

### Capítulo 3

## DIFERENCIAS ENTRE EL CLIMA ESCOLAR PERCIBIDO POR ESTUDIANTES Y LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN DOCENTES DE DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA \*

*Marly Johana Bahamón<sup>1</sup>*  
*Rosmira Cecilia Rubio Castro<sup>2</sup>*  
*Ibeth Villanueva Sarmiento<sup>3</sup>*  
*Yolima Alarcón Vásquez<sup>4</sup>*  
*Maximiliano Barrios Herrera<sup>5</sup>*  
*Alexander Baldiris<sup>6</sup>*  
*Francisco Ballesteros Pastrana<sup>7</sup>*

### INTRODUCCIÓN

El clima escolar, como concepto, se refiere a un fenómeno que se da en los grupos humanos y que empezó a utilizarse en la segunda mitad del siglo pasado. Así, para referirse específicamente a fenómenos en las comunidades escolares, su uso habría sido adoptado por Mooss a fines de los 80 (Manzi, Flotts y Ramos, 2007 citado por Claro, 2013).

Actualmente el clima escolar se define como la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente escolar (Arón &

\* Este capítulo hace parte del proyecto “Conductas y prácticas de riesgo en contextos académicos”.

- 1 Psicóloga. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Doctorante en Psicología. Profesor investigador Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. mbahamon@unisimonbolivar.edu.co - <http://orcid.org/0000-0003-2528-994X>
- 2 Psicóloga. Magíster en Educación. Profesor investigador Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. ivillanueva1@unisimonbolivar.edu.co
- 3 Psicóloga. Magíster en Psicología. Profesor investigador Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. rrubio1@unisimonbolivar.edu.co
- 4 Doctora en Psicología. Profesor investigador Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. yalarcon1@unisimonbolivar.edu.co - <http://orcid.org/0000-0001-6357-8908>
- 5 Ingeniero de Productividad y Calidad. Docente Fundación Tecnológica Antonio Arévalo TECNAR. Maestrante en Educación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. maxibarríos01@hotmail.com
- 6 Docente Fundación Tecnológica Antonio Arévalo TECNAR. Maestrante en Educación. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. abaldiris@hotmail.com
- 7 Docente Fundación Tecnológica Antonio Arévalo TECNAR. Maestrante en Educación. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. fballesteros30@hotmail.com

Milicic, 1999 citado por Guerra, Vargas, Castro, Plaza & Barrera, 2012), el cual puede dividirse en dos clases: 1. El clima escolar tóxico, en el cual los estudiantes perciben al colegio como un lugar restrictivo, poco justo que descalifica a sus participantes. 2. El clima escolar nutritivo, caracterizado por la percepción de los estudiantes, de un ambiente justo, de reconocimiento y apoyo permanente dentro de la institución educativa.

En esta línea, Infante, *et al.* (2003) agregan que el clima escolar se refiere a la percepción favorable que alumnos y profesores tienen de la clase y de los lazos mutuos de apoyo, aceptación, reconocimiento y afecto. Otros autores como Cornejo & Redondo (2001) aclaran que lo que determina el clima escolar de una institución, es la percepción que tienen sus integrantes acerca del establecimiento de las interacciones con otros que se efectúan en el contexto escolar y el contexto social más amplio en que estas instituciones se desenvuelven.

El clima también ha sido descrito desde el punto de vista ecológico, como la relación que se establece entre el entorno físico y material del centro y las características de las personas o grupos; así mismo se ha considerado el sistema social, esto es, las interacciones y relaciones sociales (Molina & Pérez, 2006). Así, las personas son las responsables de otorgar significado particular a estas características psicosociales, las cuales constituyen, a su vez, el contexto en el cual ocurren las relaciones interpersonales. Por ello, el clima social de una institución, es definido en función de la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales tanto a nivel de aula como del centro (Gairin Sallan, 1999 citado por Molina & Pérez, 2006).

En términos generales, el clima escolar se caracteriza de la siguiente manera: (1) Es un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro; (2) Es un concepto multidimensional, determinado por distintos

elementos estructurales y funcionales de la organización; (3) Las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia; (4) Tiene carácter relativamente permanente en el tiempo; (5) Influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal; (6) La percepción de las personas constituye un indicador fundamental de la aproximación al estudio del clima (Coronel *et. al.* 1994 citado por Molina & Pérez, 2006; Moreno, Díaz Mujica, Cuevas, Nova & Bravo, 2011).

Con relación a la evaluación de clima escolar algunos autores sugieren consultar a los alumnos ya que estos son los directamente implicados y pueden dar información, tanto de las pautas de relación entre iguales, como las que se establecen en sus relaciones con los profesores (González-Castro, Núñez & González-Pineda, 2006). Teixeira (2008), a su vez señala, que la imagen que tienen los estudiantes del clima escolar se mide por la relación que existe entre las relaciones establecidas con los otros dentro del ambiente escolar y las condiciones de trabajo. Para esto tienen en cuenta tres dimensiones: relación de pares, relación con profesores y relación con directores de grupo.

Otros estudios como los de Murillo & Becerra (2009), concluyen que los estudiantes vinculan el clima escolar; exclusivamente con los contextos de aprendizaje y no con el ámbito de relaciones interpersonales sociales. También señalan que la intolerancia, los estilos de liderazgo inadecuados, la envidia, la irresponsabilidad y el egoísmo son factores que impiden el desarrollo de un clima escolar adecuado.

Lo anterior pone en evidencia que son múltiples las formas de entender el clima escolar; sin embargo, es necesario considerar como elementos fundamentales, la percepción sobre las relaciones sociales y las condi-

ciones en que se dan los espacios de trabajo escolar, cuestión que hace complejo pensar en transformaciones al interior de una institución cuando el clima escolar es negativo y desfavorable para el desarrollo escolar de los estudiantes. Así, para su análisis también es posible incorporar elementos como patrones de la experiencia de las personas en su vida escolar que refleja normas, valores, metas, relaciones interpersonales, enseñanzas y prácticas de aprendizaje (Cohen, McCabe, Michelli & Pickerall, 2009). Al respecto, Anderson (1982) explica que "...el clima está influenciado por un conjunto de dimensiones particulares de la escuela tales como las características del contexto [...] presentes en los procesos del aula" (p.77).

Sobre el estudio del clima escolar las áreas más investigadas en las últimas tres décadas han sido: calidad de la enseñanza, aprendizaje social, emocional y ético, y desarrollo profesional y liderazgo.

En cuanto a los estilos de enseñanza, en la psicología han surgido nociones diferentes en torno a la categoría "estilos"; así por ejemplo, la noción de estilos cognitivos y estilos de aprendizaje se han consolidado sin dar lugar a dudas. Sin embargo, no sucede lo mismo con nociones recientes como los estilos de enseñanza o estilos pedagógicos, conceptos que se han utilizado para referirse a las formas particulares de los profesores en relación con sus formas de enseñar (Rendón, 2012). Al respecto, Camargo & Hederich (2007) se han preguntado si es necesario sumar otra categoría a las acciones ya definidas y realizadas en su quehacer por los profesores, concluyendo que es necesario analizar el concepto de estilos de enseñanza incorporándolo a las nociones existentes.

Los estilos de enseñanza son considerados como el constructo que incorpora todas las relaciones que un docente adecúa entre todos los elementos del proceso didáctico y la manera como estos se evidencian

en la presentación de la asignatura, es decir, la forma particular en que un docente organiza su clase e interactúa con sus estudiantes. Los estilos pueden clasificarse en dos grandes tipos: los reproductivos, que fomentan la individualidad y los productivos que se dirigen hacia la implicación cognitiva del estudiante (Delgado, 1991).

De acuerdo con Rendón (2010), los estilos de enseñanza:

Son modos, formas, adopciones o maneras particulares y características de pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto específico que se manifiestan en actitudes, comportamientos, acciones, procedimientos, actividades que se ponen en juego en la praxis docente. (p.7).

A pesar de tratarse de un término que aún no unifica sus interpretaciones es posible concluir que los estilos de enseñanza influyen en el estudiante en la medida en que se constituyen en un modo de hacer del docente en relación con su deseo de saber; se estructura a partir de un estilo propio y tiene como insumo la formación integral del docente; hace parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto conviene considerar de manera constante tanto las acciones del docente como del estudiante en la constitución del vínculo educativo. Además de lo anterior, el estilo hace énfasis en la posición del docente frente al saber y frente al estudiante (Rendón, 2012).

### **Estudios recientes sobre clima escolar y estilos de enseñanza**

Sobre el tema de clima escolar y estilos de enseñanza, es posible identificar pocos estudios que han analizado las dos variables; sin embargo, en el panorama aparecen datos interesantes que aportan a la hipótesis de cierta relación entre ellas. Así mismo, surgen aspectos a considerar como el tipo de institución educativa, es decir, si se trata de entidades públicas o subsidiadas por el Estado o si se trata de instituciones privadas.

Un aspecto clave que no se pone en duda es el papel del profesor como agente que puede aportar al clima escolar favorable para el aprendizaje, y la manera como sus estilos de enseñanza pueden o no promover el trabajo en equipo, la implicación y el nivel de afiliación entre los estudiantes, así como prácticas pedagógicas que están relacionadas con la aparición de aspectos desfavorables como la individualidad y la competencia, que en últimas puede derivar en fenómenos como la violencia escolar.

En esta línea, Vargas, Castro, Plaza & Barrera (2012), analizaron la percepción del clima escolar en 1075 estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares, quienes respondieron un cuestionario sobre clima social del centro escolar (CECSCE). Los resultados mostraron en términos generales un clima social escolar moderado, ponderando mejor el clima referido al centro escolar con respecto al clima del profesorado. Además encontraron diferencias según tipo de establecimiento, los estudiantes de colegios municipalizados percibieron de modo más desfavorable el clima social escolar que sus pares de colegios subvencionados y particulares.

Así mismo, Gázquez, Pérez & Carrión (2011) analizaron la relación entre el clima escolar y la resolución de conflictos: participaron 2013 alumnos de España, Hungría, Austria y República Checa encontrando que los alumnos españoles son quienes indican tener mejor relación entre sí y con sus profesores, los checos quienes más empatía muestran con los otros, y respecto a la participación, son los padres españoles y los húngaros, quienes tienen mayores niveles de participación a través de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

De manera específica, Borges (2015) realizó una investigación sobre las prácticas de enseñanza y clima escolar considerando que el clima organi-

zacional se constituye en la representación de lo que sus actores hacen y las experiencias que se producen dentro del aula. Indagaron si los puntos de vista sobre liderazgo y prácticas de los maestros estaban relacionados con lo que perciben sobre el clima escolar. En cuanto a las prácticas de enseñanza indagaron por la enseñanza, el apoyo para aprender, el control, la falta de apoyo para el trabajo individual, el uso de métodos que involucran a los estudiantes de manera diferente en su trabajo. En cuanto a clima escolar, se consideraron relaciones entre colegas, profesores y director de relaciones de clase, equidad, seguridad y condiciones de trabajo. Los resultados mostraron prácticas educativas estadísticamente significativas con las diferentes dimensiones del clima escolar. Los estudiantes hacen énfasis en que los maestros que son democráticos utilizan estrategias de aula democráticas, la calidad de las relaciones que desarrollan con sus compañeros, maestros y directores de clase se relacionan con la consideración de un clima escolar positivo. Equidad, seguridad y trabajo son condiciones que también contribuyen significativamente a la consideración de un clima escolar positivo.

Rojas (2013) abordó el tema cualitativamente analizando las prácticas educativas de cuatro escuelas primarias, que pueden ser conceptualizadas como violentas, para lo cual usó una metodología de corte etnográfica, en la que se utilizaron 160 observaciones participantes y 16 entrevistas semi-estructuradas. Sus resultados permitieron evidenciar ciertas dinámicas y estáticas de las prácticas escolares como espacios generadores de violencia hacia los estudiantes. Además logró determinar distintos escenarios y tipologías de docentes que contienen diferentes formas de violencia en sus prácticas pedagógicas y los climas de aula que generan.

Lo anterior se relaciona con el estudio realizado por Carbonero, Martín-

Antón & Reoyo (2011), quienes desde el enfoque metodológico cuantitativo pusieron a prueba la tesis de que un profesor estratégico es una forma distinta y eficaz de contribuir a la mejora del clima del aula. Para ello desarrollaron una situación experimental en la cual se entrenó a un grupo de profesores en habilidades motivadoras basadas en la instrucción, evaluación, habilidades sociales y motivación. Los participantes fueron profesores de 1º y 3º de la ESO de varios centros, que impartían clase a 264 alumnos de 1º y 253 de 3º. Los resultados mostraron eficacia del programa en todas las variables analizadas.

Las investigaciones revisadas permiten conocer en principio que el interés de la educación frente a temas como el clima escolar y los estilos de enseñanza son vigentes en el panorama actual, además de poner en perspectiva dos fenómenos que ocurren en el aula y que están relacionados con múltiples aspectos que no solo atañen al desarrollo cognitivo de los estudiantes y las posibilidades de aprendizaje, sino que se involucran otros aspectos de orden intersubjetivo que pueden poner en marcha en el aula cuando se vivencia la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior se propuso como objetivo de investigación comparar el clima escolar y los estilos de enseñanza de dos instituciones educativas públicas de una misma ciudad que gozan de características similares puesto que reciben a población con idénticas condiciones socio-económicas, familiares, materiales y educativas, teniendo como supuesto que no se hallarían diferencias significativas entre el clima escolar y los estilos de enseñanza. Otro supuesto es que si se hallaban diferencias significativas en los estilos de enseñanza posiblemente se encontrarían diferencias entre las percepciones del clima escolar en los estudiantes entre hombres y mujeres. Lo anterior daría elementos para considerar maneras particulares de enseñar en determinadas poblaciones, así como incorporar

elementos diagnósticos que permitan al docente enfocar su enseñanza de acuerdo con las características de sus estudiantes en relación a cómo perciben el clima escolar, además de considerar otros aspectos sociodemográficos como el sexo.

## **Método**

### **Diseño**

Se trató de un estudio enmarcado en el paradigma empírico analítico con enfoque cuantitativo y diseño comparativo de corte transversal.

### **Participantes**

Los participantes del estudio fueron 554 estudiantes de educación media de dos instituciones educativas de la ciudad de Cartagena y 28 docentes. Con relación a las características de los estudiantes 306 eran mujeres (55 %) y 247 hombres (45 %) con edades comprendidas entre 13 y 19 años ( $M=15,7$  y  $DE=1$ ) ubicados en estrato socioeconómico entre 1 y 4 pertenecientes en su mayoría a familias nucleares (43 %) y extensas (29 %).

Con relación a los docentes, sus edades oscilaron entre 29 y 63 años ( $M=46,8$   $DE=11,5$ ) de los cuales 50 % eran hombres y el 50 % restante eran mujeres. Los docentes participantes dictan las siguientes asignaturas: biología, castellano, educación física, filosofía, física, informática, inglés, matemáticas, química y Ciencias Sociales. Reportan experiencia docente entre 9 y 39 años ( $M=19,5$   $DE=10,8$ ).

### **Instrumentos**

Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) de Martínez-Geijo (Martínez Geijo, 2007), sustentado en los Estilos de Aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1999) diseñado para conocer el perfil de Estilos de Enseñanza. El cuestionario en su versión original española, tiene 80 proposiciones, las

que deben ser respondidas con un signo (+) si se está de acuerdo, o con un signo (-) si se está en desacuerdo. La versión utilizada fue validada por Chiang, Díaz, Rivas & Martínez-Geijo (2013) que consta de 71 ítems que se responden de manera afirmativa o negativa y permite identificar cuatro estilos: abierto, formal, estructurado y funcional.

**Estilo de enseñanza abierto:** Los docentes que muestran preferencia por este estilo tienden a promover actividades novedosas con temáticas novedosas en relación con los problemas del entorno. Tienden a cambiar con frecuencia su metodología con el objeto de evitar actividades rutinarias o monótonas; promueven el trabajo en equipo entre sus docentes y en su actividad propia. Favorecen el estilo de aprendizaje activo.

**Estilo de enseñanza formal:** Son docentes que favorecen el estilo de aprendizaje reflexivo. Así mismo tienden a planificar muy bien sus actividades, incluyendo solo contenidos dispuestos en el programa de la asignatura. Privilegian la reflexión, el análisis, la racionalidad, el orden y el detalle. Su actividad en equipo con otros docentes es reducida.

**Estilo de enseñanza estructurado:** Favorecen el estilo de aprendizaje teórico, privilegian la planificación y la coherencia. Profundizan en el marco teórico de sus contenidos la dinámica de sus clases suele desarrollarse bajo una cierta presión con actividades complejas de relacionar y estructurar. Promueven el trabajo en equipo en agrupamientos que sean homogéneos intelectualmente.

**Estilo de enseñanza funcional:** Son docentes que favorecen a estudiantes con estilo de aprendizaje pragmático. A pesar de que planifican sus contenidos, lo más importante para ellos es cómo llevar el conocimiento a la práctica. De esta forma tienden a realizar explicaciones cortas

incorporando ejercicios prácticos, valora que las intervenciones tanto de sus estudiantes como de sus colegas sean concretas.

Los baremos del instrumento establecen la siguiente interpretación

**Tabla 1**  
**Baremos cuestionario de estilos de enseñanza CEE**

Estilos de enseñanza	Preferencia muy baja	Preferencia baja	Preferencia moderada	Preferencia alta	Preferencia muy alta
Abierto	0-5	6-7	8-11	12-13	14-18
Formal	0-10	11-13	14-15	16-17	18
Estructurado	0-7	8-10	11-13	14	15-18
Funcional	0-7	8	9-11	12-13	14-17

Escala de clima social escolar (CES) diseñada por Moos & Tricket (1974) y adaptada por Casullo, Álvarez & Pasmán (1998). Su objetivo es “la medida de las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como el tipo de estructura organizativa de un aula” (Moos, Moos & Tricket, 1984, p.12). En su versión original consta de 90 ítems que miden 9 subescalas diferentes comprendidas en cuatro grandes dimensiones.

**Dimensión de relación o relaciones:** Evalúa el grado de involucramiento de los estudiantes en el ambiente, la posibilidad de apoyo y ayuda hacia los otros y el grado de libertad de expresión, es decir, la integración entre los estudiantes de clase. Comprende las subescalas de Implicación, que se refiere al interés de los estudiantes por las actividades de la clase y el disfrute del ambiente creado incorporando tareas complementarias; Afiliación, evalúa el nivel de amistad entre los alumnos y cómo estos se ayudan y apoyan en el desarrollo de tareas además de su disfrute por el trabajo con otros; Ayuda, explora el grado de ayuda, preocupación y amistad por los alumnos.

**Dimensión de desarrollo personal o autorrealización:** Indaga por la importancia que se concede en la clase a la realización de las tareas y a los temas de las materias. Comprende las subescalas de Tarea, que evalúa la importancia que se le da a la terminación de las tareas programadas; Competitividad, indaga por el grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

**Dimensión de estabilidad o del sistema de mantenimiento:** Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Comprende las subescalas de Organización, que tiene que ver con la atención que se presta al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares; Claridad, valora la importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento, además de qué tan coherente es la normativa con las acciones del profesor; Control, evalúa el grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y penalización de aquellos que no las practican.

**Dimensión del sistema de cambio:** evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Se conforma únicamente por la subescala de Innovación, que se constituye en el grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

Los baremos para su interpretación de acuerdo con los datos de la población estudiantes con Alfa de Cronbach ,767 son los siguientes:

**Tabla 2**  
**Baremos escala de clima social escolar CES para la población estudiantes**

Dimensión	Subescala	Puntaje muy bajo	Puntaje bajo	Puntaje moderado	Puntaje alto	Puntaje muy alto
Relación o relaciones	Implicación	0-1	2-3	4-6	7-8	9 o más
	Afiliación	0-1	2-3	4-7	8-9	10 o más
	Ayuda	0-2	3-4	5-8	9-10	10 o más
Desarrollo personal o autorrealización	Tarea	0-1	2-3	4-7	8-9	10 o más
	Competitividad	0-2	3-4	5-8	9-10	10 o más
Estabilidad o del sistema de mantenimiento	Organización	0-1	2-3	4-7	8-9	10 o más
	Claridad	0-2	3-4	5-8	9-10	10 o más
	Control	0-2	3-4	5-8	9-10	10 o más
Sistema de cambio	Innovación	0-2	3-4	5-8	9-10	10 o más

### Procedimiento

Se contactó a las autoridades de dos instituciones educativas de la ciudad de Cartagena, se solicitó consentimiento informado a los padres de los estudiantes y participaron solo quienes aportaron consentimiento y expresaron su voluntad de participar en el estudio. La administración de los instrumentos se realizó un único día mediante administración grupal por parte de tres docentes con entrenamiento en la aplicación de los instrumentos. A los docentes se les abordó de manera individual para la administración de las pruebas. Para el procesamiento de datos se realizó tabulación en hoja de Excel y seguidamente se construyó una base de datos en SPSS 19.0, para los análisis estadísticos se aplicaron estadígrafos de análisis de medida de tendencia central, prueba T student para la comparación de medias y Alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad de los instrumentos.

### Resultados

Inicialmente se realizaron análisis de fiabilidad a los instrumentos aplicados, procedimiento que arrojó indicadores adecuados puesto que para la escala de clima escolar el Alfa de Cronbach fue ,767 y para la escala de estilos de enseñanza fue ,739.

**Tabla 3**  
**Puntuaciones obtenidas en las Escalas de clima escolar según sexo**

Sexo	Puntaje	Implicación	Afiliación	Ayuda	Tarea
<b>Mujer</b>	Muy bajo	1,3	,7	3,6	,0
	Bajo	20,9	7,8	7,5	5,6
	Medio	49,0	69,3	72,2	84,3
	Alto	24,5	18,6	16,7	9,8
	Muy alto	4,2	3,6	,0	,3
<b>Hombre</b>	Muy bajo	2,0		,0	1,2
	Bajo	15,8	6,5	2,4	8,1
	Medio	54,7	63,6	11,3	74,1
	Alto	22,3	26,7	70,4	16,2
	Muy alto	5,3	3,2	15,8	,4

Sexo	Puntaje	Competitividad	Organización	Claridad	Control	Innovación
<b>Mujer</b>	Muy bajo	,3	,7	,0	2,0	,3
	Bajo	7,5	8,2	6,5	17,0	7,2
	Medio	81,4	61,4	75,5	78,1	85,9
	Alto	10,8	24,5	18,0	2,9	6,5
	Muy alto	,0	5,2	,0	,0	,0
<b>Hombre</b>	Muy bajo	,0	1,6	,0	2,0	1,6
	Bajo	10,9	11,7	9,3	17,0	10,5
	Medio	81,0	63,2	76,1	74,9	81,4
	Alto	8,1	20,2	14,6	6,1	6,5
	Muy alto	,0	3,2	,0	,0	,0

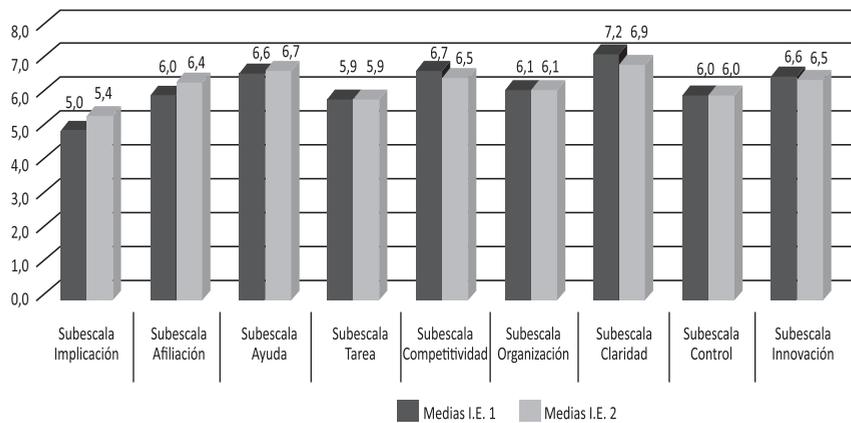
El análisis de las puntuaciones obtenidas en las escalas de clima escolar diferenciadas por el sexo de los estudiantes participantes permitió identificar que las mujeres mostraron una tendencia a puntuar alto en las escalas de Organización e Implicación, a diferencia de los hombres quienes puntuaron más alto en las subescalas de Ayuda y Afiliación (Tabla 3).

**Tabla 4.**  
**Prueba T comparación de puntuaciones en clima escolar por sexo**

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Subescala Implicación	Se han asumido varianzas iguales	,356	,551	-,146	551	,884	-,025	,169	-,356	,307
	No se han asumido varianzas iguales			-,146	525,833	,884	-,025	,169	-,356	,307
Subescala Afiliación	Se han asumido varianzas iguales	,345	,557	-2,508	551	,012	-3,890	,155	-,693	-,840
	No se han asumido varianzas iguales			-2,519	535,722	,012	-3,890	,154	-,692	-,860
Subescala Ayuda	Se han asumido varianzas iguales	1,004	,317	,446	551	,656	,070	,156	-,237	,376
	No se han asumido varianzas iguales			,445	519,793	,657	,070	,157	-,238	,377
Subescala Tarea	Se han asumido varianzas iguales	7,975	,005	,429	551	,668	,057	,132	-,203	,316
	No se han asumido varianzas iguales			,421	482,772	,674	,057	,134	-,207	,321
Subescala Competitividad	Se han asumido varianzas iguales	,104	,747	1,512	551	,131	,195	,129	-,058	,449
	No se han asumido varianzas iguales			1,512	526,491	,131	,195	,129	-,058	,449
Subescala Organización	Se han asumido varianzas iguales	,714	,398	2,261	551	,024	,391	,173	,051	,730
	No se han asumido varianzas iguales			2,250	525,879	,025	,391	,174	,050	,732
Subescala Claridad	Se han asumido varianzas iguales	,183	,669	2,072	551	,390	,280	,135	,015	,546
	No se han asumido varianzas iguales			2,071	305,674	,390	,280	,145	,014	,546
Subescala Control	Se han asumido varianzas iguales	,552	,458	,394	551	,694	,057	,145	-,227	,341
	No se han asumido varianzas iguales			,394	529,472	,694	,057	,145	-,227	,341
Subescala Innovación	Se han asumido varianzas iguales	5,485	,020	1,334	551	,183	,166	,125	-,079	,411
	No se han asumido varianzas iguales			1,314	490,600	,189	,166	,126	-,082	,414

Los resultados hallados en los análisis descriptivos sobre las puntuaciones

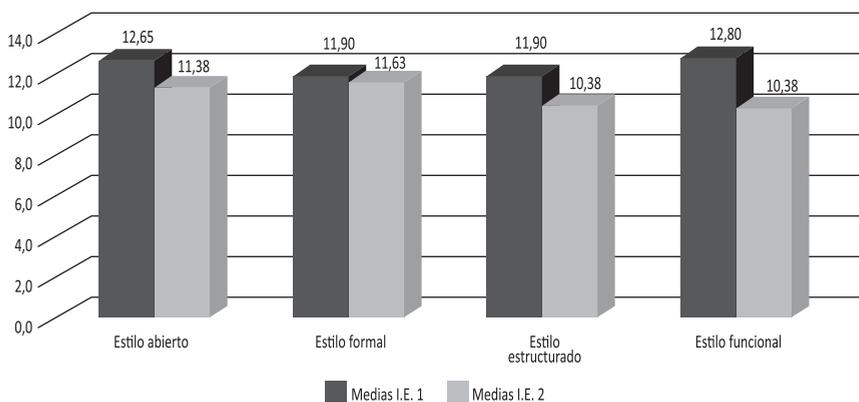
obtenidas por hombres y mujeres en cada una de las escalas del clima escolar soportan lo identificado pues se hallaron diferencias significativas entre las subescalas de: Afiliación, Competitividad, Organización, Claridad e Innovación. Al respecto, es importante considerar que los puntajes más altos en mujeres se ubicaron en las escalas de Competitividad, Organización, Claridad e Innovación, mientras que los hombres obtuvieron mayores puntajes en Afiliación (Tabla 4).



**Figura 1**  
**Comparación de medias en clima escolar por Institución educativa**

Al realizar el análisis de las medias para cada una de las escalas del clima escolar se identificó que en la institución educativa que se denominó 1, las dimensiones que obtuvieron mayor puntuación fueron Claridad seguida de la Competitividad, siendo más bajas las puntuaciones en Implicación y Tarea. En la institución 2 las escalas con puntajes altos fueron Claridad y Ayuda, en tanto las más bajas fueron Implicación y Tarea (Figura 1).

Diferencias entre el clima escolar percibido por estudiantes y los estilos de enseñanza en docentes de dos instituciones de educación media



**Figura 2**  
**Comparación de medias en estilos de enseñanza por Institución educativa**

Con relación a los estilos de enseñanza se identificaron como prevalentes en la institución 1 el estilo funcional seguido del abierto, a diferencia de la institución 2 en la cual prevaleció el estilo formal seguido del abierto (Figura 2).

A pesar de encontrar algunas diferencias en los estilos de enseñanza de manera descriptiva, se realizaron análisis de comparación de medias para detectar si las diferencias eran estadísticamente significativas. Los resultados indican que todas las escalas del clima escolar arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre las dos instituciones y a pesar de la similitud de condiciones socio-demográficas y de subvención por tratarse de entidades públicas, la percepción que tienen los estudiantes difiere en los dos contextos puesto que todos los datos de significación bilateral fueron menores que ,05 (Tabla 5).

**Tabla 5.**  
**Prueba T para clima escolar**

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Subescala Implicación	Se han asumido varianzas iguales	3,568	,059	-2,979	551	,003	-,538	,181	-,893	-,183
	No se han asumido varianzas iguales			-3,073	345,928	,002	-,538	,175	-,883	-,194
Subescala Afiliación	Se han asumido varianzas iguales	,111	,739	-2,892	551	,004	-,483	,167	-,811	-,155
	No se han asumido varianzas iguales			-2,872	315,982	,004	-,483	,168	-,814	-,152
Subescala Ayuda	Se han asumido varianzas iguales	14,305	,000	-4,823	551	,000	-,795	,165	-1,119	-,472
	No se han asumido varianzas iguales			-4,436	267,809	,000	-,795	,179	-1,149	-,442
Subescala Tarea	Se han asumido varianzas iguales	2,923	,088	-3,792	551	,000	-,533	,141	-,810	-,257
	No se han asumido varianzas iguales			-3,698	303,115	,000	-,533	,144	-,817	-,250
Subescala Competitividad	Se han asumido varianzas iguales	6,027	,014	-3,913	551	,000	-,539	,138	-,810	-,268
	No se han asumido varianzas iguales			-3,732	288,773	,000	-,539	,144	-,823	-,255
Subescala Organización	Se han asumido varianzas iguales	1,211	,272	-4,184	551	,000	-,771	,184	-1,134	-,409
	No se han asumido varianzas iguales			-4,296	342,075	,000	-,771	,180	-1,125	-,418
Subescala Claridad	Se han asumido varianzas iguales	2,221	,137	-3,117	551	,002	-,453	,145	-,739	-,168
	No se han asumido varianzas iguales			-3,051	305,674	,002	-,453	,148	-,745	-,161
Subescala Control	Se han asumido varianzas iguales	,079	,779	-2,148	551	,032	-,334	,156	-,640	-,029
	No se han asumido varianzas iguales			-2,171	329,152	,031	-,334	,154	-,637	-,031
Subescala Innovación	Se han asumido varianzas iguales	,053	,819	-2,027	551	,043	-,272	,134	-,535	-,008
	No se han asumido varianzas iguales			-2,001	311,741	,046	-,272	,136	-,539	-,005

En cuanto al análisis de los estilos de enseñanza en las dos instituciones educativas fue posible evidenciar que hubo diferencias estadísticamente significativas entre tres de las escalas (estilo abierto, formal y funcional),

pero no fue así para la escala de estilo estructurado que mostró un comportamiento similar en las dos instituciones pues no se hallaron diferencias significativas (Tabla 5).

**Tabla 6**  
**Prueba T para estilos de enseñanza**

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Estilo abierto	Se han asumido varianzas iguales	,714	,406	1,936	26	,064	1,275	,659	-,079	2,629
	No se han asumido varianzas iguales			1,698	10,230	,120	1,275	,751	-,393	2,943
Estilo formal	Se han asumido varianzas iguales	2,065	,163	,284	26	,779	,275	,970	-1,718	2,268
	No se han asumido varianzas iguales			,329	18,278	,746	,275	,837	-1,482	2,032
Estilo estructurado	Se han asumido varianzas iguales	,000	,998	1,620	26	,117	1,525	,941	-,410	3,460
	No se han asumido varianzas iguales			1,642	13,334	,124	1,525	,929	-,476	3,526
Estilo funcional	Se han asumido varianzas iguales	1,384	,250	3,243	26	,003	2,425	,748	,888	3,962
	No se han asumido varianzas iguales			2,830	10,146	,018	2,425	,857	,519	4,331

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados encontrados en el estudio dan apertura a una discusión que apenas comienza, puesto que son pocos los estudios que se han concentrado en indagar por el clima escolar y los estilos de enseñanza. En esta línea, la primera variable se ha estudiado frecuentemente en relación con otros aspectos convivenciales, en tanto poco se ha asociado con el tema

profesoral y las características de sus acciones pedagógicas. Lo anterior, sin perder de vista la escasa investigación sobre los estilos de enseñanza en educación media.

Teniendo en cuenta los datos, es posible en principio, identificar diferencias en la manera como hombres y mujeres perciben el ambiente escolar; en este sentido, los análisis descriptivos mostraron una tendencia de las mujeres a puntuar más alto en las escalas de Organización e Implicación a diferencia de los hombres quienes puntuaron más alto en las subescalas de Ayuda y Afiliación. Estos resultados se analizaron con mayor rigurosidad mediante una prueba T corroborando dichas diferencias agregando, además, que las mujeres puntuaron más alto de manera significativa en las escalas de Competitividad, Organización, Claridad e Innovación, en tanto los varones mostraron una tendencia a valorar más la Afiliación, resultados que coinciden con lo expuesto por Guerra, *et al.* (2012).

Al iniciar el proceso de investigación se consideró la comparación entre dos instituciones educativas de características similares con el fin de identificar la existencia o no de diferencias entre los estilos impartidos por los profesores. Si bien los estilos de acuerdo con el marco teórico del constructo hacen parte de un conjunto de acciones y maneras de concebir el acto educativo de enseñar y todo lo que ello involucra incluyendo la relación con sus estudiantes, era previsible que se encontrarían diferentes estilos en los docentes al interior de una misma institución, sin embargo, también se consideró que como variable no solamente incorpora aspectos subjetivos del profesor sino que estos pueden ser o no estimulados por la estructura organizacional, sus recursos, lineamientos, entre otros.

Los resultados sobre este aspecto evidenciaron la existencia de una identidad específica definida en cada institución a pesar de las similitudes

que estas guardan en términos de subvención, recursos, instalaciones y población estudiantil. Pareciera que entre los docentes se estableciera una dinámica propia que brinda especial relevancia a unos aspectos más que a otros. En este sentido, se muestra que el estilo de enseñanza privilegiado es el funcional, en tanto en la otra institución el estilo formal prevalece. Estos dos estilos muestran diferencias notables en la manera como los docentes organizan sus contenidos y desarrollan sus clases.

Así, en la primera institución hay una tendencia de los docentes a preocuparse por la articulación de lo que enseñan con el contexto inmediato del estudiante, valorando el contacto con la realidad del conocimiento, además de tratar de coincidir con los ritmos de los estudiantes que tienden a buscar la inmediatez en sus contextos, así, generalmente se busca dar sentido a la práctica en la experiencia y los hechos concretos. En contraste, en la institución 2 sus docentes se enfocan en el análisis, el orden y la coherencia, privilegiando la reflexión y la racionalidad.

El estilo de enseñanza estructurado fue el que menos puntuación obtuvo en las dos instituciones y muestra claramente coincidencia con resultados expuestos por Henao & Molina (2013), quienes desarrollaron una investigación similar pero con docentes de educación preescolar encontrando que el estilo tradicional (en este caso equiparable por sus características) era el menos reportado por docentes y estudiantes.

A pesar de lo anterior, es importante señalar que en este aspecto las puntuaciones no fueron definitivas, es decir, no fue posible identificar con claridad la preferencia por un único estilo de enseñanza; de hecho, las medias son muy similares al distribuirse entre los diferentes estilos de enseñanza, lo cual coincide con los resultados encontrados por Oviedo *et al.* (2010) en un estudio llevado a cabo en el mismo país con siete insti-

tuciones de educación secundaria que considera una mixtura entre los estilos desarrollados por los docentes.

Un aspecto a considerar para nuevas líneas de investigación es particularizar los estilos de enseñanza en relación con el área que se imparte pues algunas investigaciones reportan resultados diferentes en este sentido y ponen en evidencia que el área de desarrollo pedagógico podría relacionarse con el estilo de enseñanza, así como determinados estilos favorecerían el desarrollo académico en asignaturas específicas (Espeleta, 2014; Camaras-Altas, 2009). Otra línea de interés que surge a partir de los resultados puede definirse en torno a la posible relación entre los estilos de enseñanza y la manera como los estudiantes perciben el clima escolar de su institución.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1999). *Los estilos de Aprendizaje*. España: Bilbao.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Borges, P. (2015). Teaching practices and school climate: *The portuguese student's views*. *Journal ECPS*, 11, 177-192.
- Camaras-Altas, R. (2009). Estudio comparativo de los diferentes estilos de enseñanza en educación física. *Innovación y experiencias educativas*, 18, 1-11.
- Camargo, A. & Hederich, C. (2007). El estilo de enseñanza: un concepto en búsqueda de precisión. *Revista Pedagogía y Saberes*, 26, 31-40.
- Carbonero, M., Martín-Antón, L. & Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142.
- Cassullo G., Álvarez L. & Pasman, P. (1998). *Manual Adaptación de las escalas de clima social escolar y familiar*. VI Anuario de Investigaciones. Buenos Aires.

- Chiang, M. T., Díaz, C., Rivas, A. & Martínez-Geijo, P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 12(11), 1-16.
- Claro, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar. *Apuntes Generales. Estudios Pedagógicos*, 34(1), 347-359.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década*, 15, 11-52.
- Delgado, M. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. ICE: Universidad de Granada.
- Espeleta, A. (2014). *El cuestionario TSQ para determinar estilos de enseñanza en docentes de Matemática: validación y resultados*. IX Festival Internacional de Matemática. Quepos, Puntarenas, Costa Rica.
- Gázquez, J., Pérez, MC. & Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodiagnóstico*, 16(1), 39-58.
- González-Castro, J., Núñez, L. & González-Pienda, P. (2006). Evaluación de los comportamientos educativos en los centros escolares. *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- Guerra, C., Vargas Castro, J., Castro Arancibia, L., Plaza Villarroel, H. & Barrera Montes, P. (2012). Percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 103-115.
- Henao, A. & Molina, J. (2013). *Estilos de enseñanza de las docentes de Preescolar del Suroeste* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Infante, L., Hierrezuelo, L., García, B., Sánchez, A., De la Morena, M.L., Muñoz, A., y Trianes, M.V. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4(2), 277-286.

- Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica del aula*. España: Bilbao.
- Molina, N. & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula, un caso de estudio. *Revista Paradigma*, 27(2).
- Moos, R. & Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1984). *FES, WES, CIES, CES. Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA.
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. & Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, Herramientas de evaluación, y Programas de Intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-82.
- Murillo, P. & Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de “redes semánticas naturales”. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Oviedo, P., Cárdenas, F., Zapata, P., Rendón, M., Rojas, Y. & Figueroa, L. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 55, 31-43.
- Rendón, M. (2010). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (primera fase Facultad de Educación). *Revista Unipluriversidad*, 10(1), 1-18.
- Rendón, M. (2012). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 175-195.
- Rojas, J. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 87-104
- Teixeira, M. (2008). Clima da escola na perspectiva dos alunos. In M. C. Alves-Pinto (Coord.), *Alunos na escola – Imagens e interações*, 79-116. Porto: ISET.
- Vargas, J., Castro, L., Plaza, H. & Barrera, M. (2012). Percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 103-115.