

Variables de personalidad y competencias docentes

Personality variables and teaching skill

Jessica Goset Poblete

Gabriela Navarrete Ponce

Universidad Andrés Bello – Facultad de Odontología. Chile

Resumen

Debido a la influencia de las creencias y preferencias personales en la profesionalización docente, se propone esta investigación cuyo objetivo es identificar las variables de personalidad relevantes que permitan analizar el desarrollo positivo de las competencias docentes. Este trabajo es de tipo descriptivo transversal con un diseño de método mixto. La metodología cuantitativa está dado por la identificación de las variables relevantes mediante el juicio de expertos. El aspecto cualitativo está representado por la determinación de la percepción de un grupo de docentes mediante el análisis semántico estructural del discurso. Los resultados permiten identificar las variables con alta y muy alta frecuencia de acuerdo, contrastándolas con la percepción del grupo docente. El juicio de expertos, con un índice Kappa de 0,89, consideró relevantes las variables orden, logro, autonomía y cambio, para analizar las competencias de planificación, diseño de metodologías y selección de contenidos. Las variables deferencia, intracepción, afiliación, dominio y proteger se consideraron relevantes para las competencias de carácter interpersonal. En relación a la capacidad de reflexionar y autoevaluar la función docente, destaca la dupla de variables intracepción y cambio. Las variables agresión, sexualidad y degradación no son consideradas relevantes, pudiendo ser una influencia negativa en el desarrollo de cualquiera de las competencias docentes. La percepción de los docentes destaca la pertinencia y el sentido de las variables relevantes para la comprensión de sus competencias docentes. Se concluye así, que determinadas variables de personalidad pueden ser consideradas relevantes para analizar el desarrollo positivo de determinadas competencias docentes.

Palabras clave: creencias; variables de personalidad; competencias docentes; formación docente

Abstract

Due to the influence of the beliefs and preferences of personality, this research is proposed which aims to identify relevant personality variables that allow to analyse the positive development of each teaching skills. This is a cross-sectional study with mixed method design. The quantitative methodology is the The quantitative methodology is the identification of relevant's variables through experts' judgment. The qualitative aspect is represented by the structural analysis of the discourse of the perception of the teacher group. The results allows to identify the variables with high and very high frequency agree, contrasting with the perception of the teaching group. Order, Achievement, Autonomy and Change are variables identified as relevant to analyse the skills like planning, design of methodologies and selection of contents. Deference, Intraception, affiliation, Protect and Domain are the more significant for interpersonal skills. In relation to the aptitude to think and autoevaluate the teacher function, stands out the variables insightand change. Aggression, sexuality and degradation, are not considered relevant and could be a negative influence in the development of the teaching skills. The perception of teachers highlights the relevance and make sense of variables relevant to the understanding of

his teaching skills. It concludes then, that certain personality variables are relevant to analyze the positive development of teaching skills .

Keywords: beliefs; personality variables; teacher skill; teacher training

1. INTRODUCCIÓN

Si bien ha sido tema de preocupación de los centros y políticas educacionales (Ávalos, 2010), la formación docente en educación superior es aún un desafío. La re-educación (Bach y Forés, 2007), la formación de la identidad y la profesionalización docente son tareas arduas (Tejada, 2009), que comprometen un conocer, un saber ser y un saber hacer (González y Martínez, 2004). Desde esta perspectiva holística, coherente con los actuales paradigmas de la educación y sus fundamentos neurodidácticos (Forés y Ligoiz, 2009), es indispensable que exista un reconocimiento de los significados y creencias que cada individuo ha ido construyendo y anclando emocionalmente a lo largo de su historia personal (Pérez, 2010).

52

Aprender, supone reconstruir y reestructurar los factores cognitivos, emocionales y valóricos que conforman lo vivido (Scheuer et al., 2006). Aprender, significa tomar conciencia y reflexionar, contrastando lo nuevo con lo previamente almacenado. Sólo al darle mayor validez, significancia, sentido y veracidad a la nueva información, se puede generar el cambio (Ortiz, 2009).

La transformación cognitiva y conductual de la formación docente es por ende compleja, pues necesita adentrarse en la red ideológica de teorías y creencias. Este entramado determina el modo cómo el docente da sentido a su práctica profesional, por lo que debe ser conocido para lograr modificarlo (Korthagen et al., 2006).

De acuerdo a Ruiz (2007), las creencias personales corresponden a la imagen que cada sujeto tiene de sí mismo. Esta imagen se construye desde la niñez, gracias a la explicación e interpretación personal de la experiencia inmediata, originando una identidad personal. Para Marina (2007) algunas creencias influyen poderosamente en nuestra arquitectura personal, en especial las que se refieren a nosotros mismos. Las creencias determinan el comportamiento y las variables de la personalidad, y representan el paso desde el deseo a la acción.

Las creencias inteligentes son aquellas que se ajustan adecuadamente a la realidad y que aumentan los recursos personales, definiendo modelos de comportamientos flexibles y resilientes (Forés y Grané, 2008). Éstas se caracterizan por no absolutizar, no generalizar indebidamente, no seleccionar con arbitrariedad los hechos y situarse

correctamente en el origen de la acción. Las creencias implícitas son las que no sabemos que tenemos, siendo de naturaleza principalmente no consciente. Están vinculadas a emociones, necesidades, deseos y afectos, y tienen una alta resistencia al cambio (Pajares, 1992; Sola, 2000) .

El poder aprender un nuevo comportamiento pasa primero entonces, por des- enmascarar las creencias que obstaculizan el aprendizaje. Para ello, se considera imprescindible tomar conciencia de las creencias implícitas, reflexionar sobre ellas contrastándolas con hechos reales y sustituirlas por creencias racionales. Sólo así se logra el desarrollo de nuevas capacidades y por lo tanto, una nueva forma de relacionarse con el otro y consigo mismo (Marina, 2007).

De acuerdo a Desgagné (2005, en Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012), la formación del docente se debiera entender entonces como un constante proceso de toma de conciencia, donde la reflexión exige reconocer creencias y valores para aprender de la experiencia. Para Crasborn et al. (2011), la reflexión es un prerequisite del académico. Ésta facilita el desarrollo de la conciencia sobre conductas y preferencias, permitiendo la toma de decisiones consciente sobre ellas. Así mismo, Sarasola y Von Sanden (2011) plantean la urgencia de orientar la formación docente hacia el autoconocimiento, para desarrollar la conciencia personal .

La maduración personal o evolución de la conciencia personal pretende modular el ego docente (Herrán y González, 2002 en Sarasola y Sanden, 2005). Éste es responsable de apegos, preferencias, condicionamientos afectivos y adherencias a determinados conocimientos, que inclinan desfavorablemente el desarrollo de los cursos y obstaculizan el aprendizaje. Mientras mayor conocimiento tenga el académico de su red de creencias y preferencias, más fácil le será desarrollar un pensamiento crítico sobre su quehacer (Díaz et al., 2010). En este sentido Sarasola y von Sanden (2005) hablan del desarrollo de una conciencia personal como pilar para la educación integral, que le permita al docente aprender a conocer-se.

Sin embargo, si bien es crucial tomar conciencia de las creencias, ya sea directa o indirectamente a través de los rasgos de la personalidad, el desafío en la formación docente está en vincular las competencias docentes con los rasgos de la personalidad, para lograr un desarrollo de la labor académica desde lo que creemos y desde lo que somos.

En esta línea, el estudio de Sánchez (2010), identifica rasgos de personalidad comunes en diferentes tipos de académicos asociados a la innovación. Para el autor los docentes innovadores presentan altos niveles en variables como persistencia, autonomía, cambio y logro, disminuyendo las dos últimas variables en los docentes que se adhieren tardíamente o rechazan las innovaciones asociadas a tecnología.

En el caso de Ríos (2004), el autor escoge ocho variables del test de Preferencias Personales de Edwards (EPPS) para el estudio del perfil del docente innovador. Selecciona dichas variables basándose en la conceptualización de cada una de ellas y en su relación con las características de personalidad los profesores, identificadas tras el análisis teórico. Ríos (2004) considera, además de las 4 identificadas por Sánchez (2010), el exhibicionismo, dominio, orden y agresión.

Por lo tanto, si bien existe referencias de posibles variables asociadas a un rol docente, en este caso, el de innovador, no hay una relación de variables de personalidad asociadas al resto de las competencias docentes. Es por ello que esta investigación tiene como objetivo definir cuáles son las variables que debieran considerarse como relevantes para analizar todas las competencias docentes consideradas en la labor de un académico. Con ello se espera generar un método de análisis que ayude a comprender mejor cómo influyen los rasgos de la personalidad del docente en su labor diaria.

2. METODOLOGÍA

Este estudio es de tipo descriptivo transversal con enfoque mixto. El aspecto cuantitativo consiste en el análisis de juicio de expertos para identificar las variables relevantes para cada competencia docente. Los datos obtenidos se analizaron mediante las herramientas de estadística descriptiva simple, utilizando el índice Kappa para determinar la consistencia interna de las respuestas (Escobar y Cuervo, 2008). En las etapas consideradas para llevar a cabo el juicio de expertos se consideraron: la definición del objetivo del juicio de los expertos, la selección de los jueces, la explicitación de las competencias docentes definidas por Zabalza (2003) y de las variables del test EPPS (Bozzo et al., 1969 en Gallardo et al., 1992), la especificación de los objetivos de la prueba, el diseño la planilla para la recogida de datos, el cálculo de la concordancia entre jueces y la elaboración las conclusiones del juicio. De acuerdo a las especificaciones para el uso de juicio de expertos (Escobar y Cuervo, 2008), se estipuló un número de 10 expertos quienes cumplieron con el criterio de selección que contemplaba: la encuesta de autovaloración para

definir el Coeficiente de Competencia Experta (García y Fernández, 2008), tener un mínimo de 5 años como experiencia profesional en el área de la psicología y estar alineados con el paradigma educativo que sustenta la definición de las competencias docentes de Zabalza (2003).

El objetivo del juicio de experto fue identificar las variables relevantes del Test EPPS para el desarrollo positivo de cada competencia docente definida por Zabalza (2003). Para ello cada experto seleccionó en la planilla de recolección de datos, la o las variables del test EPPS que él consideró relevante para el desarrollo positivo de cada una de las 10 competencias docentes.

Se seleccionó el test EPPS, pues ha sido ampliamente utilizado en la definición de personalidades para la selección de personal y en la definición de perfiles personalidad de estudiantes y docentes. Además es de auto-instrucción, auto-aplicación, no requiere de examinador y es de fácil corrección .Se utilizó la adaptación chilena del test de EPPS (Bozzo et al., 1969 EN Gallardo et al., 1992) que se basa en los postulados de Murray, y consiste en proporcionar una medición rápida de la personalidad no patológica, mediante 15 variables. En su estructura incluye preguntas para determinar la consistencia interna de las diferentes sub escalas del test adaptado a la realidad chilena,variando entre 0.60 y 0.82 (Ríos, 2004). Las variables estipuladas son: Logro, Deferencia, Orden, Exhibicionismo, Autonomía, Afiliación, Intracepción, Ser Protegido, Dominio, Degradación, Proteger, Cambio, Persistencia, Sexualidad, Agresión.

En relación a las competencias docentes se seleccionó las definidas por Zabalza (2003) ya que han sido ampliamente utilizadas en diversos estudios de referencia y entregan un enfoque práctico y concreto de la labor docente, sin importar el rol docente propiamente tal. Las competencias docente descritas son: Planificar, Selección de contenidos, Comunicar, Manejo de Tecnología de la Información y Comunicación, Diseño de Metodología, Relación con el estudiante, Tutorizar, Evaluar, Reflexionar e Identificación.

El enfoque cualitativo está representado por la percepción del grupo docentes a quienes se les aplicó el test. Su percepción fue recogida mediante entrevista semi estructurada y los datos fueron analizados gracias al análisis semántico estructurado del discurso. Tras obtener el consentimiento informado de los docentes que cursaban un ciclo de capacitación, los 12 académicos realizaron el test EPPS de acuerdo a las normas de aplicación de éste. Tras su autocorrección por parte de los docentes, obtención de los resultados individuales y conocimiento de las variables

relevantes definidas por el juicio de expertos para el análisis de los resultados, se fijó una sesión con la psicóloga, quién cumplió el rol de mediadora para asegurar la correcta comprensión de los resultados. Para respetar los tiempos de los involucrados y poder contar con clima que favoreciera la reflexión durante un periodo de 40 minutos, la sesión se realizó en línea mediante video llamada. Luego de realizado el análisis de los resultados del test mediado por la psicóloga, se realizó la entrevista individual presencial con cada docente, para recoger la percepción del trabajo realizado. Las preguntas guías de la entrevista fueron dos y se desprendieron mediante un cuadro lógico de la variable “pertinencia de las variables relevantes para el análisis de las competencias docentes”.

La primera pregunta fue: ¿Los resultados de las variables relevantes obtenidos al realizar el Test EPPS guardan relación con su desempeño docente?

La segunda pregunta fue: ¿El análisis de los resultados las variables relevantes obtenidos en el Test EPPS, le permitió tener mayor claridad sobre sus preferencias y falencias en su desempeño docente?

56

La percepción de los docentes fue registrada mediante grabación de audio, transcrita y analizada mediante la técnica del análisis semántico estructurado del discurso, identificando conceptos claves, antagonistas y totalidades.

3. RESULTADOS

La consistencia interna de las respuestas fue alta correspondiente a un 0,89 de fiabilidad, obtenido tras la aplicación del índice Kappa, con una desviación promedio de 0,87.

La competencia que obtuvo la menor desviación estándar fue la de Planificación, correspondiendo a una desviación estándar igual a 0,61 y arrojando un 96,7% de frecuencia de acuerdo entre las respuestas. Las variables consideradas relevantes para el análisis del desarrollo positivo de esta competencia fueron las que obtuvieron una alta o muy alta frecuencia de acuerdo, correspondiendo a Logro, Orden, Autonomía, Cambio y Persistencia. Para la competencia de Selección de Contenidos coinciden las variables de Logro, Orden y Autonomía, como relevantes, aunque disminuye la frecuencia de acuerdo principalmente para la variable Logro, que arroja un 70% de acuerdo. La competencia de Diseño de Metodología presenta la misma

agrupación de variables que la competencia de Selección de Contenidos, cambiando sólo su frecuencia de acuerdo, siendo en este caso las variables Logro y Orden las con frecuencias más altas, correspondiendo a un 100 y 90% respectivamente.

La competencia Comunicar arrojó la menor frecuencia de acuerdo, con un 89,3% y una desviación estándar de 0,96. La agrupación de variables que presentó frecuencias altas y muy altas de acuerdo fueron las correspondientes a Orden, Exhibicionismo, Intracepción y Dominio, siendo Exhibicionismo la que presentó la mayor frecuencia de acuerdo, con un 90%.

Para la competencia Manejo de TIC las variables Logro, Autonomía, Cambio y Persistencia arrojaron un 95,3% de acuerdo en las respuestas, siendo las variables Logro y Autonomía las que presentaron el mayor porcentaje de acuerdo. Ambas obtuvieron un 100% de acuerdo en su relevancia para el análisis del desarrollo positivo de la competencia en cuestión.

Las competencias de Relación con el Estudiante y Tutorizar presentaron frecuencias de acuerdo similares, correspondientes a un 90,6 y 91,3% respectivamente, coincidiendo las variables, salvo por la inclusión de la variable Orden para la competencia de Tutorizar. Las variables identificadas como relevantes fueron las de Deferencia, Afiliación, Intracepción, Dominio, Proteger y Cambio, siendo las dos primeras las que obtuvieron igual porcentaje de acuerdo en ambas competencias, con un 100 y 90%. Para ambas competencias la variable Cambio obtuvo la menor frecuencia de acuerdo correspondiendo a un 70%. La frecuencia de acuerdo de la competencia Evaluar fue de un 96% con una desviación estándar de 0,82. La agrupación de variables a considerar incluyó a la variable Orden, Autonomía y Dominio, siendo las variables Orden y Dominio las que obtuvieron las frecuencias más altas, correspondiendo a un 100 y 90% respectivamente.

Para la competencia Reflexionar los expertos identificaron a las variables Autonomía, Intracepción y Cambio como las variables de relevancia, con un 96% de acuerdo y una desviación estándar de 0,82, al igual que para la competencia Evaluar.

Por último, la competencia de Identificación, obtuvo un 95,3% de frecuencias de acuerdo, siendo las variables Deferencia, Afiliación y Ser Protegido las consideradas como relevantes para analizar el desarrollo positivo de esta competencia.

Las variables Degradación, Agresión y Sexualidad no fueron consideradas relevantes para el desarrollo positivo de ninguna variable, siendo la variable Degradación la que arrojó un porcentaje de 100% de acuerdo en su falta de relevancia para todas las competencias.

En relación a los resultados cualitativos, la pregunta “Los resultados de las variables relevantes obtenidos al realizar el Test EPPS guardaban relación con su función como docente”, los participantes manifestaron un total acuerdo en que los resultados de las variables relevantes se reflejaban plenamente en su función docente. Sin embargo consideraron crucial contar con la mediación experta debido a la explicación del significado de las variables con ejemplos concretos de la docencia.

“Absolutamente, se manifiestan todos ahí”/ “El test es como si te estuviera mirando todos los días cómo trabajas”/ “Totalmente”/ “Me sentí desnudo frente a los resultados”/ “Tú piensas, cómo un test me va a venir a enseñar a hacer mi trabajo, pero funciona, realmente funciona... es que estás ahí, y te puedes mirar desde afuera ... para eso la guía de la psicóloga es super necesaria, porque con los ejemplos te ayuda a entender.”/ “Es importante el feedback que hace la psicóloga porque si no, tú ves una parte no más,... con los ejemplo que ella daba se podía ir mucho más allá,... al trabajo mismo”

58

Frente a la pregunta “El análisis de las variables relevantes le permitió tener mayor claridad sobre sus preferencias y falencias en el área docente”, los académicos manifestaron que tras la actividad habían logrado mejorar su autoconocimiento como docentes, tomando conciencia de sus preferencias durante la práctica docente.

“Siento que es una herramienta poderosa para conocerse como docente”/ “Ahora soy consciente de algunos rasgos que tengo y que los manifiesto frente a los alumnos”/ “Puedo ver mis preferencias,... me doy cuenta cuando aparecen y los puedo controlar o potenciar” / “Es importante el test porque te muestra como docente... como persona yo puedo ser super simpático y buena onda y creer que eso es mi plus, pero al verlo con las variables te das cuenta que eso no te hace ser buen docente... incluso puede ser negativo.” / “Me ayudó a entenderme más como docente”

4. DISCUSIÓN

En el tema de la formación docente se han generado diversas propuestas como es la investigación acción, el sistema de docentes mentores o la participación en cursos de formación docente de diferente índole. Sin embargo, lograr una evolución en el quehacer docente, todavía es un desafío. Si bien se sabe que el cómo sea un docente afecta radicalmente el trabajo con el estudiante (Monereo y Pozo, 2003),

aún no se ha logrado incorporar este concepto en la formación del profesorado universitario (Zabalza, 2009). Hoy en día son escasas las perspectivas formativas que desembocan en un desarrollo profesional holístico, sensible a la identidad, al ámbito personal, a las emociones y que no resulte sólo técnica (Korthagen, 2010 en Jiménez, 2012).

Tal como lo menciona Tejada (2009), el docente formado desarrolla su labor gracias a la toma de conciencia y la reflexión de sus creencias. Ello le permite evaluar su práctica desde una perspectiva ampliada y flexible, evitando abandonarse a una práctica sesgada y fundamentada exclusivamente por preferencias personales. Por ello resulta impensable no considerar el sistema de creencias durante la formación docente, ya que actúa como un filtro que reinterpreta lo aprendido (Díaz et al., 2010).

Es en esta línea entonces, que esta investigación ha identificado variables de personalidad del Test EPPS relevantes para analizar el desarrollo positivo de cada una de las competencias docentes descritas por Zabalza.

En relación a las competencias de Planificación, Selección de Contenidos y Diseño de Metodologías, el juicio de expertos destacó como relevante un mismo grupo de variables. Esto se explica por la íntima relación que existe entre ellas, siendo la competencia de Planificación la que engloba a las otras dos.

Para estas tres competencias se consideró relevante los rasgos de Orden, Logro y Autonomía. En ellas, la función docente requiere de un orden para crear una secuenciación de contenidos y actividades que permitan generar una estructura favorable al aprendizaje del estudiante, por lo que no debiera ser guiada por decisiones azarosas (Zabalza, 2003). Además al cambiar los roles docentes, el primer eslabón que se necesita modificar es el de la burocracia pedagógica, es decir, el tener que ordenar y sistematizar todas las actividades pedagógicas para el aseguramiento de la calidad (Zabalza, 2009).

Estas tres competencias buscan un logro concreto asociado al aprendizaje del estudiante y deben ser desarrolladas de manera autosuficiente basadas en la experticie y experiencia del docente responsable.

Para la competencia de Planificación se incluye también la variable Cambio y Persistencia. Si bien la planificación es realizada en un momento dado, el docente debe evaluarla constantemente para verificar si se está cumpliendo correctamente. De no ser así, por motivos ya sea internos o externos, el docente debe ser capaz de cambiar y no cejar hasta conseguir el logro asociado al aprendizaje del estudiante.

Esta actitud se corresponde con el dinamismo dentro de los planes de trabajo, que también afecta a los docentes en la nueva visión de las instituciones en relación al concepto de calidad (García-Berro, 2009).

Interesante es ver cómo las variables de Logro, Orden, Autonomía, Persistencia y Cambio también fueron identificadas en los docentes innovadores (Ríos, 2004), siendo la planificación la etapa crucial inserta dentro de toda investigación correctamente diseñada.

En relación a la competencia Comunicar, el grupo de variables consideradas relevantes fue el de Orden, Intracepción, Exhibicionismo, y Dominio. Las dos primeras guardan relación con la estructura o principios que rigen a la comunicación .

El Orden se refiere a la articulación interna del discurso que hace que la información tenga un engranaje lógico. Puesto que aprender supone incorporar nueva información a lo antiguo integrando sucesivamente los nuevos conocimientos, la posibilidad de que esto suceda está condicionado por la propia estructura de la explicación que facilita la comprensión (Zabalza, 2003) .

60

La Intracepción a su vez, se relaciona con la capacidad del docente en mantener una constante auto observación para mejorar o fortalecer el proceso de comunicación. La comunicación, como proceso, convierte una idea o conocimiento a transmitir en un mensaje que hacemos llegar al alumnado para que éste realice la misma operación, pero al reverso. Por ello, el velar constantemente por la correcta reinterpretación del mensaje es fundamental. El detenerse para analizar la calidad del proceso, evaluando los canales, códigos seleccionados o presencia de interferencias internas o externas es la base para mejorar o fortalecer el proceso comunicativo, y es responsabilidad del docente emisor (Zabalza, 2003).

Las dos segundas variables guardan relación con el objetivo de la comunicación en el aula . Tal como la define Edwards, la variable Exhibicionismo significa el querer manifestarse y expresarse . En este caso, el docente debe querer ser escuchado y generar los procesos de comunicación. Sin embargo, esa no es su única responsabilidad, también debe encausar la comunicación correctamente para que se produzcan los acuerdos cognitivos. La comunicación así, pretende siempre influir y ejercer un dominio, pues quien comunica pretende actuar sobre el receptor con el propósito de generar cambios en sus pensamientos o acciones. Lo especial de la comunicación didáctica es que esa influencia tiene un sentido formativo, pues está intencionalmente desarrollada para que los sujetos aprendan (Zabalza, 2003).

Ahora, tanto para la competencia de Tutorización como la de Relación con el Estudiante, se identificaron las variables de Deferencia y Afiliación. La relevancia identificada por los expertos, se explica ya que el componente básico de la enseñanza es generar un encuentro, donde docente y estudiante se reconozcan y quieran formar parte de una comunidad educativa. Además, para ambas competencias se evidencia también la necesidad de Intracepción, pues el docente debe estar atento en ser capaz de reconocerse dentro de la relación con el estudiante, con el fin de hacer lo que esté a su alcance para reforzar los puntos fuertes y neutralizar los débiles (Zabalza, 2003).

En la competencia de Manejo de Tecnología de la Información y Comunicación, se evidencia el concepto de aprendizaje profundo, siendo las variables Cambio, Logro y Autonomía consideradas relevantes al analizar el desarrollo positivo de esta competencia docente. En ella es necesario que exista una preferencia por el cambio con la intención de obtener un logro asociado a la apropiación de la tecnología, de manera autónoma (Sánchez, 2010). De acuerdo a esto, todo buen maestro debiera disfrutar de ser un aprendiz (Gros y Romaná, 2004). Además, el punto crítico del manejo de tecnología no radica en lo ultra moderno, sino en su capacidad transformadora de la didáctica (Martín, 2008), lo que explica también la inclusión de la variable Cambio como relevante para el análisis de esta competencia (Alvarado y Zambrano, 2015).

Para la competencia Reflexionar, las variables relevantes guardan relación con Autonomía, Intracepción y Cambio. Esto se condice con el proceso cognitivo necesario para que se produzca la reflexión. Siendo ésta una función de orden superior del pensamiento, es indispensable que el individuo tenga capacidad interna de modular sus emociones para lograr utilizar sus funciones ejecutivas, analizando y evaluando sus propias experiencias con una mirada crítica y constructiva (Tirapu y Luna, 2008). Esta auto observación personal permite ser consciente de la experiencia para luego tomar decisiones que modifiquen el actuar, reforzando lo positivo o deprimiendo lo negativo.

En relación a la competencia de Identificación, las variables consideradas relevantes son las de Afiliación, Ser Protegido y Deferencia. De acuerdo a la descripción de la competencia realizada por Zabalza (2003), ésta requiere que el académico quiera y sepa trabajar con otros en un contexto institucional determinado. Se comprende como una cualidad básica moral que considera la solidaridad, el apoyo mutuo y la disponibilidad para la colaboración. Se entiende así, la relevancia de las variables citadas pues el docente debiera tener una disposición al trabajo colectivo, al sentido

de pertenencia y a aceptar una coordinación institucional que resguarda y respeta las cualidades personales, pero las dirige y organiza para obtener una mayor eficacia de la institución (Zabalza, 2003).

Por último, la ausencia de relevancia para las variables de Degradación, Agresión y Sexualidad se puede relacionar con el principio que rige el aprendizaje y que se manifiesta en el concepto de clima del aula.

Más allá de la tendencia dentro del proceso de E-A, es decir, acercándose más a modelos conductistas o inclinándose hacia modelos constructivistas, la neurodidáctica ha reconocido como fundamental el manejo de las emociones para que se produzca el proceso de aprendizaje. Tendencias agresivas, de degradación o con marcado componente sexual, alteran negativamente el clima del aula, predisponiendo al estudiante a una conducta defensiva, que inhabilita los pensamientos de orden superior o la incorporación de nueva información (Forés y Ligioiz, 2009). Tal como lo estipula Biggs (2005), de nada sirve ser un experto si el estudiante no se siente confiado para hacer una pregunta por miedo a la humillación o al cinismo. Del mismo modo, para Zabalza (2003) no hay excusa alguna que justifique la presencia del insulto, agresividad o degradación en el trato con el alumno.

62

A modo de conclusión, si bien el Test EPPS se basa en la interpretación cualitativa de los resultados obtenidos, relacionando las variables en función de su definición semántica y del rango en que se encuentren (Gallardo et al., 1992), el resultado del juicio de expertos establece una relación entre determinadas variables para cada una de las competencias docentes. Esto da la posibilidad de enfocar el análisis de las competencias docentes, interpretando prioritariamente el grupo de variables del EPPS considerado como relevantes para el desarrollo positivo de cada una de las competencias en cuestión. De este modo se puede facilitar la interpretación de los rasgos de personalidad, vinculándola directamente con la labor académica. Sin embargo, si bien se ha logrado establecer una vinculación y sentido entre las variables para comprender el posible desarrollo de cada competencia, es importante contar con la guía de un experto que evite una interpretación parcial o sesgada de los resultados del Test EPPS por parte del docente, y le facilite la comprensión de los resultados mediante una ejemplificación concreta.

Esta investigación permite proyectar una línea en la formación docente donde sea el propio profesor universitario quien, guiado apropiadamente, tome conciencia de sus preferencias personales, pudiendo analizar las variables relevantes para el desarrollo de cada una de sus competencias. Cabe preguntarse ahora: ¿Cuál será el impacto

de develar las creencias y preferencias personales en la formación docente? ¿Cómo se puede incluir esta herramienta dentro de un plan de formación docente? ¿Se podrá crear instrumentos o estrategias de apoyo para los docentes que, según sus variables de personalidad, presenten dificultad en desarrollar alguna competencia? Esta investigación marca así, el inicio para poder integrar sistemáticamente las preferencias personales en la formación de profesores universitarios y reconocer íntegramente el potencial docente, humanizando cada vez más la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, M. V., y Zambrano, L. G. (2015). "Competencias docentes en el uso de las TIC en la Universidad Mariana." *UCV-SCIENTIA*, 4(2), pp. 124-141.

Ávalos, B. (2010). "Reflexiones en torno al cumplimiento de la meta general octava: Fortalecer la profesión docente." En UNESCO, IPE-UNESCO Y OEI. *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. pp. 159-161.

Disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189945s.pdf>

Bach, E. y Forés, A. (2007). *E-mociones, educar y comunicar a través de la red*. Madrid: CEAC.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea

Crasborn, F.; Hennissen, P.; Brouwer, N.; Korthagen, F. y Bergen, T. (2011). "Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues". *Teaching and teacher education*, 27 (2), pp. 320-331.

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. G. (2010). "Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico". *Polis (Santiago)*, 9 (25) pp. 421-436.

Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización." *Avances en medición*, 6, pp. 27-36.

Forés, A., Ligoiz, M (2009). *Descubrir la neurodidáctica, aprender desde, en y para la vida*. Barcelona :Editorial UOC.

Forés, A., y Grané, J. (2008). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.

Gallardo, I.; Pinto, L. M. y Wenk, E. (1992). "Determinación de normas para el EPPS en estudiantes de 4º Medio de Enseñanza Científico Humanista de la Región Metropolitana". *Revista de Psicología*, 3, pp. 31-46.

García-Berro, E. (2009). "Estrategias e indicadores para la evaluación de la docencia en el marco del EEES". *Revista de Investigación en Educación*, 6, pp. 142-152.

Disponible en : <http://webs.uvigo.es/reined>

- García, L. y Fernández, S. J. (2008). "Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos". *Ingeniería Energética*, 29(2), pp. 46-50.
- González, M. y Martínez, C. (2004). "La construcción social del docente universitario. Un estudio biográfico". *Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), pp. 164-171.
- Gros, B., Romaná T. (2004). *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Jiménez R. (2012). "La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 16 (1), pp. 238-256. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161COL2.pdf>
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). "Developing fundamental principles for teacher education programs and practices". *Teaching and Teacher Education*, 22(8), pp. 1020-1041.
- Korthagen, F. (2010). "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), pp. 83-102.
- Marina, J. A. (2007). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel
- Martin, A. G. (2008). "Las TIC en la formación del maestro: realfabetización digital del profesorado". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (63), pp.191-206.
- Monereo, C., Pozo J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa, enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid :Síntesis.
- Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). "Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), pp. 10-24.
- Ortiz, T (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pajares, M. F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62(3), pp. 307-332.
- Pérez, A. (2010). "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, pp. 37-60.
- Ríos D. (2004). "Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(2), pp. 95-112.
- Ruiz, A. (2007). "La psicología y la psicoterapia cognitiva post. racionalista: Aspectos teóricos y clínicos". *XV Congreso Mexicano de Psicología* . pp. 1-15.
- Sánchez, J. (2010). "La característica de innovador, como barrera para la integración de TIC en el aula". *Congreso Iberoamericano de Informática Educativa*. Santiago, Chile. Disponible en : <http://www.tise.cl/volumen6/TISE2010/Documento58.pdf>
- Sarasola, M. R., y von Sanden, C. (2011). "Una visión integral de la formación del profesorado". *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), pp. 1-10.

- Sarasola, M., y von Sanden, C. (2005). "Cuatro pilares para la formación integral del profesorado". *Organización y Gestión Educativa*, 13(3), pp. 20-23.
- Scheuer, N., Pozo, J. I., Echevería, M. D. P. P., del Mar, M., Ortega, E. M., y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó
- Sola, M. (2000). La formación de creencias ideológicas y su influencia en el pensamiento .En I. Rivas Flores (Ed.), *Profesorado y Reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe
- Tejada, J. (2009). "Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación". *Revista de educación*, 349, pp. 463-477.
- Tirapu J. y Luna P. (2008). *Neuropsicología de las funciones ejecutivas*. Manual de neuropsicología .Barcelona: Viguera Editores, SL.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario, Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (2009). "Ser profesor Hoy". *La cuestión Universitaria*, 5, pp. 69-81.

