con el fin de promocionarse profesionalmente. Sin embargo, en Portugal y España los estudiantes acumulan menos experiencia; lo que sugiere que estudian, en esencia, con el fin de insertarse en el mercado de trabajo.

Tabla 2. Perfil de la muestra (datos en porcentaje; la edad, en valor medio y desviación típica; n=243)

	ALUMNOS			TOTAL
	México	Portugal	España	
Edad:				
▪ Valor medio	28.4 años	25.1 años	21.1 años	24.4 años
▪ D. T.	5.69	9.5	2.47	7.7
Género:				
▪ Masculino	61 %	46 %	74.6 %	60.6 %
▪ Femenino	39 %	54 %	25.4 %	39.4 %
¿Trabaja actualmente?				
▪ Sí	85.4 %	45 %	14.3 %	51.2 %
▪ No	14.6 %	55 %	85.7 %	48.8 %
TOTAL ALUMNOS	82	78	83	243

Análisis de los datos

Identificación: estudio en México. Este trabajo se inició con la selección de las variables representativas del *marco teórico de referencia* de las escalas de liderazgo y de desempeño del profesor en el aula (Anexo A y B).

Una vez establecidas las escalas iniciales de medición, se analizaron su validez de contenido y de expertos entre profesores universitarios y profesionales externos, con conocimiento y experiencia en este ámbito.

Para evitar sesgos en la estructura empírica, validar la estabilidad de las soluciones obtenidas en cada paso y generalizar los resultados más allá de la muestra obtenida, se aplicó el cuestionario primero en México y luego en Portugal y España. Esta *validación cruzada* permitió trabajar con dos muestras: una de ellas (la de México) para la estimación, diagnóstico y modificación del instrumento previo de medición; y la otra (en Portugal y España) para la validación cruzada.

En cuanto a la escala de liderazgo, el análisis estadístico partió de la identificación empírica de las variables, y consistió en apreciar la consistencia interna de la escala, a partir del Alfa de Cronbach y la correlación ítem-total del instrumento. Previamente, el análisis exploratorio de los datos presentó distribuciones normales para todos los ítems. Pues bien, se calculó la fiabilidad global, que arrojó un Alfa de 0,967, y el análisis de correlación ítem-total, cuyos valores estaban todos comprendidos entre 0,716 y 0,885. Dada la naturaleza exploratoria de la investigación, tras el análisis factorial exploratorio con rotación Varimax de esta escala (varianza total: 78,9%; medida KMO: 0,942 y prueba de esfericidad de Bartlett: 1721.480, g. l. = 105, p < 0,000), las cargas de las variables sobre los factores proporcionaron evidencia de la interpretación conceptual subyacente en la escala.

Por lo que se refiere a la escala de desempeño del profesor en el aula, se calculó la fiabilidad global, que arrojó un Alfa de 0,981,

y el análisis de correlación ítem-total, cuyos valores estaban comprendidos entre 0,782 y 0,918. El análisis exploratorio de los datos presentó distribuciones normales para todos los ítems, y el resultado de la aplicación del análisis factorial exploratorio con rotación Varimax de esta escala proporcionó una varianza total de 72,6%; una medida KMO de 0,940; y una prueba de esfericidad de Bartlett de 1134,979 (g. l. = 78; $p < 0,000$).

Tabla 3. Análisis factorial confirmatorio para las escalas

	Chi-cuadrado /grados de libertad	CFI	RMSEA	SRMR
Liderazgo	2,691	0,897	0,010	0,098
Desempeño	2,501	0,899	0,010	0,092

Sobre la escala de liderazgo (tabla 3), el análisis factorial confirmatorio realizado para los modelos unidimensionales ofreció unos valores de 2,691 como Chi-cuadrado/g. l.; 0,897 de CFI; 0,010 de RMSEA y 0,098 de SRMR. Sobre la escala de desempeño, los valores fueron de 2,501, en Chi-cuadrado/g.l.; y 0,899 en CFI; 0,010 de RMSEA y 0,092 en SRMR.

Tabla 4. Test t, valores medios y desviación típica (D. T.) para las escalas

	Media/ D. T.	Enf. emocional	Enf. no emocional	t	p < 0.05
Liderazgo	4.03/ 0.93	4.487	3.365	4.84	0.000
Desempeño	4,04/ 0,96	4,519	3,612	4,96	0,000
	Media/ D. T.	Sexo masculino	Sexo femenino	t	p < 0.05
Liderazgo	4.03/ 0.93	4.311	3.71	7.75	0.000
Desempeño	4,04/ 0,96	4,044	4,044	0,00	0,999

Como se observa en la tabla 4, en cuanto al análisis del test t sobre las escalas de liderazgo y desempeño del profesor en el aula en la muestra analizada, según el enfoque docente (emocional/no emocional), se observaron diferencias estadísticamente significativas; lo que permite apreciar que el estilo docente aplicado por el profesor en el aula tiene relevancia sobre su desempeño (valor mayor con el enfoque emocional que en el no emocional, según la media).

En función del género de los estudiantes (masculino/femenino), aunque hay diferentes percepciones (según el valor medio) sobre el estilo de liderazgo docente, no se revelan diferencias significativas sobre el desempeño del profesor, lo que evidencia percepciones similares entre uno y otro grupo de estudiantes para esta última escala, en línea con diversos resultados de la revisión de la literatura efectuada para este trabajo [12; 22; 27].

Evaluación: estudio en Portugal y España. Puesto que una finalidad de este trabajo, esencialmente exploratorio, fue la *validación cruzada* del instrumento de medición, la parte del análisis que se describe a continuación se efectuó sobre la muestra de estudiantes en Portugal y España, tanto de grado como de postgrado.

La tabla 5 presenta el análisis de regresión lineal de la escala de liderazgo sobre el desempeño del profesor en el aula, con una relación positiva y significativa estadísticamente según el coeficiente β (0.716: p -valor < 0,05).

Tabla 5. Análisis de regresión sobre el desempeño docente

Modelo/variable predictora	Modelo R ²	R ² Adj.	B (SEB)	β
Modelo: desempeño	0.891	0.890		
Constante			0.753	
Liderazgo docente			0.806	0.716

La tabla 6 siguiente ofrece los resultados de evaluar estas escalas de liderazgo y desempeño del profesor en el aula por nivel educativo (licenciatura/grado y postgrado).

De esta forma, se aprecia que no hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tienen los alumnos del estilo de liderazgo y del desempeño del profesor en el aula, según el nivel educativo en el que se encuentran matriculados aquellos; lo que permite afirmar que los aspectos emocionales son importantes e igualmente valorados en ambos niveles, como aspectos esenciales que refuerzan su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 6. Test t, valores medios y desviación típica (D. T.) para las escalas

		Nivel educativo			
	Media/ D. T.	Licenciado /Grado	Post-grado	t	p < 0.05
Liderazgo	4.03 (0.93)	4.029	3.830	1.91	0.064
Desempeño	4.04 (0.96)	4.014	3.765	1.64	0.104

5. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

En el contexto de esta investigación, la práctica con los alumnos de pedagogías basadas en la gestión adecuada de las emociones ha permitido evaluar el buen desempeño de un liderazgo docente dentro del aula.

La experiencia muestra la importancia de actuar sobre tres ejes estratégicos: 1) *compartir la filosofía docente* con los alumnos (los objetivos didácticos se fijan en consenso entre profesor y alumnos); 2) *autonomía en el aprendizaje* (libertad de los alumnos para desarrollar los contenidos de su asignatura); y 3) *trato personalizado del profesor* con el alumno (actitud para responder singularmente a su aprendizaje). Docentes que posean un buen dominio de la materia, sean flexibles, estén dispuestos a renunciar a cierto control del proceso de enseñanza-aprendizaje, estimulen el trabajo autónomo y cooperativo del alumnado, permitan una mayor interacción personal con este y se apoyen en ejemplos y experiencias de la vida real, son buenos candidatos para desarrollar un liderazgo con un enfoque emocional en el aula —sea en entornos presenciales y/o virtuales de aprendizaje.

Así mismo, este trabajo aporta un instrumento para evaluar, de forma sencilla y sistemática, la relevancia de un enfoque emocional del liderazgo sobre el desempeño del profesor en el aula. En el estudio empírico se ha obtenido una amplia representación espacial, de carácter transversal e intercultural, acerca del fenómeno estudiado. En los siguientes sub-apartados se presentan las principales contribuciones de este estudio, las implicaciones prácticas, las limitaciones y algunas de las futuras líneas que se desprenden de esta investigación.

Conclusiones teóricas y metodológicas

Esta investigación se justifica en distintos soportes teóricos. Así, de acuerdo con la revisión de la bibliografía académica sobre didáctica de la enseñanza, la aplicación de métodos pedagógicos innovadores es un elemento esencial de la práctica educativa. Es más, hoy en día no resulta suficiente el dominio que tenga el profesor de la materia a enseñar; es necesario también conocer la técnica para transmitir su conocimiento de modo eficaz. Y, especialmente, de qué forma el contexto de aprendizaje condiciona la forma de enseñar y de aprender en el ámbito universitario. Para ello, en este trabajo se han descrito los resultados de una actuación pedagógica en el ámbito de las Tecnologías de la Información; cuyos resultados puede extenderse a otras áreas distintas de conocimiento.

En términos metodológicos, esta investigación presenta unas escalas exploratorias de liderazgo y desempeño del profesor en el aula, operativas y fácilmente aplicables, que pueden adaptarse a diferentes entornos de aprendizaje por el profesor, en función de las técnicas didácticas implementadas en su asignatura. Su virtud radica en la envergadura internacional del trabajo, y en que se ha aplicado en alumnos con circunstancias académicas y profesionales diferentes, en instituciones que fomentan el desarrollo de competencias en los estudiantes.

En este estudio se han evaluado asimismo las características psicométricas de las escalas de medición de los constructos investigados, en términos de su fiabilidad, objetividad, validez de contenido, de expertos y factorial de las escalas diseñadas; mostrando que el liderazgo docente y su desempeño pueden evaluarse a través de la selección de ítems aportados en este trabajo. La validación cruzada del estudio, primero en México (para la identificación del modelo) y, después, en Portugal y España (para su posterior contrastación) confirma la utilidad de la propuesta presentada en estas páginas. Además, otra importante contribución de este instrumento consiste en preguntar directamente a los estudiantes; a diferencia de otros planteamientos sobre liderazgo y desempeño, centrados fundamentalmente en las evaluaciones de los profesores.

Implicaciones prácticas

En cuanto a las implicaciones prácticas de esta investigación, el instrumento con las escalas aquí expuesto es útil para examinar el liderazgo y el desempeño del profesor en el aula, así como los elementos emocionales presentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El conocimiento sobre estas prácticas constituye una herramienta esencial de planificación del currículum académico de los estudiantes; y resulta de interés tanto para los profesores, como para los directores de las instituciones educativas, con el fin de analizar sus propios resultados docentes.

La revisión de las prácticas de evaluación a través de este instrumento, como forma de valorar el éxito del programa de la asignatura, proporciona a los profesores información sobre cómo se hace operativo el aprendizaje de los estudiantes. Para los responsables académicos de las instituciones educativas, esta herramienta permite desarrollar propuestas de intervención a partir de conductas de liderazgo docente observadas, con el fin de fortalecer el proceso de selección del profesorado, teniendo en cuenta la misión y visión institucionales.

Para finalizar, una limitación del instrumento propuesto está relacionada con la propuesta de los indicadores de estas escalas, cuyos valores pueden ir modificándose *ad hoc* de acuerdo con las preferencias de los alumnos con cada técnica pedagógica desarrollada.

Otra limitación importante es que una comprensión global del fenómeno estudiado aconseja incorporar a esta propuesta otros enfoques de evaluación docente, como por ejemplo: los programas de las diversas agencias regionales y nacionales de acreditación del profesorado; los procedentes de instrumentos que evalúen indicadores objetivos de rendimiento académico de los alumnos y de los profesores; o bien otros también subjetivos, pero desde la visión de otros agentes interesados en la enseñanza (colegas, egresados, etc.), en un proceso que complementa el énfasis afectivo de este instrumento de medición.

Una vía de estudio futuro consiste en incorporar la perspectiva longitudinal en el análisis de los constructos investigados, como criterio para evaluar la trayectoria académica de los docentes; de modo que sirva para reforzar el proceso de formación del profesorado en distintas instituciones educativas.

En futuras investigaciones también resultará de especial interés la interacción del estilo de liderazgo del profesor con aspectos como la medición del clima generado por éste en el aula; sea éste en entornos presenciales o virtuales de aprendizaje.

6. REFERENCIAS

- [1] Avolio, B. J.; Walumbwa, F.O. y Weber, T.J. (2009): "Leadership: Current theories, research, and future directions". *Annual Review of Psychology*, Vol. 60, nº 1, pp.421-449.
- [2] Ayers, D.; Stone, B. (1999): "Extension organization of the future: Linking emotional intelligence and core competences". *Journal of Extension*, Vol. 37, nº 6. Disponible en <http://joe.org/1999december/iw4html>.
- [3] Banning, M. (2005): "Approaches to teaching: current opinions and related research". *Nurse Education Today*, vol. 25: 7, pp. 502-508.
- [4] Barrie, S.; Ginns, P. (2007): "The Linking of National Teaching Performance Indicators to Improvements in Teaching and Learning in Classrooms". *Quality in Higher Education*, Vol. 13, No. 3, November, pp. 275-286.
- [5] Biggs, J.; Tang, C. (2007): *Teaching for Quality Learning at University*, 3rd Edition, ed. Srho and Oup, Berks.
- [6] Boyatzis, R. E.; Goleman, D. y Rhee, K. (2000): "Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the emotional intelligence inventory (ECI)". En: R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.) *Handbook of emotional intelligence*, pp. 343-367. San Francisco: Jossey-Bass.
- [7] Bryman, A. (2004). "Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review". *The Leadership Quarterly*. Vol. 15, pp. 729-769.
- [8] Cerdá, L. M.; Hernández, W. (2013): "A Psychometric Re-evaluation of an Instrument for Measuring Leadership Style of the Professor in the Classroom". En: *Actas de las XXIII Jornadas Hispano-Lusas de Gestión Científica*. Universidad de Málaga. Febrero de 2013. Páginas: 43-55.
- [9] De Vincenzi, A. (2009): "Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios". *Educación y educadores*. Vol. 12, nº 2, pp. 87-101.
- [10] Driscoll, M. P. (2005): *Psychology of learning for instruction*, 3rd ed. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

[11] Elton, L. (2001): "Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education". En: Aylett y Gregory (eds., 1996). *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London: Ed. Falmer Press.

[12] Entwistle, N.; Mc Cune, V. y Hounsell, J. (2002): "Approaches to Studying and Perceptions of University Teaching-Learning Environments: Concepts, Measures and Preliminary Findings". *Occasional Report 1*, September. Edinburgh: ETL Project.

[13] European Comission (2007): *Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework*, Brussels: Comission of the European Communities.

[14] Francis, S. (2006): "Hacia una caracterización del docente "universitario" excelente: una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario". *Educación*, Vol. 30, nº 1, pp. 31-49.

[15] Gentry, J. W. (1990): "What is experiential learning?" In *Guide to business gaming y experiential learning*, edited by James Gentry, pgs. 9-20. London: Nichols/GP Publishing.

[16] Goleman, D. (1995): *La Inteligencia Emocional*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

[17] Gregory, J. (2002): "Facilitation and facilitator style". In: Jarvis, P. (ed): *The Theory and Practice of Teaching*. London: Kogan Page.

[18] Linnenbrink, E. A.; Pintrich, P. R. (2003): "The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom". *Reading and Writing Quarterly*, Vol. 19, nº 2, pp. 119-137.

[19] Marton, F.; Säljö, R. (1984): "Approaches to learning". En: Marton, F.; Hounsell, D.; y Entwistle, N. (eds.): *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

[20] Mayer, J. D; Salovey, P. (1995): "Emotional intelligence and construction and regulation of feelings". *Applied Preventive Psychology*, Vol. 4, nº 3, pp. 197-208.

[21] Moss, S.; Ritossa, D. (2007): "The Impact of Goal Orientation on the Association between Leadership Style and Follower Performance, Creativity and Work Attitudes". *Leadership*, Vol. 3, nº 4, pp. 433-456.

[22] O'Neill, G. (2010): *Programme Design*. Dublin: UCD Teaching and Learning.

[23] Postareff, L.; Katajavuori, N.; Lindblom-Ylänne, S. y Trigwell, K. (2008): "Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university Teachers". *Studies in Higher Education*, Vol. 33, n. 1, pp. 49-61.

[24] Prince, M. (2004): "Does active learning work? A review of the research". *Journal of Engineering Education*, Vol. 93, nº 3, pp. 223-231.

[25] Ramsdem, P. (1991): "A performance indicator of teaching quality in Higher Education: the course experience questionnaire (CEQ)". En: *Studies in Higher Education*, Vol. 16, pp. 129-150.

[26] Richardson, J. (2005): "Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching in Higher

Education". *Educational Psychology*, Vol. 25, nº 6, December, pp. 673-680.

[27] Schutte, N. S; Malouff, J. M.; Hall, L. E.; Haggerty, D. J., Cooper, J. T.; Golden, C.J. y Dornheim, L. (1998): "Development and validation of a measure of emotional Intelligence". *Personality Individual Differences*, Vol. 25, nº 2, pp. 167-177.

ANEXO

Anexo A: Escala de medición del liderazgo docente

<i>El profesor proporciona formas nuevas de hacer las cosas</i>
<i>El profesor ayuda a analizar los problemas desde diferentes puntos de vista</i>
<i>El profesor genera nuevas ideas para la solución de los problemas</i>
<i>El profesor estimula la tolerancia a las diferencias de opinión</i>
<i>El profesor tiende a hablar con entusiasmo sobre las metas a alcanzar</i>
<i>El profesor me ayuda siempre a que me esfuerce</i>
<i>El profesor concede elogios cuando se hace un buen trabajo</i>
<i>El profesor expresa confianza en que se alcanzarán las metas</i>
<i>El profesor tiene en cuenta las consecuencias morales y éticas de las decisiones adoptadas</i>
<i>El profesor presta atención a sentimientos y necesidades de los alumnos</i>
<i>El profesor se relaciona conmigo personalmente</i>
<i>El profesor me trata como individuo y no como miembro de un grupo</i>
<i>El profesor dedica tiempo a orientar y enseñar</i>

Fuente: Elaboración propia, a partir de Cerdá y Hernández (2013).

Anexo B: Escala para medir el desempeño docente

<i>El profesor utiliza métodos didácticos que me resultan satisfactorios</i>
<i>El profesor mejora el clima en el aula con buen humor</i>
<i>El profesor se muestra satisfecho con los logros del grupo</i>
<i>El profesor expresa satisfacción cuando cumpla con lo esperado</i>
<i>En general, estoy satisfecho con el estilo docente del profesor</i>
<i>El profesor me motiva a trabajar más duro en lo que hago</i>
<i>El profesor me motiva a hacer más de lo que esperaba</i>
<i>El profesor me hace sentir orgullo por el trabajo bien hecho</i>
<i>El profesor nos recompensa por los logros al alcanzar las metas</i>
<i>El profesor aumenta mi motivación por tener éxito</i>
<i>El profesor es efectivo en buscar formas de motivar al grupo</i>
<i>El profesor es efectivo en satisfacer las necesidades del grupo</i>
<i>El profesor es efectivo al asignar tareas para lograr los objetivos</i>
<i>El profesor está dispuesto a ayudar siempre que se le necesite</i>
<i>En general, estoy satisfecho con el cumplimiento de los objetivos del curso</i>

Fuente: Elaboración propia, a partir de Cerdá y Hernández (2013).

