RELACIÓN ENTRE RASGOS DE PERSONALIDAD Y ESTILOS DE ENSEÑANZA DE DOCENTES DE INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE MANIZALES

ANA MARÍA MARTÍNEZ SUÁREZ
LUZ STELLA MARTÍNEZ MORA
MARTHA PAOLA RODRÍGUEZ ACUÑA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES CALDAS
2021

RELACIÓN ENTRE RASGOS DE PERSONALIDAD Y ESTILOS DE ENSEÑANZA DE DOCENTES DE INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE MANIZALES

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Educación

Asesor
Hedilberto Granados López

Universidad Católica De Manizales
Facultad de educación
Maestría en Educación
Manizales Caldas
2021

Resumen

La presente investigación buscó establecer la relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza. Se contó con la participación de (N=131) docentes de varios niveles educativos de diferentes instituciones públicas y privadas de la ciudad de Manizales. El rango de edad observado fue de 21 a 65 años (M= 43,5, DE= 9,919). Se siguió un diseño transeccional exploratorio/descriptivo en el que se efectuaron relaciones a nivel categórico. En cuanto al análisis de los datos, se generaron descriptivos a nivel sociodemográficos para cada una de las variables del constructo de rasgos de personalidad y estilos de enseñanza. Para establecer relaciones y verificar las hipótesis presentadas en el protocolo de la presente investigación se corrieron pruebas chi cuadrado, Phi y V de Cramer a través del análisis de tablas de contingencia y correlaciones lineales de Pearson (r^2) entre las variables de los instrumentos implementados (rasgos de personalidad y estilos de enseñanza). El tipo de muestreo implementado fue no probabilístico por conveniencia. Dentro de los principales resultados se observaron relaciones significativas entre el estilo “experto” y los rasgos de personalidad “Extraversión” ($p < .001$, R^2= 0,393), “emotividad” ($p < .001$, R^2= 0,543), “Dureza” ($p < .001$, R^2= 0,307) y “Conformidad” ($p < .001$, R^2= 0,512). Observándose de acuerdo a los valores reportados, una mayor relación entre el estilo “experto” y “emotividad”. Así mismo, se observó una relación negativa entre el estilo “autoridad formal” y el rasgo de personalidad “dureza” ($p < .05$, R^2= -0,212) y entre el estilo “Facilitador” y los rasgos “Extraversión” ($p < .001$, R^2= 0,490) y la variable “conformidad o disimulo” (p <

.001, R^2= 0,286). De acuerdo a la hipótesis que se propuso en la presente investigación planteada como “$H_{0:}$ No Existe relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza” e hipótesis alternativa “$H_{1:}$ Existe relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza” y de acuerdo a los resultados obtenidos en el análisis de correlación, se pudo plantear, que existen relaciones significativas con un nivel de probabilidad del 95% y el 99% entre tres de los cinco estilos de enseñanza, con los rasgos de personalidad. Este hallazgo permite validar la hipótesis alternativa o del investigador y aceptar, que existe relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza. Con esto, queda confirmado la existencia con altos niveles de probabilidad de relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza. Se concluye, que existe una alta probabilidad de que el estilo de enseñanza del docente tenga a la base un rasgo de personalidad situado de acuerdo a su experiencia y vínculo con el ámbito educativo en el cual se desempeña.

Palabras Claves: Rasgos de personalidad, estilos de enseñanza, docentes, relación.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen 1
Introducción 1
CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN 3
Planteamiento del Problema 3
Formulación del Problema 5
Hipótesis de Trabajo 6
Objetivos 6
Objetivo general 6
Objetivos específicos 6
Justificación 6
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 9
Antecedentes de la Investigación 9
Fundamentación Teórica de la Investigación 27
Definiendo la personalidad: 27
Modelos, Cuestionarios e Instrumentos de Personalidad (MMPI2, 16PF-5, BIG FIVE, EPQ-R) 37
El Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI-2) 38
Cuestionario Factorial de Personalidad de Cattell: 16 Pf -5 40
Cuestionarios de los Cinco Grandes Big Five Questionnaire 41
MPI, EPQ, EPQ-R Cuestionario de Personalidad de Eysenck 43
Eysenck: Una teoría con modelos validados y vigentes 44
La teoría de la personalidad de H. J. Eysenck 45
El EPQ-R 50
Estilos de Enseñanza: “Una Mirada Psicológica, Pedagógica y Comunicativa”. 53

Los Estilos de Enseñanza, Una Mirada desde la Tradición Psicológica 55
Los estilos de enseñanza, una mirada desde la tradición pedagógica. 60
Principales instrumentos en relación a los estilos de enseñanza 70
Teaching Styles Inventory de Anthony F. Grasha, Ph.D 75
Educación y personalidad del docente 81
Relación docente- estudiante..... 88
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO 92
CAPITULO IV. ANÁLISIS Y RESULTADOS..... 96
Análisis Descriptivo sobre las Categorías Sociodemográficas..... 96
Análisis Descriptivo sobre las Respuestas Obtenidas..... 97
Análisis Instrumento Rasgos de personalidad EPQ-R..... 97
Análisis de Correlación Rasgos de Personalidad y Estilos de Enseñanza..... 110
Discusión de resultados 113
ANEXOS 133

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Taxonomía de la personalidad según Hipócrates..... 29
Tabla 2. El modelo de los Cinco Factores de la personalidad de Costa y McCare 42
Tabla 3.Valores T para establecer promedios de las puntuaciones obtenidas..... 51
Tabla 4. Estilos de enseñanza de Mosston para la clase de educación física 62
Tabla 5. Caracterización de los Estilos Pedagógicos. 67
Tabla 6. Algunos instrumentos para clasificar los Estilos de enseñanza..... 70
Tabla 7. Estilos de enseñanza según Grasha (1996)..... 77
Tabla 8. Modelos educativos y la importancia relación docente - estudiante. 89
Tabla 9. Correlaciones lineales r^2 entre rasgos de personalidad y estilos..... 111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Descripción del instrumento 16PF-5..... 41
Figura 2. Jerarquía de la personalidad de Eysenck..... 47
Figura 3. Correspondencia entre las puntuaciones directas y T según ubicación. 51
Figura 4. Perfil de un caso ilustrado. 52
Figura 5. Caracterización de los estilos de enseñanza Portilho/ Banas 72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de la muestra en relación a los docentes 93
Gráfico 2. Medida baremal sobre las respuestas obtenidas 99
Gráfico 3. Distribución dureza 100
Gráfico 4. Distribución extraversión..... 101
Gráfico 5. Distribución emotividad..... 102
Gráfico 6. Distribución conformidad o disimulo 102
Gráfico 7. Media de las respuestas obtenidas 104
Gráfico 8. Distribución estilo autoridad formal 105
Gráfico 9. Distribución estilo experto 106
Gráfico 10. Distribución estilo delegador 107
Gráfico 11. Distribución estilo facilitador..... 108
Gráfico 12. Distribución estilo modelo personal..... 109
Gráfico 13. Pearson's r heatmap 113

Introducción

La educación ha sido sin lugar a duda, un pilar fundamental dentro de la cultura de los pueblos y en ella intervienen diferentes actores que aportan desde distintas posturas y funciones, por lo que se podría plantear, que el docente y el estudiante son protagonistas en este proceso independiente del lugar o el momento de formación en que se dé.

En las últimas décadas, los estudios e investigaciones han girado en torno a dos variables: la enseñanza y el aprendizaje del estudiante. Este último, se centra en hallar diferentes relaciones entre aspectos cognitivos, motivacionales y/o de autorregulaciones del aprendizaje y su posible relación con mejores y mayores niveles de escolaridad. Sin embargo, dentro de esta transformación, interviene también el docente, quien no sólo es el mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que representa un ser humano cuyos rasgos de personalidad pueden influir de manera directa sobre la percepción y las creencias que los estudiantes lleguen a desarrollar sobre lo que implica aprender.

En consecuencia, el docente figura como una persona que presenta o debería presentar facultades plenas para desarrollar su trabajo, una persona responsable y que, en sus cabales, comprenda la dimensión de las funciones y compromisos que tiene a cargo. En tanto, que debe ser puente para que sus estudiantes alcancen una adecuada apropiación de los saberes propuestos a su vez, que puedan llegar reconocer su valor e influencia como persona. De ahí, que la pregunta por sus rasgos de personalidad y cómo éstos se relacionan o no con

sus estilos de enseñanza parece una pregunta legitima y apenas obvia en los procesos de escolarización que se dan en todos los niveles educativos.

Así pues, poder llegar a un acercamiento, aunque sea general del rasgo de personalidad del docente, posibilita una mirada a través de la cual, llegar a una mejor comprensión de su estilo de enseñanza, de cómo es en el aula de clase y cómo se relaciona con sus estudiantes.

En tal sentido, y si bien los rasgos de personalidad no han sido un tema que denote un amplio interés de investigación en el ámbito educativo, bien es cierto y soportado en teorías como las clásicas de Eysenck (1916-1997) que su estudio amerita un espacio en la reflexión educativa, de escolarización y de formación en todos los niveles.

Así pues, la presente investigación centra su interés en poder dar cuenta de la posible relación que se da entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza en un grupo de docentes de distintos niveles educativos de la ciudad de Manizales. Este interés nace, por el deseo de profundizar y comprender un poco más la esencia del docente, pilar fundamental de la educación y del cual dependen en gran medida los avances o retrocesos en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN

Planteamiento del Problema

La docencia en Colombia por lo general suele ser asumida desde un estatuto o desde investigaciones en las que se ha sobrevalorado o infravalorado el papel que la personalidad del docente tiene para con los procesos que desarrolla en los espacios académicos y de formación. Aspectos tales como la empatía resultan un factor esencial en el aprendizaje del estudiante y su rol dentro de la escuela.

La autoridad, por ejemplo, resulta una categoría de la personalidad vital en la comunicación y en la forma en que éste, como figura de formación, logra entablar una adecuada relación con sus estudiantes; siendo en muchas ocasiones más importante con respecto al componente teórico de su conocimiento o las competencias que tenga como docente.

Una mala relación podría verse reflejada en bajos rendimientos académicos, creencias negativas del estudiante sobre sí y bajos niveles de autoeficacia, lo que lleva a la pérdida de asignaturas, repetición de años o por último la deserción escolar. Podría incluso pensarse, que algunos de los problemas de aprendizaje de los estudiantes, estarían relacionados con las actitudes o las aptitudes que asume el docente en su rol frente a ellos.

Con respecto al docente como tal, se evidencia que la estilística al momento de enseñar está comunicando un poco más que su parte profesional, y deja entre ver su lado humano, así como la manera cómo actúa frente al grupo, dejando en evidencia que más allá de su disciplina de base o nivel profesional,

también en el aula predomina su rasgo de personalidad dominante y éste rasgo suele estar asociado a su experiencia y dinámica propia de grupo, por lo que resulta completamente natural encontrar, docentes que en un grupo son facilitadores, comprensivos y en otros grupos resultan ser más autoritarios y de personalidad fuerte. Dichos rasgos resultan un importante indicador, en tanto permiten comprender cómo en las aulas de clases, se dan comportamientos que pueden ser apropiados o no, dependiendo del contexto en que se desenvuelvan y el tipo de población que tengan a su cargo.

Estudios como los realizados por Pastor de Jones (2017), muestran cómo existen algunos rasgos de personalidad como la extroversión que relacionan directamente con un estilo de enseñanza extrovertido y delegador. Dichos resultados contribuyen a mostrar cómo el estilo de enseñanza puede guardar una relación con los rasgos de personalidad del docente, aunque no se podría afirmar un factor causal o explicativo de la misma, sí es cierto, se puede verificar el vínculo o relación. No obstante, estos estudios en los cuales se busca establecer relaciones entre personalidad rasgo y estilos de enseñanza no suelen ser muy comunes, por lo general lo que se encuentra en el ámbito académico son estudios en los cuales, ambas variables aparecen de forma discriminada y siendo indagadas en estudios paralelos. Sin embargo, y como se ha mostrado en el ámbito nacional de la relación que existe entre los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos (Mantilla, 2016) constituyen evidencia de cómo la estilística de enseñanza resulta un factor a considerar en el efecto final del aprendizaje de los estudiantes, por lo que se podría plantear y siguiendo a

Pastor de Jones (2017), que si existe relación entre estilística y aprendizaje y el primero resulta estar relacionado con un determinado tipo de rasgo prevalente de personalidad, lo que nos llevaría a plantear de nuevo el interés que se persiguió con la presente investigación y que dicho de paso, buscó contribuir a brindar información a partir de la cual poder fundamentar empíricamente el vacío de conocimiento en los estudios que buscan hallar relaciones entre la personalidad rasgo y el estilo de enseñanza.

En consecuencia y de manera específica, el problema se configura en el propio vacío de conocimiento que existe alrededor de la personalidad rasgos la cual se le asume como un factor psicológico y ajeno a la propia dinámica educativa y los estilos de enseñanza. Se buscó, por tanto, mostrar como el factor de personalidad rasgo puede resultar en un variable factor de incidencia en el estilo de enseñanza a su vez, que mostrar cómo el rasgo de personalidad puede verse afectado por el contexto o la experiencia situada del docente.

De acuerdo a lo anterior con la presente investigación se buscó responder la pregunta por cuál es la relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza de un grupo de docentes de diferentes niveles educativos de la ciudad de Manizales.

Formulación del Problema

¿Cuál es la relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza de un grupo de docentes de diferentes niveles educativos de la ciudad de Manizales?

Hipótesis de Trabajo

H_0: No Existe relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza

H_1: Existe relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza

Objetivos

Objetivo general

Establecer la relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza de un grupo de docentes de diferentes niveles educativos de la ciudad de Manizales

Objetivos específicos

- Caracterizar los rasgos de personalidad de un grupo de docentes de la ciudad de Manizales
- Identificar los estilos de enseñanza del grupo de docentes
- Relacionar los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza

Justificación

La personalidad rasgo parece un factor desconocido en el panorama educativo, su importancia ha estado designada para otros estudios en los cuales, las variables se centran en aspectos psicológicos y psicosociales de estabilidad emocional de un determinado individuo (Eysen, 1994). Sin embargo, lo cierto es, que en el ámbito educativo la pregunta por los rasgos de personalidad y cómo éstos inciden o se relacionan con los estilos o formas de enseñanza representa

una oportunidad, no para discriminar o plantear la idoneidad de un determinado docente, sino para examinar hasta qué punto, un determinado contexto o experiencia reiterada de aula puede llegar a generar un determinado temperamento y cómo éste llega a influir o relacionarse con su estilo de enseñar.

Lo anterior posibilitaría una comprensión del porqué de su comportamiento dentro del aula, las estrategias que implementa, los recursos que emplea, aquello que lo caracteriza y lo hace diferente frente a los demás docentes, lo que conlleva a reconocer en el docente sus potencialidades y necesidades como persona.

Así entonces, la importancia de indagar por los rasgos de personalidad y cómo estos se encuentran relacionados o no con los estilos de enseñanza, se centra en poder reconocer al docente, no solo como un trabajador de la educación, sino como una persona que posee factores personales a los cuales no puede renunciar y que determinan su conducta como docente al momento de enseñar e interactuar con los estudiantes.

Dentro de la importancia que reviste la presente investigación se encuentra, de un lado el vacío anunciado páginas atrás sobre la relación entre personalidad rasgo y los estilos de enseñanza, además, de la poca o casi nula atención que tiene la personalidad del docente como rasgo en su desempeño, función y manera de adaptación a los entornos educativos y de formación. Visto así, la importancia y beneficio que podría derivarse de la presente investigación se centra precisamente en dos factores. El primero, en dar a conocer si existen o no relaciones entre la personalidad rasgo y los estilos de enseñanza de los docentes de varios niveles educativos, y si dicha relación se ve influenciada por el nivel o el carácter de la

institución (pública o privada) en la que se encuentra laborando, aspecto que puede resultar importante sobre todo para temas de salud mental, buen desempeño y mejoramiento de la calidad de los procesos educativos mismos, y el segundo factor, es permitir a través de datos, una radiografía en minúsculo del estado de algunos docentes independiente del nivel educativo en el que laboran que puede constituir el inicio de una propuesta más amplia que habilite la pregunta por la personalidad como un factor a considerarse en las investigaciones educativas y se deriven de las mismas propuestas pedagógicas que permitan la mediación docente, el desarrollo profesional y el sano desarrollo de su rol como formador.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

Durante el proceso de investigación, se realizó una búsqueda bibliográfica con el propósito de reconocer los trabajos que se han llevado a cabo a nivel internacional, nacional y local con relación al tema de estudio. A continuación, se presentan algunos de los resultados encontrados, sobre rasgos de personalidad, estilos de enseñanza y relación entre ambos aspectos.

Cabe anotar, que en la búsqueda que se realizó surgió la necesidad de ampliar el rango habitual de búsqueda de 5 años a 15 años, esto porque no existen estudios muchos estudios en los cuales se dé la relación rasgos de personalidad y estilos de enseñanza. De igual manera, los antecedentes que se presentan a continuación parte de estudios casuísticos en los que las variables (rasgos de personalidad y estilos de enseñanza) han sido estudiadas de manera independiente.

Inicialmente se partirá de una revisión general de los instrumentos que han dado vida al estudio de los rasgos de personalidad. Cabe anunciar, que el cuestionario de personalidad más estable e implementado es el propuesto por Eysenck (1971) a inicios de la década de los años setenta.

Esto se corrobora en estudios más recientes como los llevados a cabo por Zambrano (2011), quien realizó una revisión sistemática del cuestionario de personalidad de Eysenck EPQ donde tuvo como objetivo:

Establecer la vigencia y aplicabilidad del cuestionario de personalidad de Eysenck (EPQ) (1975) y sus diferentes versiones. En dicho estudio se

encontraron 26 artículos que cumplían con los criterios de inclusión de la investigación en el periodo 2000-2010.

Durante su revisión el autor encontró que:

El instrumento sigue estando vigente y utilizado desde su exposición, sin embargo, alrededor de éste solo existe una sola investigación en psicometría y el resto es de identificación de rasgos de personalidad en diferentes poblaciones; no parece ser muy utilizado en países de Latinoamérica y África lo que para el autor podría tener ciertas causas; una es el desconocimiento del instrumento, otra la falta de recursos investigativos para su aplicación y otra el sencillo uso de otro tipo de instrumentos para validación como lo son instrumentos que evalúan más factores de personalidad como el Cuestionario Factorial de Personalidad (16PF) o el Inventario de Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI). Adicional a ello, se encontró que existe mayor impacto de las escalas clásicas de la prueba (P, N y E), además que cuenta con mayor evidencia empírica, mientras que las escalas posteriores (L, A y C) no cuentan con soporte amplio que avale su validez empírica, en este caso es importante resaltar que solo en un estudio se encontró asociación de las escalas A y C. (p.147)

Dentro de la revisión, este autor observó que el EPQ fue analizado y revisado generando una nueva versión: el EPQ-R sin embargo, esta nueva versión no es más utilizada que la anterior poniendo en duda su factibilidad y confiabilidad del mismo sea por desconocimiento, o uso indiscriminado lo que nos lleva como

investigadores a realizar antes de su uso el análisis como tal de estas dos versiones y poner pruebas pilotos de dichos instrumentos que nos lleven a establecer cuál de las dos versiones podríamos utilizar para realizar adecuadamente la caracterización de los rasgos de personalidad, siendo que aunque este no ha sido el test más utilizado en Latinoamérica, sigue siendo uno de los más utilizados a nivel mundial y eso nos da pautas de su viabilidad como instrumento de la investigación .

La aplicación y análisis de estos instrumentos ha sido de vital importancia para darle validez a las teorías que se han presentado, y con respecto a esto algunos autores como García (2005), realizó por medio de un estudio llamado "Estructura factorial del modelo de personalidad de Cattell en una muestra colombiana y su relación con el modelo de cinco factores", el cual tenía como objetivo analizar la configuración factorial del instrumento 16PF. Para este análisis, el autor selecciona una muestra colombiana de 1385 profesores, todos trabajadores públicos del estado. En esta población se aplicó de manera colectiva y de manera paralela en 32 ciudades del país la versión en español del 16PF forma A. Luego de analizar los datos, se determinaron los siguientes resultados: con respecto a la confiabilidad de los factores podría decirse que no son fueron del todo consistentes pues presentaron niveles de homogeneidad bajos en promedio; con respecto a los análisis factorial de primer y segundo orden se dedujo que los factores de segundo orden presentaron mayor homogeneidad estructural comparados con los factores del primer orden. Se encontraron además relación y alta coherencia entre los resultados hallados en este análisis de estos factores con

las teorías de otros autores, por ejemplo: el factor de extroversión o introversión compartió características con la dimensión propuesta por Eysenck, los factores de responsabilidad y autocontrol encontraron familiaridad con los propuestos en el modelo Big Five. Según todos los resultados provenientes de este estudio, se afirmó la existencia de 5 dimensiones de según orden presentes en el 16PF y su consistencia estructural.

Por su parte, Forns et al., (1998) aplicaron el Cuestionario de Análisis Clínico (CAQ), el cual fue creado por Krug en 1980 como complemento del test de Cattel 16PF, con el objetivo de detallar la consistencia interna del instrumento y el carácter discriminativo de las categorías del Cuestionario de Análisis Clínico para identificar las diferencias de los grupos de pacientes establecidos bajo el parámetro del DSM-III-R. La muestra escogida por los autores estuvo conformada por 250 pacientes psiquiátricos con rangos de edad entre los 18 y 65; quienes se encontraba en tratamiento psiquiátrico en el Hospital Sant Pau de Barcelona y que, además, tienen diagnósticos definidos previamente por el equipo médico de dicho hospital. Una vez seleccionada esta muestra, se aplicaron las pruebas sicológicas (CAQ – versión TEA) en el momento en que cada paciente se encontraba estable según su tratamiento y se realizaron posteriormente los análisis específicos, dando como resultados un índice de confiabilidad general satisfactorio comparando la muestra con una población normal; sin embargo, en algunas variables presenta inconsistencia y podría sugerirse retirarlas del test para mejorar estas varianzas. En la aplicación del cuestionario se evidenció que no era confiable el carácter discriminativo poniendo en duda su sensibilidad en tanto a la

presencia de psicopatologías y resulta no ser muy apropiado para su diagnóstico diferencial, sin embargo, se propone un análisis nuevo discriminatorio con mayor cantidad de muestra y con diagnósticos psicopatológicos más determinados.

Aunque otro de los instrumentos más utilizados es el BFI o Inventario de los Cinco Grandes, su aplicación en Colombia ha sido reducida. Así mismo como en otros países latinoamericanos, evidenciándose la falta de aplicación para su consolidación como un instrumento válido para nuestro continente.

Salgado et al., (2016) realizaron una investigación con el objetivo de evaluar el uso este instrumento en Colombia y determinar si su aplicación en la versión en español presenta solidez en su estructura factorial. Los autores seleccionaron una muestra de 323 estudiantes de una universidad privada, con un rango de edad de 17 a 25 años. Para evaluar se utilizó el BFI en español (John et al., 1991). En el análisis de los datos se encontró que la estructura factorial del BFI fue satisfactoria y de reprodujo de manera congruente en las diferentes dimensiones; sin embargo, algunas variables en factores de neuroticismo y extraversión presentaron algunas debilidades. Se consideró que la muestra para este instrumento debería ser más amplia y no sesgada a un grupo con características sociodemográficas similares.

Encontrando tanta variedad de resultados Domínguez et al., (2017) realizó un estudio instrumental del EPQ versión reducida, en el que tiene como objetivo verificar la consistencia interna de esta versión corta del EPQ-R (Eysenck & Eysenck, 2008) en estudiantes de una universidad peruana. La muestra en total fueron 309 estudiantes con edades entre los 16 y 42 años. Para llevar a cabo este análisis, se realizó un estudio enfocado en la confiabilidad de dicho test mirado

desde la consistencia interna que éste presentó. Los resultados del análisis realizado determinaron que la prueba presenta consistencia aceptable de confiabilidad para tres de las cuatro dimensiones evaluadas (Sinceridad, Neuroticismo, Extraversión) (L, N, E) y solo una Psicoticismo (P) obtuvo datos (reactivos) por debajo de los permitidos como aceptables y presentó inconsistencias en tanto a los ítems que evalúa. Teniendo en cuenta estos resultados, se concluyó en este que análisis que es relevante que al momento de utilizar el EPQ-R se haga una revisión de la dimensión que corresponde al psicoticismo en función de darle mayor confiabilidad y se considere la posibilidad de eliminar estos datos reactivos y determinar si al no estar presentes en la dimensión no se genera dicha falencia. Esto para el caso de esta versión reducida porque según los autores {en la versión original no se presenta esta inconsistencia. Aunque los autores consideraron positivo el resultado del estudio aclararon también que la muestra no fue equivalente entre género (lo cual debería ser) y que requiere ser revisado para su correcto uso.

Merino (2013), en su estudio “Análisis factorial de grupo múltiple de una versión muy breve del cuestionario revisado de personalidad de Eysenck (EPQR-BV)” manifestó su interés de tomar muestras hispanas del test en vista que hasta la fecha no se habían reportado muchas investigaciones que compararan las propiedades psicométricas del test con las muestras anglosajonas. Se estableció como objetivo de su estudio determinar el nivel de consistencia interna, la relación entre las escalas y la dimensionalidad del cuestionario en versión abreviada de Eysenck. Para dicho estudio seleccionó como muestra a 108 estudiantes de una

universidad de Lima (Perú), jóvenes adultos con tendencia femenina a quienes se les entregó el inventario del test versión reducida entre otros cuestionarios y una hoja con variables demográficas mientras se encontraban en clases. Una vez realizadas las pruebas se realizaron los análisis factoriales correspondientes que dieron como resultado una disposición y consistencia interna satisfactoria que la contrasta con los estudios realizados anteriormente de esta versión de cuestionario, por lo tanto, la confiabilidad siguió siendo exitosa, y en el análisis de la dimensionalidad los resultados fueron adecuados. Tomando estos resultados el autor propuso como conclusión que la versión de este cuestionario presentó congruencia en sus resultados con respecto a los anteriormente evaluados dando alta confiabilidad en las dimensiones de extroversión y neuroticismo; con consistencia interna positiva y enfatizando en que la versión en español de esta prueba tiende a ser más estable que la versión inglesa y que puede ser fácilmente aplicada tanto individualmente como de manera grupal en muestras hispanohablantes .

En la revisión de cuestionarios realizada hasta ahora, encontramos que Rojas et al (2019)., diseñaron un instrumento con el fin de identificar las características de personalidad y la didáctica que utilizan los docentes en la formación de estudiantes emprendedores. Como metodología de esta construcción, se realizó en primera instancia, una revisión de literatura acerca de las características del docente, luego una categorización identificando como modelo a seguir el del modelo de competencias de Spencer y Spencer y posterior a esto, se realizó la validación y confiabilidad del cuestionario, el cual presenta 28

ítems en una prueba con 52 docentes de universidad. El objetivo como tal del cuestionario, era determinar las características de personalidad y el estilo de enseñanza del docente utilizado de manera constante en el aula mediante el auto reporte asociados a 6 componentes de competencias (conocimiento, habilidades, rol social, rasgos de carácter, valores y motivos) se encontró que el instrumento presentaba validez satisfactoria, una confiabilidad del 0,88 (alfa de Cronbach) y un reporte de varianza con un porcentaje del 99,8%. Como conclusión se determinó, que el instrumento podría ser utilizado en el montaje de programas de formación de docentes en emprendimiento y por consecuente fortalece el incremento de las características emprendedoras de los estudiantes.

Continuando con la revisión de cuestionarios aplicados a docentes Pujol y Arragaida (2017) utilizaron como referencia la versión reducida del Copsoq-Istas 21 (1.5) (Cuestionario de Riesgos Psicosociales) al cual le examinaron las propiedades psicométricas y evaluaron la prevalencia de los factores de riesgo psicosocial. La muestra escogida para este estudio fueron 175 docentes de universidades argentinas con edades entre los 23 y los 70 años. La versión de instrumento utilizada fue diseñada en función de identificar, determinar y evaluar la exposición a riesgos para la salud en sentido psicosocial. El instrumento fue generado en Google drive y enviado a cada docente. El análisis del nivel de consistencia interna se hizo a través del coeficiente alfa de Cronbach mediante el cual se obtuvieron de moderados a elevados niveles en la escala global y las subescalas o las dimensiones individuales. La validación del constructo como tal resultó, aunque con análisis factorial de soporte aceptable, con ciertos niveles de

baja satisfacción en tanto la convergencia de las dimensiones; por lo cual se sugiere la eliminación de dichos factores que entorpecen la convergencia total de las dimensiones o separar las dimensiones que generan conflicto.

Una vez analizados los cuestionarios de personalidad, conviene entonces revisar algunas investigaciones que se han llevado a cabo sobre los estilos de enseñanza en los docentes de diferentes instituciones educativas de distintos países.

González y Pino (2015) de la UNED y la Universidad de Vigo España, llevaron a cabo un proceso de investigación titulado: "Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado". El objetivo de este estudio fue analizar los diferentes estilos de enseñanza de algunos docentes y cuáles eran los preferidos por los estudiantes de acuerdo con sus intereses y necesidades. La investigación se realizó bajo un estudio descriptivo e inferencial de carácter transversal y contó con una muestra de un total de 1314 estudiantes que se reparten entre las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical, Educación Física y Lenguas extranjeras, pertenecientes a las Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades de Vigo, Santiago y a la Universidad de Coruña. Para la recolección de la información, se aplicó la escala sobre estilos de enseñanza (ESEE) de elaboración de las propias autoras, con el propósito de conocer las preferencias de los estudiantes. Los resultados mostraron un bajo nivel de aceptación del estilo académico tradicional y en cambio se posicionaron a favor de actitudes vinculadas a estilos de enseñanza activos, apoyados en la combinación de cinco variables:

Estilos de enseñanza reflexivo, cooperador, individualizador, innovador e indagador. Esta investigación permitió concluir que:

> La búsqueda de un aprendizaje más efectivo ha llevado a que se indague sobre más y mejores estrategias de aprendizaje y no sobre los estilos de enseñanza de los docentes, los cuales se identifican (en su gran mayoría) con un estilo tradicional, pues es el más conocido y la mayor satisfacción les ha dado tras su aplicación, seguido del estilo de enseñanza participativo y del individualizador. Contrariamente, el estilo de enseñanza cognoscitivo es el que peor satisfacción les ha proporcionado, seguido del estilo de enseñanza creativo y socializador. (Som y Muros, 2007, como se citó en González y Pino, 2015, p. 1186).

Haciendo evidente que no hay una coincidencia entre los gustos de los estudiantes y el estilo de enseñanza de los docentes participantes.

Por otro lado, en la Universidad Católica San Pablo de Arequipa, Perú, Arias y Carrasco (2018), valoraron las relaciones existentes entre los estilos de enseñanza y su relación con el contexto laboral de profesores. El objetivo de esta investigación era evaluar a 120 docentes universitarios mediante el cuestionario de estilos de enseñanza de Anthony Grasa y la escala de involucramiento en el trabajo de Lodahl y Kejner:

> El proceso se desarrolló bajo una metodología exploratoria, con un diseño de investigación de tipo asociativo-predictivo. Los datos fueron comparados en función del sexo, el grado de instrucción y la profesión de los docentes, se realizaron correlaciones y análisis de regresión para valorar la relación

entre las variables de estudio. Los resultados mostraron que el estilo de enseñanza más dominante fue el experto, seguido del facilitador y el modelo personal, lo que sugiere que los docentes saben lo que enseñan, brindan un acompañamiento pertinente a sus estudiantes y se preocupan por darles un buen ejemplo. (p.41)

En cuanto a la comparación con el involucramiento laboral, las dimensiones con más alto grado de relación fueron el compromiso y el fluir con el trabajo; evidenciando que sí existe una correspondencia entre los estilos de enseñanza, el trabajo y también con ciertos aspectos de la personalidad de los participantes. Se pudo concluir, que es estudio realizado fue de gran importancia, aunque los instrumentos aplicados perdían un poco la veracidad porque estaban limitados a los sesgos de los participantes, sin embargo, se propone aplicar la investigación en otros campos y con variables adicionales de estudio.

De la misma manera, Hernández y Abello (2013) “Presentan la caracterización del estilo de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir del modelo teórico e instrumental de estilo de enseñanza de Abello, Hernández y Hederich (2011)”. (p.309)

Para tal fin, los autores emplearon un enfoque cuantitativo, con un estudio transversal- descriptivo y análisis psicométricos, lo cual permitió caracterizar a un grupo de 19 docentes, según las perspectivas de los estudiantes en diversas asignaturas. Además, se pudo dar cuenta de la mirada que el docente tiene de sí mismo, pues el instrumento (IEE v. 3.4), cuenta con dos versiones, tanto para el

profesor, como para el estudiante. Los resultados obtenidos, son analizados por las dimensiones: social, gestión del aula, estrategias del aula y cada una de las subdimensiones propias de dicho instrumento, confrontando a su vez, las relaciones existentes entre las respuestas de los participantes a través de una prueba t.

Se pudo concluir, que las relaciones entre estudiantes y docentes son cercanas y positivas, pues, aunque los profesores son en gran medida supervisores, tienen en cuenta los acuerdos y las formas particulares de cada grupo para la toma de decisiones, lo que se vincula directamente con su estilo de enseñanza. Sin embargo, en cuanto a las correlaciones, es evidente que lo que el docente piensa de sí mismo, no coincide precisamente con lo que refiere el estudiantado de su actuar en el aula, lo que hace reflexionar acerca de la importancia de reconocer la estilística propia de enseñanza y ajustarla, si es necesario, para responder a las necesidades de los estudiantes.

Los resultados permiten afirmar que el instrumento construido es consistente estadísticamente, resaltando la calidad de los ítems diseñados. Además, permitió concluir que quienes diligencien el cuestionario den cuenta de sus acciones y no de sus creencias o prejuicios; en el caso de los docentes para identificar cuál es su estilo de enseñanza, confrontarlo con la percepción de sus estudiantes y reflexionar sobre su labor. Cabe resaltar, que este trabajo se está desarrollando en la actualidad en el marco del proyecto “Consolidación del modelo teórico-instrumental del estilo de enseñanza”, que se adelanta en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

Además, Gual (2017), de la Universidad Anáhuac, México, realizó un proceso investigativo, que tenía como finalidad analizar la pertinencia de la propuesta de Grasha sobre los estilos de enseñanza, en una población de 1112 docentes de educación secundaria y bachillerato en 62 colegios particulares de diferentes estados de la república mexicana. Para ello, se llevó a cabo la traducción del instrumento original, se tuvo un “estudio de tipo ex post facto, no experimental, exploratorio, descriptivo y correlacional” (p. 1) que permitió la recolección de los datos y diversos tipos de análisis (de confiabilidad, AFE, y AFC). Lo anterior, asintió lo que Grasha (1996) afirma sobre que los docentes no tienen un único estilo de enseñanza y que éstos pueden converger dependiendo de las características particulares de cada aula de clase. Además, el estudio arrojó la necesidad de que existan otros estilos diferentes a los expuestos en el instrumento, de tal manera que se puedan incluir otras tipologías de docentes y a su vez poder analizar sus comportamientos sin emplear un fenómeno dicotómico, si no, poder describir su accionar teniendo en cuenta también lo que el estudiante piensa de su desempeño, es decir, bajo un enfoque cualitativo.

Dando continuidad, Cuellar, Muñoz y Pedraza (2018) de la ciudad de Bogotá, Colombia, realizaron un proceso investigativo, cuyo objetivo era indagar y caracterizar los estilos de enseñanza de algunos maestros tomando como referencia los estilos planificador, investigativo, tutorial, directivo y cómo éstos promovían las competencias investigativas en sus estudiantes bajo un estudio descriptivo y análisis transeccional descriptivo.

Se realizaron observaciones directas de clases, las cuales fueron posteriormente descritas de forma detalla, se aplicaron entrevistas estructuradas a los profesores y cuestionarios a los alumnos que permitieron la recolección de la información para posteriormente ser analizada, categorizada y codificada.

Esta investigación, concluyó que al igual que como lo afirman autores como Grasha (1996), aunque los profesores tengan un estilo particular que es más sobresaliente, hay otros estilos que pueden intervenir en sus prácticas pedagógicas. En este mismo sentido, se evidenció que todos los estilos de enseñanza benefician las competencias investigativas, pues así el docente no tenga como objetivo el promoverlas, de una u otra forma lo hace con sus estrategias rutinarias.

Así mismo, García, Ortiz y Rodríguez (2016), de la Universidad UNIMINUTO, Colombia, indagaron sobre la relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un grupo de 30 alumnos de primer semestre de nivel universitario y su docente. Para definir los estilos de aprendizaje se usó el inventario de David Kolb (1982) y para los estilos de enseñanza el cuestionario de Anthony Grasha (1996). Se utilizó una metodología de naturaleza cualitativa naturalista, donde el propio investigador es l observador y el principal recolector de los datos para posteriormente ser descritos, analizados y triangulados.

Los resultados de este estudio arrojaron que los estilos de aprendizaje divergente y asimilador, son los más preeminentes y en cuanto a los estilos de enseñanza, se pudo evidenciar que los profesores de la muestra, pertenecen a la

agrupación uno que establece Grasha (1996), cuyos estilos primarios son el experto-autoridad formal, apoyados de los secundarios personal-facilitador-delegador.

García et al (2016) al respecto afirman:

> Se puede destacar que los estilos de aprendizaje son propios de cada ser humano y se van moldeando de acuerdo a la experiencia y la manera en que este se aproxima a los conocimientos. Por su parte los estilos de enseñanza se cultivan en las vivencias y el proceso educativo y van dirigidos a propiciar el aprendizaje. (p. 199)

Además, destaca la necesidad de estudiar conjuntamente estas dos categorías para profundizar en sus relaciones y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se encuentran varios estudios, pero por separado.

Así mismo, García et al (2016), de la Universidad Uniminuto, Colombia, indagaron sobre la relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un grupo de 30 alumnos de primer semestre de nivel universitario. Para definir los estilos de aprendizaje se usó el inventario de David Kolb (1982) y para los estilos de enseñanza el cuestionario de Anthony Grasha (1996). Para tal fin se utilizó una metodología de naturaleza cualitativa naturalista:

Con el fin de indagar por la relación entre rasgos de personalidad y estilos de enseñanza, se llevó a cabo una búsqueda en la que se vinculaba las dos categorías. La búsqueda arrojó que Jones (2017) de la Universidad Católica San

Pablo- Arequipa-Perú, realizó una investigación titulada “relación entre estilos de enseñanza y tipos de personalidad en docentes de nivel superior”, donde buscaba determinar si existe algún tipo de relación entre el estilo de enseñanza y la personalidad enfocadas en la educación superior. Este trabajo se realizó bajo una metodología no experimental. Se tomó como población a 105 docentes, de los cuales, se extrajo una muestra en 50 docentes (32 varones y 18 mujeres) a través de un muestreo no probabilístico por cuotas. Para obtener estos resultados se usaron instrumentos como: los estilos de enseñanza por Grasha (1994) y el cuestionario de personalidad de Eysenck (1954) los cuales arrojaron datos de importancia como la gran relación entre la enseñanza y el rasgo de personalidad, es decir, en este estudio se puede concluir que los estilos de enseñanza de un docente responden en gran cantidad al tipo de personalidad. Sin embargo, se destaca que un docente puede mezclar diferentes tipos de enseñanza teniendo en cuenta su personalidad.

Además, Ramírez et al., (2012) de la Corporación Universitaria Lasallista de la facultad de Ciencias Sociales del programa de Psicología Caldas, Antioquia, en su trabajo de grado para optar al título de Psicólogos, decidieron investigar la “Relación entre el estilo de personalidad de los docentes de preescolar y la relación docente estudiante”. Emplearon un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, transversal, cuyo alcance fue descriptivo, utilizando instrumentos como el Inventario de Estilos de Personalidad de Millon (MIPS) y la escala de relación profesor-alumno (STRS). Esta investigación se realizó en una población conformada por 34 docentes (Mujeres) de preescolar, de nueve preescolares

privados, dos Instituciones educativas privadas y cuatro Instituciones educativas Públicas, ubicados en el Municipio de Caldas. Los resultados permitieron concluir, que la personalidad del docente se caracteriza en tres escalas: la escala de metas motivacionales, en la cual se evidencia el estilo de personalidad adecuación; la escala de modos cognitivos, allí prevalecen los estilos de personalidad intuición y sistematización y la escala de comportamientos interpersonal, donde se ve el estilo de personalidad de sumisión.

Por otro lado, Sacotoa et al., (2018) en su investigación sobre “Rasgos de personalidad que afectan el desempeño de los profesores de la PUCE matriz en las funciones de docencia e investigación”, se pusieron como objetivo:

> Conocer los rasgos de personalidad que afectan el desempeño de los profesores universitarios en las funciones de docencia e investigación, tomando como muestra 221 profesores de la Pontifica Universidad Católica del Ecuador, a los que se les aplicó el test de personalidad 16 PF-5 desarrollado por Cattell et al., (1993) adaptado y validado a la población ecuatoriana. Con esta investigación, lograron encontrar que no hay relaciones significativas entre los rasgos de personalidad y el desempeño de los profesores en las funciones de docencia. (p.341)

Continuando la búsqueda, se encontró a Bohórquez (2011), con su tesis “Personalidad y percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula”, realizada en Lima – Perú en la universidad nacional mayor de San Marcos, facultad de psicología unidad de posgrado, quien enfocó su búsqueda en la relación que hay entre la personalidad y la percepción del alumno sobre el estilo

educativo del docente en el aula. Esta investigación de tipo no experimental correlacional se realizó en 403 estudiantes de instituciones educativas del distrito de Comas. Para este estudio se utilizó el instrumento (EPQ-J) de Eysenck, al cual se le hizo una adaptación para los estudiantes, arrojando resultados como: Los niños perciben a sus docentes más asertivos en comparación a los preadolescentes, y queda como recomendación usar esta investigación en poblaciones de instituciones privadas y de diferentes estratos socioeconómicos para así obtener unos resultados más concretos y amplios.

De la misma manera, encontramos la investigación: “El profesor de e/le: personalidad, motivación y eficacia” de Sánchez (2004) de la Universidad de Salamanca, el cual se enfocó en analizar el papel del profesor como sujeto fundamental en el acto de enseñar, centrados en profesores de español como lengua extranjera y cómo su personalidad influye en las cuestiones pedagógicas. Este trabajo fue basado en teorías de autores, reflexiones y análisis del autor, pero no tomó ningún instrumento ni población para llevarlo a la práctica, el profesor Sánchez, sólo buscaba hacer un análisis y mostrar la importancia del docente dentro del aula y más en el aprendizaje de una segunda lengua y para que se conozca también los diferentes elementos y factores que interviene en el docente en el momento de enseñar.

Por otra parte, Martínez (2010), investigó sobre: “La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua”. El objetivo era analizar la incidencia emocional de la personalidad del profesor en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Para lograrlo, tuvo

en cuenta una muestra de 98 estudiantes de Magisterio de la especialidad Lengua Extranjera y se utilizó como herramienta el cuestionario cerrado de Madrid (1999), basado en el análisis de la incidencia que ejercen determinadas características individuales del profesor en el rendimiento del alumno. Después del análisis, se encontró que los rasgos de personalidad del docente influyen directamente en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas por tal motivo ser tomados en cuenta de una manera especial.

Fundamentación Teórica de la Investigación

Definiendo la personalidad: Perspectiva histórica de las teorías y sus autores.

La personalidad humana ha sido sin duda, un tema de interés para la psicología desde sus inicios con la intención de conocer de manera más profunda a las personas y las características o condicionamientos que las hacen únicas y particulares; procurando así, entender su diferenciación.

La personalidad es un constructo que comporta una polisemia varía desde la perspectiva que el autor la analice y describa; por ende, hablar de una sola definición resulta escueto y vacío de contenido. Sin embargo, para tener algunos conceptos iniciales se puede remitir al libro “Teorías de la Personalidad” de la profesora de psicología Cloninger (2003), en el cual define la personalidad como “las causas internas que subyacen al comportamiento individual y a la experiencia de la persona”. (p.3)

En el mismo libro de Cloninger (2003) se distingue entre tipos, rasgos y factores que permiten comprender que la *personalidad* como concepto tiene niveles y factores que la conforman los cuales, han estado presente a lo largo de la historia.

Se dice que Hipócrates, médico de la antigua Grecia, fundamentó la llamada teoría humoral basándose en el funcionamiento del cuerpo humano compuesto por cuatro sustancias básicas y mirado entonces en cuatro tipos de temperamentos: *Melancólico,* con predominio de bilis negra que supone que son personas fuertes, pero de movimientos lentos y con tendencias depresivas. El *Colérico,* con predominio de bilis amarilla habla de personas explosivas. *El sanguíneo,* con predominio de sangre, se refiere a las personas de movimientos rápidas en las que se evidencian temperamentos de euforia, entusiasmo, pero también de tristeza y el *flemático*, con predominio de linfa se manifiesta en personas con movimientos lentos, aparentemente débiles, pero con comportamientos fríos e imperturbables, lo anterior queda mejor expuesto en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Taxonomía de la personalidad según Hipócrates*

Humor	Estación	Elemento	Órgano	Cualidad	Temperamento	Características
Sangre	Primavera	Aire	Hígado	Calor Húmedo	Sanguíneo	Valiente Optimista Romántico Sociable
Flema	Invierno	Agua	Cerebro Pulmón	Frío Húmedo	Flemático	Impasible Apático Controlado Indiferente
Bilis Amarilla	Verano	Fuego	Vesícula	Caliente Seco	Colérico	Amargado Impulsivo Irritable Mal Humorado
Bilis Negra	Otoño	Tierra	Bazo Estómago	Frío Seco	Melancólico	Pesimista Triste Reservado Abatido

Fuente: tomado de Sánchez, R. Ledesma, R. (2007) p3.

Continuando con la tradición griega, se menciona a Galeno, otro médico y filósofo quien retoma los cuatro tipos de temperamento mencionados por Hipócrates y en complemento adiciona que estos cuatro temperamentos son también manifestaciones del alma y el espíritu, tomando así más fortaleza la teoría humoral hasta las épocas actuales y sirviendo de base para estudios posteriores.

En 1886 Sigmund Freud, médico neurólogo, creó una de las teorías más ampliamente comentadas y controversiales alrededor del tema, pues propone su teoría del psicoanálisis comparando sus ideas con las planteadas en tiempos pasados por Copérnico y Darwin y determinando que la razón no es quien determina el comportamiento ni el pensamiento humano, más si lo son las fuerzas psicológicas del inconsciente que con naturalidad generan cambios en la cotidianidad de las personas. Fuerzas que se evidencian y originan en la niñez y van trascendiendo a lo largo de la vida (Cloninger, 2003).

Freud (citado en Cloninger, 2003) asevera que “los humanos son seres agitados por impulsos y en sí mismos no son buenos ni malos” (p.35).

Para Freud la personalidad podría ser explicada a través de tres estructuras: *el ello, el yo y el superyó.* El *ello,* visto desde la base biológica de la persona, regido por una libido se observa como proceso inicial placentero inconsciente que propende la satisfacción de los impulsos. El *yo* siendo un proceso secuencial del ello con principios de realidad con características de racionalidad crea adaptaciones al contexto con mecanismos de defensa y el *superyó* hace referencia a las restricciones del contexto internalizados por el individuo con partes de ello inconsciente y yo consciente.

Freud además plantea, que a lo largo de la vida el ser humano atraviesa cinco etapas en el desarrollo de la personalidad a las cuales llama etapas psicosexuales. La personalidad en esta perspectiva se desarrolla en gran parte durante las primeras etapas que son la oral, anal y fálica (0-5 años) y se complementa en las fases de latencia y genital.

Continuando con las distintas perspectivas de la personalidad; Ernst Kretscmer, médico siquiatra y neurólogo alemán en 1925 expone su obra: Constitución y carácter (*Physique and character*) en la que hace relación del temperamento de las personas con su constitución del cuerpo. Inicialmente su análisis partió de la observación de personas con enfermedades mentales y su biotipo corporal y de esta relación él definió que existían en su concepto de teoría biológica - física tres tipos de personas: *Pícnico,* haciendo referencia a la persona con tendencia a ser de cuerpo grueso, cambiante de ánimo fácilmente de lo

extrovertido, sociable tolerante y expresivo a la tristeza (comportamientos por fases). Personas que podrían mostrar patrones de enfermedad maniacodepresiva; *Atlético:* hace referencia a personas de cuerpo atlético como lo dice su nombre, activos, un poco tímidos. Personas que podrían mostrar patrones de la enfermedad llamada epilepsia esencial; *Leptosómico:* es decir, la persona de cuerpo alargado y apariencia frágil, con comportamiento introvertido, distantes, solitarios y con tendencia de carácter ezquizotímico (Comportamiento por cúspides). Personas que podrían mostrar patrones de enfermedad esquizofrénica. Además de estos tres tipos de personalidades se suma, uno que no está muy claro. El tipo displásico, que se refiere a personas con características físicas múltiples, así como su temperamento indefinido (Orellana, 2010). Asociado a cada uno de los biotipos mencionados anteriormente Kretscmer (1925) (citado por Orellana, 2010) determina tres tipos de personalidades:

Ezquizotímico: como personas que se aíslan fácilmente del contexto, con tendencias bipolares, personas frías y calladas; *Ciclotímico*: personas sociables, cordiales que varía entre la alegría y la tristeza como ciclo y *gliscrotímico:* personas insistentes, monotemáticos con tendencias impulsivas.

Más adelante en el tiempo, encontramos que en el marco de las teorías basadas en los rasgos de personalidad aparece Gordon Allport, quien en 1937 define desde sus investigaciones la personalidad (citado por Cloninger, 2003) como: “la organización dinámica, dentro del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos al ambiente” (p. 202). Y rasgo como “Un sistema neuro psíquico generalizado y focalizado (peculiar al individuo), con la

capacidad para hacer muchos estímulos funcionalmente equivalentes y para iniciar y guiar formas consistentes (equivalentes) de conducta adaptativa y expresiva*”* (p. 204-205).

Se entiende entonces que una persona puede tener una lista determinada de rasgos y éstos, pueden verse en cierto grado ya sea poco o mucho reflejados en los estilos de enseñanza de los docentes. No obstante, estos rasgos se van desarrollando y adaptando a medida que la persona tiene vivencias. Existen tanto rasgos a manera individual como comunes de ahí, que se hable de enfoques ideográficos y nomotéticos.

Este autor categoriza los rasgos según se percibe la influencia de estos en la personalidad y los divide en rasgos cardinales, centrales y secundarios siendo este su orden de concentración en el individuo; así pues, un rasgo cardinal es agudo no presente en todas las personas, un central es intermedio pero que define personalidad y es muy común en muchas personas y un secundario de poca presencia y que solo afecta a ciertas conductas en la persona.

Entre 1930 y 1940, con el establecimiento de nuevas teorías y el refuerzo por parte de algunos autores a las antiguas planteadas se va dando inicio al estudio de la personalidad como disciplina académica.

En esta temporada e influenciado por Ernst Kretscmer y Sigmund Freud, aparece William Sheldon, profesor estadounidense en 1940 replanteando y generando una nueva versión de la tipología biológica planteada, en la cual se observan tintes de carácter embrionario. Se propone tres tipos de personalidades

asociadas a la estructura física – biológica del cuerpo humano y al desarrollo embrionario: *Endomorfo, Ectomorfo y Mesomorfo* (Benavent,1982).

Por la misma época, Raymond Cattell psicólogo británico, definió la personalidad como toda circunstancia que permite saber cómo actuará una persona en cierta situación. Para este psicólogo, la personalidad tiene definitivamente que verse a través de los rasgos como los descriptores que determinan de manera predictiva la conducta del individuo. En su teoría, aparecen entonces varios tipos de rasgos: rasgos de superficie y de origen como también dinámicos, de temperamento y habilidad (Cloninger, 2003). Cattell utilizó un método de análisis factorial para la comprensión de la personalidad, con el que observó 16 rasgos importantes que la influyen en la persona y que podían ser medibles dando paso a la creación de uno de los test más utilizados hasta la época actual, el *Cuestionario 16PF.*

En su teoría se evidencian dimensiones globales tales como: extraversión, ansiedad, dureza, independencia, autocontrol y los rasgos dispuestos en este instrumento son:

Afabilidad, razonamiento, estabilidad, dominancia, animación, atención a las normas, atrevimiento, sensibilidad, vigilancia, abstracción, privacidad, aprensión, apertura al cambio, autosuficiencia, perfeccionismo, tensión (Amador, 2011).

Continuando con las teorías basadas en los rasgos, el psicólogo alemán Hans Eysenck, consideraba que los rasgos tenían un lugar esencial en la conformación de la personalidad del individuo, entendiéndolos como factores que determinan la conducta. Si bien este autor comenzó a publicar sus trabajos e

investigaciones desde la década de los años 40 solo hasta 1985 define personalidad en su libro Eysenck y Eysenck (1954) citado por Schmidt et al., (2010). como:

> Una organización más o menos estable y duradera del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona que determina su adaptación única al ambiente. El carácter denota el sistema más o menos estable y duradero de la conducta conativa (voluntad) de una persona; el temperamento, su sistema más o menos estable y duradero de la conducta afectiva (emoción); el intelecto, su sistema más o menos estable y duradero de la conducta cognitiva (inteligencia); el físico, su sistema más o menos estable y duradero de la configuración corporal y de la dotación neuroendocrina. (p. 9)

La teoría de Eysenck (1954) no solo resultó ser basada en rasgos sino también en dimensiones o factores y es aquí donde toma relevancia e importancia su trabajo pues determina que las dimensiones son secundarias (segundo orden) a los rasgos (primer orden). Las dimensiones predominantes en los individuos para este autor son: Extraversión (E), Neuroticismo (N) y Psicoticismo (P) sin embargo, una persona pudiera tener rasgos en las diferentes dimensiones lo que las hace no limitadas (Schmidt, et al., 2010).

Para esta disposición Eysenck crea sus propios cuestionarios en función de clasificar las dimensiones de la personalidad. El primer inventario que propone fue el MPI, luego el EPI para posteriormente en 1975 en conjunto con Sybil constituir el EPQ (P8) (Schmidt et al., 2010).

Volviendo al orden cronológico, entre los años 40 y 50, Abraham Maslow filósofo, propone una teoría humanista con predilección hacia los valores, donde se percibe la personalidad con dos particularidades fundamentales: las necesidades y las experiencias, considerando que son estos dos factores quienes determinan el desarrollo de la personalidad.

Los inicios de la teoría psicosocial se dan alrededor de los años 50 impulsada por el alemán Erick Erickson (mencionado en Cloninger, 2003), quien propuso que el desarrollo de la personalidad se da a lo largo de la vida a través de ocho estados psicosociales secuenciales:

Confianza – desconfianza

autonomía – vergüenza y duda

iniciativas – culpas

laboriosidad – inferioridad

búsqueda de identidad

intimidad – aislamiento

generatividad

integridad del yo – desesperación

En este ciclo vital de desarrollo personal se evidencia como crucial, la influencia que tiene el entorno o la cultura en las mediaciones de constructo de la identidad individual y años más tarde, Carl Roger, continúa con la visión humanista y muy de la mano de las teorías de Freud y Maslow.

El pensamiento que este autor justificaba que el desarrollo de la personalidad era una continua construcción a lo largo de la vida en función del

cumplimiento de metas y que, dependiendo del enfoque que se les dé será su desarrollo. Así pues, entre más positivas mejor personalidad y entre más negativas se darán personalidades con características negativas (Montaño, Palacios, Gantiva, 2009).

Por lo que parece y según los reportes de la historia narrada, la psicología de la personalidad atraviesa a finales de los años 60, por una crisis que la sacude tanto desde adentro de la disciplina como desde afuera por múltiples factores y se presenta entonces un tiempo muerto y poco validado en la escritura de nuevas teorías.

Posterior a esto surge un movimiento teórico llamado modelo BIG FIVE a cargo de Costa y McCrae nacido en los años de 1990 (Sánchez, Ledesma, 2007), quienes en conjunto con otros autores recogen la mayor cantidad de rasgos y factores expuestos hasta ahora (los cuales serán mencionados en el siguiente capítulo) y los agrupan en 5 dimensiones: Amabilidad, Responsabilidad, Neuroticismo, Apertura a la Experiencia y Extraversión.

En el recorrido histórico que hemos hecho hasta ahora habría que retomar que de la cantidad innumerable de teorías y psicólogos que han participado en la creación de teorías de la personalidad se nos escaparán muchos, sin embargo, nombraremos algunos más para tenerlos presentes.

Aparecen entonces teorías significativas como las de Albert Bandura en 1977, Carl Jung con la teoría ortodoxa del psicoanálisis en 1948, y Theodore Millon y Wigins quien desarrolla una compleja visión de la personalidad en un modelo circunscrito e integrador en que la “normalidad y la patología”, están

presentes en el desarrollo de la personalidad y la involución de la misma. En esta perspectiva se observan cuatro dimensiones de vinculación: autónomo versus independiente y dimensión emocional: expresivo versus indiferente, las cuales tienen en total 12 rasgos de patología asociadas (Sánchez, 2003).

Ya entrados en el nuevo siglo XXI, aparece el Diagnostical and Stattistical Manual of Mental Disorders 2013 (DSM) en donde se exponen 10 tipos de personalidades básicas: Evasiva, Paranoica, Esquizotípica, Dependiente, Narcisista, Obsesivo – compulsivo, Esquizoide, Histriónica, Límite.

Modelos, Cuestionarios e Instrumentos de Personalidad (MMPI2, 16PF-5, BIG FIVE, EPQ-R)

Entender que la personalidad es un constructo tanto interno como externo en el individuo en el cual influyen factores biológicos y sociales ha llevado años de estudio e investigación. Encontrar herramientas que permitan la adecuada evaluación y categorización de la personalidad, se convirtió en un foco de interés para los pensadores de la psicología de esta disciplina; y para quienes no bastaban con definirla, sino que se les hacía inminentemente necesario aprender a evaluarla para determinar que personalidad ya sea con tendencias sanas o patológicas tenían los individuos.

A través del tiempo han sido innumerables los autores que han descrito la personalidad y sus trastornos, así como lo vimos en el capítulo anterior, sin embargo, aunque existan tantas teorías no todas han elevado su nivel de

confiabilidad y credibilidad a través de instrumentos o cuestionarios, que les permitan la realizar la evaluación de igual manera validada y certera.

Los cuestionarios, test o instrumentos de evaluación de la personalidad en su mayoría de casos a través del auto reporte, se constituyen dentro de la psicología como la raíz en la cual se posan los principios de indagación y análisis del comportamiento humano (González, 2007).

A continuación, haremos una breve reseña de algunos de los cuestionarios más utilizados a nivel mundial, todos estos con variables y enfoques distintos dependiendo de la corriente teórica a la que pertenecen.

El Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI-2)

De manera inicial este inventario de amplio espectro fue creado y publicado por Hathaway y McKinley en 1943 como el MMPI; sin embargo, se le hicieron modificaciones en su última versión en 1989 a cargo de Butcher, Dahlstrom, Graham, Tellegen y Kaemmer (1989) quedando con la nueva sigla MMPI2 y patentado por la universidad de Minnesota. Este cuestionario tiene como objetivo determinar el tipo de personalidad junto con algunas detecciones patológicas en el individuo adulto y adolescente, además de esto es una prueba que se puede aplicar tanto de manera individual como colectiva. Según su ficha técnica
Como lo menciona Zambrano (2014) El MMPI2 consta de 567 afirmaciones dicotómicas organizadas en 10 escalas clínicas en las que se evalúan como tal los aspectos de la personalidad, 3 de validación con las que se confirma la

confiabilidad del total de las respuestas y adicional a esto 15 escalas suplementarias así:

> 3 escalas clínicas o de Validez: L (Mentira), F (Incoherencia) o Validez, K (Corrección) o Defensa.
>
> 10 escalas clínicas o Básicas: 1 Hs (Hipocondría), 2 D (Depresión), 3 Hy (Histeria), 4 Pd (Desviación Psicopática), 5 MfV (Masculinidad-Feminidad: Varones), 5 MfM (Masculinidad-Feminidad: Mujeres), 6 Pa (Paranoia), 7 Pt (Psicastenia), 8 Sc (Esquizofrenia), 9 Ma (Hipomanía), 0 Si (Introversión Social); 15 Escalas de Contenido: ANX (Ansiedad), FRS (Miedos), OBS (Obsesividad), DEP (Depresión), HEA (Preocupaciones por la salud), BIZ (Pensamiento extravagante), ANG (Hostilidad), CYN (Cinismo), ASP (Conductas antisociales), TPA (Comportamiento tipo A), LSE (Baja autoestima), SOD (Malestar social), FAM (Problemas familiares), WRK (Interferencia laboral), TRT (Indicadores negativos de tratamiento). (p.153)

Las aplicaciones de este instrumento han demostrado que, aunque es bastante largo, resulta práctico a la hora de evaluar trastornos de personalidad y patologías psicológicas. Según Zambrano (2014) quien realiza una revisión sistemática de este instrumento, manifiesta que en las versiones presentadas de éste se encuentran adecuadas propiedades psicométricas y quizá uno de los datos más significativos es que no manifiesta variaciones significativas aun en poblaciones diferentes, dándole credibilidad a su uso en múltiples contextos.

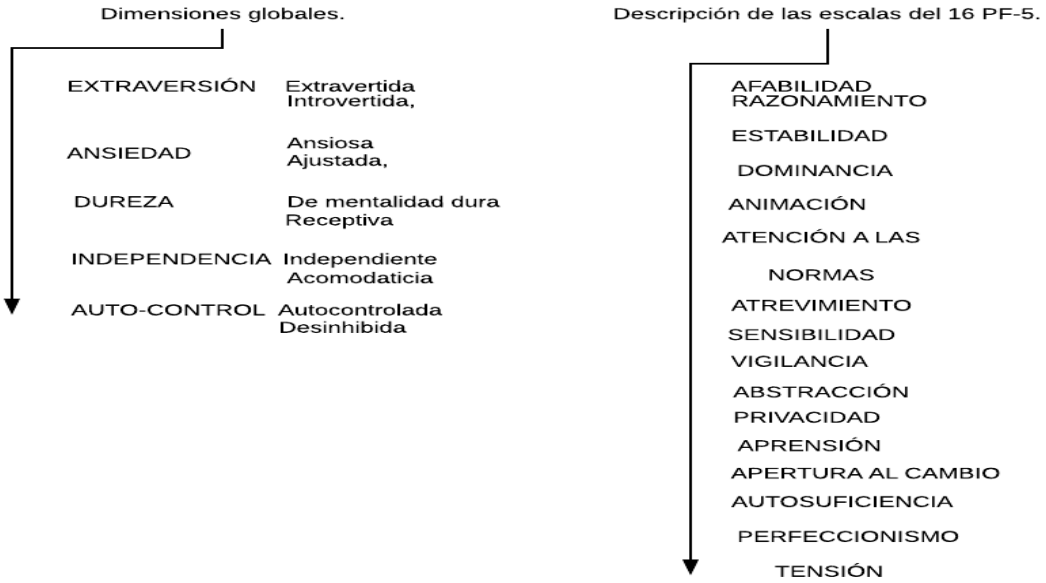
Por su parte Butcher et al., (2019) realizan modificaciones al MMPI2 dando cuenta de una cuarta versión, en esta mencionan los cambios realizados al

instrumento con la adaptación española a cargo de Ávila-Espada y Jiménez-Gómez (1996). Estos autores definen que para el análisis e interpretación de este instrumento es necesario tener en cuenta algunas normas o pasos a seguir: se debe iniciar determinando la validez de los resultados obtenidos también conocido como escala de validez, analizar los datos arrojados en las escalas clínicas y las subescalas clínicas, combinar las escalas clínicas con resultados más altos para definir el tipo de perfil, evaluar escalas y subescalas de contenido, suplementarias y los ítems de personalidad patológica y como dato importante tener en cuenta cualquier dato que haya resultado indicador de algún problema o patología que se pueda llegar a presentar (Butcher et al., 2019).

Cuestionario Factorial de Personalidad de Cattell: 16 Pf -5

El cuestionario factorial de personalidad creado por Cattell en conjunto con algunos colegas en 1943, se basa en gran parten en la teoría de los rasgos propuesta por Allport y Odbert (1940) citados en Sánchez et al., (2011). Este instrumento tiene el objetivo de medir en adolescentes mayores de 16 años y adultos los rasgos de personalidad. A continuación, se muestra una descripción de las dimensiones globales del instrumento.

Figura 1. *Descripción del instrumento 16PF-5.*



Fuente: Elaboración propia.

En la actualidad la versión que se utiliza de este instrumento es la 16PF-5, la cual a pesar de seguir midiendo los mismos 16 factores propuestos en 1943 y con las mismas denominaciones para las escalas, presenta títulos y contenido más adaptado a los 185 ítems que presenta (Amador, 2011).

Cuestionarios de los Cinco Grandes Big Five Questionnaire

Para la evaluación de la personalidad dentro de la teoría de los Cinco Grandes se han dispuesto varios instrumentos. Sin embargo, de estos resaltan tres: *Trait Descriptive Adjectives (*Goldberg, 1992), *Neo Personality Inventory (*Costa y McCrae, 1992) y el BFI (Donahue y Kentle,1991), Cada uno con altos niveles de confiabilidad, validez predictiva como lo confirman Salgado et al (2016).

Además de esto, los tres instrumentos, aunque valoran conceptos distintos en la personalidad del individuo parten de un modelo descriptivo o taxonomía teniendo como base las siguientes dimensiones: apertura a la experiencia, meticulosidad, extroversión, afabilidad y neuroticismo.

Lo anterior, se puede reconocer en la siguiente tabla:

Tabla 2. *El modelo de los Cinco Factores de la personalidad de Costa y McCare*

Factor o Dimensión	Definición	Características de los polos	Facetas o rasgos específicos
Amabilidad Antagonismo	Calidad de las interacciones que una persona prefiere, en un continuo que va de la compasión al antagonismo	+: bondadoso, compasivo, afable, atento, confiado, servicial, altruista, cooperativo -: cínico, rudo, agresivo, suspicaz, competitivo, irritable, manipulador. vengativo, egoísta. critico	Confianza Franqueza Altruismo Actitud conciliadora Modestia Sensibilidad social
Responsabilidad Irresponsabilidad	Grado de organización, persistencia, control y motivación en la conducta dirigida a metas	+: organizado, fiable,trabajador, controlado,cuidadoso, puntual, formal, escrupuloso, tenaz, perseverante -: informal, vago, descuidado, negligente, hedonista, no confiable, sin objetivos	Competencia Orden Sentido del deber Necesidad de logro Autodisciplina Reflexión
Extraversión Introversión	Cantidad e intensidad de las interacciones interpersonales, nivel de actividad, necesidad de estimulación y capacidad para la alegría	+: sociable, activo. hablador, optimista, divertido, afectuoso -: reservado, distante, frío., independiente, callado, solitario	Cordialidad Gregarismo Asertividad Actividad Búsqueda emociones Emociones positivas
Neuroticismo Estabilidad emocional	Tendencia a experimentar emociones negativas y penca-mientas irracionales; capacidad para con-trotar impulsos y situaciones de estrés	+: nervioso, preocupado, inestable, sensible, emocional, inseguro, hipocondríaco, tenso, miedoso. triste, vulnerable -: calmado, relajado_estable, seguro, controlado, fuerte, equilibrado	Ansiedad Hostilidad Depresión Timidez Impulsividad Vulnerabilidad
Apertura a la experiencia Cerrado a la experiencia	Amplitud, profundidad, y permeabilidad de la conciencia, y motivación activa por ampliar y examinar la experiencia	+: curioso, creativo, original, imaginativo, con amplios intereses, liberal, de mentalidad abierta = convencional, conservador. dogmático, rígido, tradicional, práctico	Fantasía Estética Sentimientos Acciones Ideas Valores

Fuente: tomado de Sánchez, Ledesma, (2007) p 14.

MPI, EPQ, EPQ-R Cuestionario de Personalidad de Eysenck

De acuerdo con Cloninger (2003) los trabajos desarrollados por Eysenck en la década de los años de 1950 en torno a la investigación de la personalidad y en su afán de poder tener un método útil y validado con el cual medirla; creó varios instrumentos, el MMQ, el MPI, el EPQ o Eijy finalmente el EPQ-R.

Estos instrumentos resultan uno tras otro, en orden secuencial ser una versión mejorada del anterior y con ellos se intentaba dar entonces medición a las diferentes dimensiones de la personalidad que mencionaba Eysenck (1954) (citado por Cloninger, 2003) en cuanto a su teoría describía sus inicios hacia el año de 1952, año en el que aparece MMQ (Maudsley Medical Questionnaire) donde se medía el neuroticismo a través de 22 ítems y 18 adicionales para la escala L del MMPI. Seguido en 1959 el MPI (Maudsley Personality Inventory) se crea para evaluar las dimensiones E y N. En 1964 surge el EPI (Eysenck Personality Inventory) O EPQ con una mejor configuración psicométrica y, por último, y tras muchos estudios y aplicaciones de las versiones mencionadas, el EPQ-R sale en 1985 permitiendo tener un mayor porcentaje de confiabilidad de las respuestas, a través de puntuaciones más organizadas y mejor distribuidas. Además de un cambio semántico en la manera en cómo se llamaban las dimensiones de la personalidad omitiendo los términos psiquiátricos utilizados en las versiones anteriores y cambiando de la siguiente manera: La dimensión Psicoticismo pasó a ser dureza, Neuroticismo pasó a ser Emotividad, la dimensión Extraversión continua con su nombre inicial y la Escala *L* pasa a ser llamada Disimulo o conformidad.

Este instrumento consta de un ejemplar auto corregible adaptado a diferentes idiomas con 83 preguntas con respuestas dicotómicas, un perfil gráfico para anotación de resultados y un manual explicativo. Los ítems intercalan de manera aleatoria preguntas con respecto a cada dimensión con una técnica de elección forzada de las respuestas, lo cual hace evidentemente necesaria un mínimo de comprensión lectora. Presenta baremos individuales para ambos sexos (Fabregat et al, 2008).

Eysenck: Una teoría con modelos validados y vigentes a través del tiempo. Origen

En el pensamiento manifiesto de Hans Eysenck de su teoría de personalidad, se evidencian huellas marcadas por médicos, psicólogos, filósofos y una gran cantidad de pensadores que a través del tiempo y con sus perspectivas del individuo hicieron que él tomara nuevas posturas y creara su propia teoría.

Retomando pensamientos de siglos atrás, Eysenck (1954) citado en Cloninger, (2003) trae a colación en su ejercicio investigativo los planteamientos propuestos por el filósofo griego Empédocles quien pensaba que la naturaleza se componía de cuatro elementos básicos: el aire, la tierra, el fuego y el agua; seguido por Hipócrates, quien plantea los temperamentos asociados directamente a estos elementos: sanguíneo, melancólico, colérico y flemático y posterior a ellos Galeno quien retoma sus ideas y las organiza sistematizadamente.

De lo anterior, se resume que el hombre como relejo del microcosmos es una pequeña escala de la naturaleza. En tanto, está compuesto por elementos

similares o evidenciados en el resto de las cosas. “Cada uno de estos elementos es responsable del nivel corporal de uno de los fluidos dando lugar a un tipo de temperamento según el humor predominante (*sanguíneo, flemático, colérico y melancólico”* (Schmidt *et al.* 2010, p3).

Por otro lado, Charles Spearman y Karl Pearson aportaron de manera significativa en el desarrollo de la metodología factorial utilizada por Hans Eysenk como método de contraste acerca de sus pensamientos entre personalidad e inteligencia.

Cabe resaltar, la importancia que le da Eysenck (1954) citado por Cloninger (2003) en su teoría de personalidad a su contemporáneo R. B. Cattell, quien planeta una teoría de los rasgos y su análisis a través de los 16 factores y Joy P. Guilford, quien propuso ideas claras de la personalidad a través de tres dimensiones que explicarían la inteligencia.

La teoría de la personalidad de H. J. Eysenck

Para hablar de la teoría de personalidad de Eysenck, es necesario tener presente en primera instancia que él, define personalidad en su libro *Eysenck y Eysenck* publicado en 1985 como:

> Una organización más o menos estable y duradera del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona que determina su adaptación única al ambiente. El carácter denota el sistema más o menos estable y duradero de la conducta conativa (voluntad) de una persona; el temperamento, su sistema más o menos estable y duradero de la conducta

afectiva (emoción); el intelecto, su sistema más o menos estable y duradero de la conducta cognitiva (inteligencia); el físico, su sistema más o menos estable y duradero de la configuración corporal y de la dotación neuroendocrina" (Eysenck y Eysenck, 1985, p.9).

Es claro aquí que las bases biológicas, las determinaciones genéticas , las bases corporales y hormonales, tienen un papel preponderante en la determinación o categorización como tal de la personalidad del individuo y que este amplio concepto permite denotar una mirada compleja del individuo en la que se pretende tener control sobre todos los factores que afectan su diario vivir y su manera de actuar en él, se le da gran importancia, además, a los rasgos psicológicos considerando esta teoría como una teoría disposicional, pero también una teoría basada en los rasgos y las dimensiones básicamente.

Partiendo de lo anterior, es necesario entender que las dimensiones son conjuntos de rasgos que tienen correlación entre sí y que los rasgos son grandes modelos de predilección de la conducta que dan firmeza y consistencia a las acciones, la cognición y las emociones de las personas.

Para hacer estos conceptos claros, el autor propone una jerarquía o estructura organizacional mediante la cual dar un orden lógico a dichos factores, rasgos, disposiciones que determinan la personalidad de un individuo de la siguiente manera:

Figura 2. *Jerarquía de la personalidad de Eysenck.*

Fuente: Elaboración propia.

En esta escala jerárquica, se observa el nivel básico o inicial, donde están las respuestas específicas que son las acciones o reacciones emocionales específicas que presenta un individuo en un momento y contexto específico. En el segundo nivel, se muestran las respuestas habituales que como su nombre lo dice son las acciones o reacciones emocionales que el individuo manifiesta en diferentes momentos y contextos de manera repetitiva, en el tercer nivel se exponen los rasgos que son la inter- correlación entre las respuestas habituales o tendencias de conducta y en el cuarto nivel las dimensiones de personalidad que son a su vez el conjunto relacional de los rasgos entre sí y que tienen dos características fundamentales : solo pueden ser un número limitado y que se distribuyan de manera específica (Fabregat et al., 2008).

En esta teoría, se evidencian claramente tres grandes dimensiones: Extraversión, Neuroticismo, Psicoticismo, cada una con un rango de rasgos específicos, más una escala adicional de comportamiento inteligencia L, las cuales

en 1994 fueron renombradas para hacer omisión a términos que enmarcaran características psiquiátricas quedando así. Neuroticismo pasa a ser emocionalidad, psicoticismo a dureza y L llamada disimulo o conformidad:

La dimensión *Extraversión:* Esta dimensión tiene dos polos donde las personas en un extremo tienden a la Introversión y en el otro a la Extroversión.

Eysenck (1954) citado en Cloninger (2003) propone para explicar esta dimensión una teoría llamada AROUSAL, la cual tiene como base el *sistema activador reticular ascendente (SARA).* Según este autor, la dimensión se define según los niveles de actividad en el circuito retículo-cortical, definiendo que a menores niveles mayor necesidad de estímulo ambiental para alcanzar un nivel óptimo de activación cortical (NOA) y a mayores niveles menor necesidad de estímulo. Para poner ejemplo de estos conceptos, los extravertidos tienen niveles muy bajos en este mientras los introvertidos niveles muy altos (Eysenck 1990).

Las personas que tienen predilección hacia esta dimensión presentan los siguientes rasgos específicos de personalidad: El tipo extrovertido es sociable, vivaz, activo, asertivo, buscador de sensaciones, despreocupado, dominante, espontáneo, aventurero (Fabregat et al 2008).

La dimensión *Neuroticismo o Emotividad*: Al igual que la anterior, esta dimensión tiene dos polos donde las personas en un extremo tienden a ser relajados, poco preocupados y en el otro extremo a ser ansiosos con humos deprimido.

Para darle explicación a ésta, el autor consideraba vital entender la actividad de sistema límbico y su excitabilidad. Determinando así el nivel de

emotividad pues a mayores niveles de actividad cerebro visceral mayor nivel de neuroticismo (Eysenck, 1990); lo que se traduce en personas que generalmente presentan los siguientes *rasgos* específicos de personalidad: ansioso, deprimido, sentimientos de culpa, baja autoestima, tenso, irracional, tímido, triste, emotivo (Fabregat et al 2008).

La dimensión *Psicoticismo o Dureza:* La dureza en sus extremos es baja, cuando se observan patrones de personas altruistas, empáticas y convencionales mientras es alta cuando son impulsivos, poco socializados. Esta dimensión, no tiene como las anteriores, la misma fortaleza investigativa, pues no cuenta con una teoría muy certera, sin embargo, Eysenck para explicarla, hace referencia a que se observa mediblemente una disociación interna en el Sistema Nervioso central, generando un desacople entre la desactivación emocional y la mediación en el ingreso sensorial. Una persona con tendencias en esta dimensión presenta los siguientes *rasgos* específicos de personalidad: agresivo, frio, egocéntrico, impersonal, impulsivo, antisocial, baja empatía, creativo, rígido. (Fabregat et al 2008).

Esta es una dimensión con una alta predisposición a los trastornos mentales psicópatas donde juegan papeles importantes los neurotransmisores como la dopamina, metabolitos como la serotonina.

Por último, La escala L, inteligencia general ahora llamada *Disimulo o Conformidad.* Esta dimensión hace referencia a las s habilidades cognitivas de la persona presentándola con puntajes bajos como una persona sincera poco conformista, mientras que con puntajes altos como poco sincera y conformista.

El EPQ-R

En el capítulo anterior, mencionamos de dónde surge y cómo se conforma el cuestionario de personalidad EPQ- R a través de miles de estudios e investigaciones realizada por Hans Eysenck y sus colaboradores. Cabe mencionar, que los ámbitos de aplicación de este instrumento son incontables, pero, en definitiva, juega un papel de gran importancia a la hora de evidenciar tanto los rasgos de personalidad como en algunas ocasiones los trastornos psiquiátricos, mediante ciertas predisposiciones hacia el neuroticismo o psicoticismo vistas a través de las respuestas ofrecidas por las personas evaluadas.

El EPQ-R, es un cuestionario que presenta a la fecha varias versiones, sin embargo, la versión B para adultos es la más completa a la hora de realizar la categorización de la personalidad ya sea de manera individual o colectiva. Esta versión consta de 83 preguntas de respuesta dicotómicas: SI-NO. (Ver Anexo 1) en las cuales 19 ítems evalúan la dimensión de extraversión (E), 23 ítems la dimensión de neuroticismo (Emotividad), 23 psicoticismo o dureza y 18 que conforman la escala L Disimulo o conformidad. Este cuestionario, viene con un manual explicativo donde se deben tener en cuenta ciertas muestras normativas de interpretación y análisis como lo son sus puntuaciones T y Baremos particulares. Una vez realizada la prueba, se revisan las claves de calificación para cada respuesta, se hace necesario como fue mencionado anteriormente rio la interpretación de los valores T y los baremos diferenciados para sexo: varones y mujeres, para finalmente realizar la elaboración de un perfil gráfico.

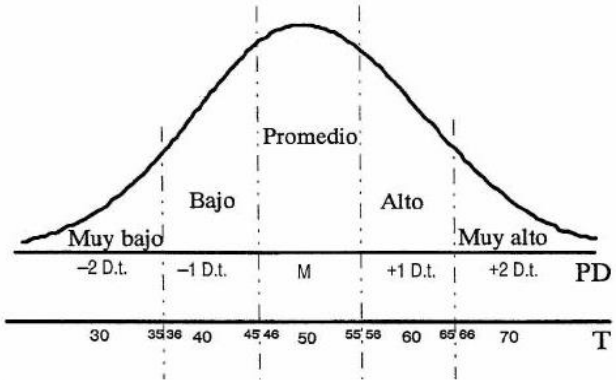
Tabla 3.*Valores T para establecer promedios de las puntuaciones obtenidas*

Valor T	Curva normal
1-35	Muy bajo
36-45	Bajo
46-55	Promedio
56-65	Alto
66-99	Muy Alto

En la siguiente tabla vemos la correspondencia entre las puntuaciones directas y T según la ubicación en la curva normal de las cinco dimensiones vistas en la figura 2.

Figura 3. *Correspondencia entre las puntuaciones directas y T según su ubicación en la curva*

Normal.



Fuente: Fabregat et al., 2008. p 41.

Después de todo, se pueden evidenciar los resultados arrojados al realizar el ejercicio final en el perfil gráfico que nos permita analizar y comunicar las

tendencias de los rasgos de personalidad y las dimensiones marcadas en las personas evaluadas.

En la siguiente figura, vemos donde se realiza el informe de resultados según los puntajes directo, los T obtenidos y las tendencias a las diferentes dimensiones.

Figura 4. *Perfil de un caso ilustrado.*

NORMAS DE CORRECCIÓN

Traslade el total de marcas

E N P L

a las casillas correspondientes.

A continuación consulte los baremos para obtener las puntuaciones T y trace el perfil gráfico.

	E	N	P	L
PD				
T				

Dimensiones	PD	T	Puntuaciones bajas caracterizan a una persona como...	30	40	50	60	70	Puntuaciones altas caracterizan a una persona como...	
Extraversión			Reservada, discreta, socialmente inhibida	....0....	....0....	....0....	....0....	....0....	Sociable, activa, animada	**E**
Emotividad (Neuroticismo)			Relajada, poco preocupada y estable	....0....	....0....	....0....	....0....	....0....	Aprensiva, ansiosa y con humor deprimido	**N**
Dureza (Psicoticismo)			Altruista, empática y convencional	....0....	....0....	....0....	....0....	....0....	Impulsiva, creativa y poco socializada	**P**
Escala L			Sincera, inconformista	....0....	....0....	....0....	....0....	....0....	Poco sincera, conformista	**L**
				30	40	50	60	70		

Fuente: Fabregat *et al* (2008). p 42.

Estilos de Enseñanza: “Una Mirada Psicológica, Pedagógica y Comunicativa”

Comprender las situaciones que se viven en el aula y la forma en que intervienen cada uno de sus actores, ha sido una de las muchas complejidades de la educación.

En el ámbito de la investigación educativa, el tema de estilos de enseñanza ha estado en la base de muchas hipótesis explicativas que pretenden entender la manera en que el docente direcciona sus procesos en la escuela. En primer lugar, se ha planteado que las diferencias en las formas de enseñar de los profesores podrían explicar diferencias en las formas de aprender de los estudiantes (Gargallo, 2008). Así entonces, se podría deducir que una cierta forma de aprender se desarrolla sobre la base de una forma particular de enseñar.

Conviene entonces, que en este capítulo de la investigación se realice un recorrido histórico sobre las diferentes teorías filosóficas y sicológicas que han sido fundantes en el tema de estilos de enseñanza, sus principales representantes, modelos y tendencias que predominan en la actualidad.

Inicialmente se puede decir, que la noción general de estilo (Hederich y Camargo, 2007) no tiene sus orígenes en el ámbito educativo, sino que proviene especialmente de las artes y hace referencia al conjunto de características que identifican determinada época o tendencia histórica. Para los autores, el término estilo, comienza a emplearse en psicología hacia la década de 1950 para referirse a ciertos rasgos diferenciadores o individualizadores en la caracterización de una persona.

Así mismo, para Messick (1987), el estilo se entiende como un conjunto de regularidades consistentes en la forma de la actividad humana que se lleva a cabo con independencia del contenido, esto es, de los dominios propios de la actividad. En este sentido, y tal como se menciona en el artículo: El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión: Se han distinguido tipos de estilos diferentes relacionados con “Dimensiones comportamentales específicas, como los estilos expresivos, los estilos de respuesta, los estilos defensivos, los estilos de aprendizaje y los estilos cognitivos” (Hederich y Camargo, 2007, p.32).

Con lo anterior, podría decirse entonces que el término “estilo”, es usado en el contexto educativo como una extensión de su sentido original, que permite identificar aquello que hace distinto las formas de aprender de los estudiantes y las formas de enseñar de los profesores. Así lo expresa Camargo (2015):

> En un entorno institucional con fuerte tendencia estandarizante, como es el entorno educativo, es con frecuencia necesario y útil llamar la atención sobre el hecho de que no todos los estudiantes aprenden de la misma forma, ni todos los profesores enseñan de la misma manera (p. 35).

En el ámbito educativo, la pregunta sobre cómo enseñan los docentes, no ha sido materia de numerosas investigaciones, pues por lo general se ha enfatizado en la manera en la que aprenden los estudiantes, sus necesidades y motivaciones. Así que podría decirse, que el tema de estilos de enseñanza es relativamente nuevo y por lo tanto pocas teorías se encargan de su estudio, análisis e interpretación, es decir, con menos baraje teórico o empírico. De acuerdo con Henson y Borthwick (1984), las preguntas y preocupaciones por el

profesor y su docencia siempre han surgido con posterioridad a las preguntas por el estudiante y su aprendizaje o por el contenido mismo de la enseñanza-aprendizaje.

En este mismo sentido, Camargo (2015), menciona: “Según Zhang y Sternberg (2006), los primeros desarrollos alrededor del tema del estilo de enseñanza ocurrieron en el contexto de las preocupaciones por el impacto de ciertas formas de enseñar sobre ciertas formas de aprender de los estudiantes” (p. 36).

Dentro de los teóricos más representativos en el tema de estilos de enseñanza, se pueden mencionar algunos como Bigge (1976), Gregorc (1982), Grasha (1994), Guerrero (1996), Callejas (2005), Hederich y Camargo (2007), entre otros. Sin embargo, según Hederich y Camargo (2007), es posible identificar dos líneas de investigación con fines y propósitos diferentes: una psicológica y otra pedagógica de las cuales se hablará a continuación.

Los Estilos de Enseñanza, Una Mirada desde la Tradición Psicológica

Resulta importante analizar esta línea de investigación, pues se relaciona con los rasgos de personalidad que son objeto de estudio en esta obra de conocimiento.

En primer lugar, la tradición psicológica, tiene un origen vinculado con la psicología diferencial, donde se concibe el estilo de enseñanza desde el concepto general de estilo cognitivo. “El objetivo principal de la psicología diferencial es investigar cuantitativamente las diferencias de conducta entre individuos. Los

teóricos e investigadores de esta disciplina pretenden determinar las variables que causan las diferencias comportamentales y que influyen en su manifestación" (Figueroba, 2020, párr. 5).

Así entonces, para la comprensión del fenómeno educativo, es necesario el reconocimiento de una perspectiva cognitiva, que no sólo pretende por la interpretación del aprendizaje del estudiante, sino también por las prácticas de enseñanza del docente.

En este sentido, Camargo (2015) expresa que, en esta corriente psicológica, los tres términos más comúnmente usados para referirse a estilos son *estilo cognitivo, estilo de aprendizaje y estilo de pensamiento*. Desde el punto de vista del estilo cognitivo, la hipótesis general es que tal característica, al ser parte de la estructura de personalidad de cada cual, permea todas las facetas de la actividad individual (Hederich, 2007).

> En el caso del estudiante, su estilo cognitivo se manifestaría, por ejemplo, en sus preferencias sobre la forma de aproximarse al material de aprendizaje, en el orden y formato favoritos de presentación de estos materiales, en la calidad de la relación que mantiene con su profesor, en sus hábitos de estudio e incluso en las formas de evaluación con las que obtiene mayores logros (Riding, 2002, como se citó en Camargo 2015, p.37).

Por su parte, en el caso del profesor, su estilo cognitivo se manifestaría, entre otras cosas, en sus decisiones sobre "qué enseñar y en qué momento hacerlo, sobre qué actividades proponer en clase y qué materiales usar en ellas o

sobre cómo relacionarse con sus estudiantes y para qué propósitos” (Zhang y Sternberg, 2006, p. 37) Lo cual se ve reflejado en su forma de evaluar lo enseñado e incluso en el sistema de calificación que utilizaría en sus clases

En la década de 1960, se llevaron a cabo los primeros trabajos sobre la línea psicológica con el estilo cognitivo en la dimensión de independencia-dependencia de campo (DIC), donde se caracterizaban los docentes de acuerdo a la implementación de estrategias que tuvieran que ver con el uso de contenidos en la clase (independientes de campo), o por el énfasis en actividades que estuvieran relacionadas con aspectos interpersonales del contexto del aula. Se pueden destacar en este aspecto autores como Witkin (1977) (citado por Hederich, 2007).

Esta tradición investigativa, ha sido continuada por el grupo de Saracho (2003), de la universidad de Maryland, quienes se han ocupado principalmente por el estudio de la relación entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en el aula. Han venido construyendo un modelo descriptivo de las dinámicas relacionadas con los estilos cognitivos de los profesores, los estudiantes y los diferentes contenidos de aprendizaje.

Así mismo, se destaca el trabajo realizado por Riding (2002), en otra de las dimensiones de estilo cognitivo: la analítico-holística y la verbal- visual. El autor muestra que:

Mientras que los profesores de estilo cognitivo holístico adoptan un estilo de enseñanza informal, los profesores de estilo analítico prefieren construir entornos de enseñanza más formales (Biggs, 1993); expone además, que mientras que los profesores de estilo holístico prefieren tratar los contendidos de aprendizaje de

una manera global, los profesores analíticos favorecen el tratamiento temático detallado (Allison y Hayes, 1996), y mientras que los profesores de estilo holístico sacan mucho provecho del trabajo en equipo y son más receptivos a las sugerencias de otros, los profesores analíticos prefieren mantener un control más estrecho de todo el proceso de enseñanza (Riding, 2002, como se citó en Hederich et al., 2007, p. 34)

Desde esta misma línea, Evans (2004, como se citó Hederich et al., 2007), identifica:

> En una clase que se encuentra a cargo del profesor, un grupo de 25 aspectos que expresan su estilo de enseñanza, los cuales están organizados desde las decisiones que se toman antes o durante de la clase. Se mencionan entre otras, la organización física del aula de clase, de las actividades, la naturaleza de la interacción con los estudiantes, la forma de uso de los materiales, las formas de interrogar, el tipo de retroalimentación preferido frente al trabajo del estudiante y las actitudes respecto de la evaluación. Los anteriores aspectos, según Evans, harían parte del estilo de enseñanza de un profesor con un estilo cognitivo determinado. (p.34)

En este mismo contexto Cárdenas et al., (2009) (como se citó en Zapata,2010), adelantaron una investigación con un grupo de docentes de distintos niveles educativos, para estudiar las posibles relaciones de orden cognitivo, conceptual y práctico entre el estilo cognitivo DIC y el estilo de enseñanza de los docentes.

> En la investigación se empleó un diseño de tipo seccional, en el que el estilo cognitivo se evaluó a través del test EFT (test de figuras enmascaradas) y el estilo de enseñanza se evaluó a través de una escala de actitudes tipo Likert y un cuestionario. En general, la correlación obtenida entre los estilos cognitivo DIC y de enseñanza fue cercana a 0,40, lo que indica una correlación moderada. (p.52)

Los autores analizan los indicadores de estilos de enseñanza para concluir que es posible que sus comportamientos estén influenciados por la forma como perciben las situaciones de clase.

En este sentido, Zapata (2010) expresa en su artículo “Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: Unas relaciones controvertidas” que:

> Es posible que tales estrategias no dependan solo de la preparación, intencionada o no, que han tenido los profesores durante sus años de formación, sino también de ciertos rasgos característicos de la personalidad y de la forma como ellos perciben su interacción con el grupo. El estilo de enseñanza puede depender de características como la introversión extraversión del profesor, la paciencia, el entusiasmo, la cordialidad, la amabilidad, etc. “Tales características de personalidad de los profesores se hacen presentes aun durante las clases e influyen en la percepción que los estudiantes tienen de ellos” (p. 53).

Entre tanto, se puede entonces destacar que esta primera línea de investigación sobre los estilos descansa principalmente en una mirada cognitiva del mismo y no tanto en su manifestación a la hora de enseñar. No obstante, esta

claridad sobre el origen y comprensión del estilo resulta básica, para comprender y diferenciarlo de los estilos de enseñanza.

Los estilos de enseñanza, una mirada desde la tradición pedagógica.

"No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos".

Paulo Freire

Esta segunda línea de investigación, resalta el papel fundamental que tienen los actores principales de la escuela: el profesor y el estudiante, las responsabilidades y propósitos de cada uno y el sentido que todo ello tiene para el desarrollo personal, ya sea en términos de los logros académicos de los estudiantes o de la idoneidad del profesor. Enmarca los estilos de enseñanza en el imperativo de cualificación permanente de los docentes, con el fin de garantizar una educación más efectiva y consciente.

> La formación de los profesores basada en la reflexión sobre concepciones y prácticas como propuestas comunicativas y ético pedagógicas, se plantea como una opción que reconoce los estilos pedagógicos y concibe al docente como un sujeto activo, participativo, consciente de sus conocimientos y experiencias y de los obstáculos que pueden presentarle, razón por la cual deben hacerse explícitas y confrontarse. La teoría aporta nuevos elementos a la reflexión sobre la experiencia, lo cual permite hacer

nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica (Callejas y Corredor, 2002, p.3).

En el contexto de esta línea investigativa, los sistemas conceptuales, actitudinales e incluso ideológicos sobre el qué, el cómo, el por qué y el para qué de la actividad educativa estarían en el origen de la configuración de estilos de aprendizaje, para los estudiantes, y de estilos de enseñanza, para los profesores (Gargallo, 2008).

Desde este ángulo, analizar las actitudes más preponderantes del profesor cuando esta frente a su clase, ha sido la base explicativa de muchos autores.

Una de las tipologías más antiguas de estilo de enseñanza, es la diseñada por Mosston (1972) (citado por Camargo, 2015), en la década de los años sesenta, para el caso de la enseñanza de educación física. “El autor, desarrolló un marco de referencia para comprender el tipo de interacciones que pueden darse entre el profesor y el estudiante” (p.53). Construyó una escala de doble dirección, con el profesor asumiendo toda la responsabilidad en un extremo y el estudiante asumiéndola toda en el otro (Mosston y Ashworth, 1986). Desde esta perspectiva, los autores proponen los estilos de enseñanza, los cuales se definen a continuación:

Tabla 4. *Estilos de enseñanza de Mosston para la clase de educación física*

ESTILO	DEFINICIÓN
Directivo	El profesor toma todas las decisiones.
Práctico	Los estudiantes llevan a cabo las tareas previstas por el profesor.
Recíproco	Los estudiantes trabajan en parejas. Uno se ejercita y el otro le provee retroalimentación.
Auto evaluativo	Los estudiantes evalúan sus propias ejecuciones, de acuerdo con algún criterio.
Inclusivo	El profesor planea la clase y el estudiante monitorea su propio trabajo.
Guiado hacia el descubrimiento	Con ayuda del profesor, los estudiantes resuelven los problemas que éste plantea.
Divergente	Los estudiantes resuelven problemas sin apoyo del profesor.
Individual	El profesor determina el contenido y el estudiante planea el programa para su desarrollo.
Personalizado	El estudiante planea su propio programa y el profesor actúa como asesor
Autodidáctico	El estudiante es responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Fuente: Tomado de Camargo, 2015.

Al respecto, Camargo (2015) en su tesis doctoral:" El estilo de enseñanza Una mirada comunicativa, discursiva y didáctica en el aula de Ciencias Naturales" expresa:

> Más que características atribuibles al profesor como individuo, Mosston y Ashworth proponen que estos estilos de enseñanza sean opciones que tiene el educador para acomodarse a diversas formas de aprender o para lograr los propósitos de aprendizaje con mayor seguridad. En cierta forma es él, el profesor, quien toma la decisión definitiva de permitir o no la toma de decisiones autónoma por parte de sus estudiantes, hasta qué punto y en qué respecto. En esta medida, la tipología propuesta por los autores mencionados está construida, como todas las propuestas de la corriente pedagógica de estilos de enseñanza, sobre la base de las ideas que tiene el profesor acerca de quiénes son sus estudiantes y qué es lo que deben aprender (p. 53).

Continuando con el asunto, algunos autores analizan las posturas más características del profesor respecto a su principal función educadora.

En este sentido, podría mencionarse a Bronstrom (1979) (citado en Camargo, 2015) que, desde el contexto de la educación médica, propone una caracterización mediante el “Training Style Inventory”.

> Este instrumento clasifica el estilo de un entrenador (docente) de acuerdo con los supuestos básicos de las funciones de los médicos tutores durante el proceso de capacitación- aprendizaje y los relaciona de acuerdo a cuatro estilos: 1) *el doctor*, que moldea comportamientos mediante el refuerzo; 2) *el experto*, que hace énfasis en el conocimiento que debe adquirirse; 3) *el entrenador*, que pone su atención en la aplicación práctica del conocimiento y, 4) *el humanista*, que valora el autodescubrimiento en contextos acogedores y flexibles. (p.54)

Estos rótulos utilizados por Bronstrom (1979) citado en Camargo (2015), permiten clasificar las formas de enseñar de acuerdo a autoimágenes que tiene el profesor (en este caso, un profesor que a su vez es médico), sobre su responsabilidad durante el aprendizaje.

En esta misma línea, pero desde un contexto educativo universitario, Grasha (2002), propone una clasificación de los estilos de enseñanza de los docentes, mediante cinco perfiles personales identificados mediante rótulos descriptivos: 1) el experto, que tiene profunda claridad y confianza sobre los contenidos que orienta; 2) autoridad formal, el cual hace énfasis en su posición académica, ofreciendo un conocimiento estructurado; 3) modelo personal, que se

plantea como un ejemplo a seguir para sus estudiantes; 4) el facilitador, que guía a los estudiantes hacia el aprendizaje a través de cuestionamientos, alternativas y toma de decisiones y, 5) el delegador, que le da la libertad al alumno a ser lo más autónomo posible.

Las tipologías de Bronstom (1979) y Grasha (2002) (citados en Camargo, 2015), tienen en cuenta los comportamientos del profesor en cada una de sus dimensiones, lo que conlleva a describirlos mediante rótulos, que podría decirse son más sugerentes que definitorios de su rol.

Cabe anotar, que entre ambos autores (Bronstrom y Grasha) se lleva a cabo una clasificación que permite ser aplicada a cualquier contenido de enseñanza y en contextos educativos no sólo universitarios, sino también inferiores.

Vale la pena también, dentro de esta tipología estilística, mencionar el trabajo realizado por Heimlich y Norland (2002) (citado por Camargo, 2015) quienes en el contexto de educación de adultos definen dos dominios:

> Sensibilidad e inclusión. *El dominio de la sensibilidad* corresponde al nivel de atención que un profesor podría dedicarles a las necesidades de los estudiantes durante el aprendizaje. *El dominio de la inclusión*, en cambio, corresponde al grado de implicación activa que un profesor piensa que debe permitirles a sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (p.56).

Lo anterior, lleva entonces a categorizar a los profesores en alguno de los cuatro estilos que Heimlich propone: Experto, posibilitador, proveedor y facilitador.

Concluyendo, se puede decir que las tipologías presentadas brevemente consideran el profesor con nivel de involucramiento de acuerdo a la importancia que le da a los contenidos que enseña, la manera en que se concibe su relación con el estudiante, la autoridad demostrada en el aula y en general el grado de control que tanto el docente como el estudiante le dan a las actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con todo y lo anterior, desde esta perspectiva pedagógica, aparece un segundo grupo de investigadores que intentan caracterizar estilos pedagógicos, o de enseñanza, estableciendo diferenciación entre las prácticas pedagógicas tradicionales y las alternativas.

Según Avalos (2002), la práctica pedagógica se concibe como:

> El eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica, en la cual, se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. (p. 109)

La característica distintiva de estos trabajos es que:

> "toman en consideración la perspectiva pedagógica o epistemológica asumida por cada profesor en su práctica y asigna una valoración positiva o negativa a la misma, de acuerdo con su grado de concordancia con los planteamientos considerados más actuales y, por esta vía, mejores" (Camargo, 2015, p 57).

En este sentido, se puede mencionar, desde un contexto internacional el trabajo realizado por Sousa y Santos (1999), en cual se identifican dos tipos de pedagogías sobre la base de sistemas de valores y representaciones socioculturales: el del profesor como trasmisor de conocimientos y el del profesor como facilitador de relaciones.

Se destaca también, a Finson et al., (2006) (citados en Camargo, 2015) que la enseñanza es una forma de orientación pedagógica la cual, se encuentra relacionada con las concepciones del profesor sobre la disciplina que orienta (ciencias naturales, en este caso). Llevaron a cabo un estudio, donde se evaluaron los estilos de enseñanza de los maestros de nueve grados intermedios utilizando la Lista de verificación del examen de enseñanza del profesor de ciencias (DASTT-C) y se clasificaron en una secuencia de orientación didáctica indagativa / constructivista. De acuerdo a esto, presentan entonces dos formas de enseñar: una *orientación constructivista*, la cual tiene como objetivo incentivar al estudiante para la búsqueda activa del conocimiento y una *orientación expositiva*, en la que el profesor es el centro de la enseñanza y sólo se limita a la transmisión de contenidos.

De acuerdo a lo anterior, los estilos pedagógicos guardan clara correspondencia con el concepto de competencia, que tiene en cuenta *el saber* (concepciones), *el saber hacer* (prácticas), *el saber comunicar* (comunicación didáctica) *y el saber ser* (práctica ética). Lo anterior, permite entonces que se deriven tres estilos de enseñanza de tipo pedagógico, los cuales se pueden vislumbrar en la tabla 5.

Tabla 5. *Caracterización de los Estilos Pedagógicos.*

Estilo 1: Desde el interés Emancipatorio	Estilo 2: Desde el interés técnico	Estilo 3: Desde el interés práctico
El concepto de praxis explica el saber del profesor. Currículo=praxis Aprendizaje= acto social. Ambientes de aprendizaje innovadores, creativos y transformadores. Carácter dialógico del proceso de enseñar. Tanto el profesor como el estudiante, proponen contenidos y estrategias. El estudiante se asume como constructor activo de su propio conocimiento. Evaluar implica reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje. Favorece la autonomía, creatividad, originalidad. Forma para la incertidumbre, la responsabilidad, la argumentación y la confianza en sí mismo. En el *saber hacer* se favorecen las estrategias no directivas: tutoría, trabajo con dilemas, lluvia de ideas, preguntas que requieran producción creativa, resolución de problemas que enfatizan el proceso más que el resultado y realización de proyectos. El *SER* del profesor se expresa en su responsabilidad, la autonomía, la tolerancia, la autoridad y el respeto.	Se agrupan acciones y formas de pensar asumidas desde un *interés técnico.* El profesor a través de su formación profesional elabora ideas acerca del enseñar, aprender y evaluar su saber específico. Pensamiento docente espontáneo, construido desde la experiencia, no explicitado, no formalizado, que orienta su práctica docente. Enseñar: trasmitir un saber elaborado Aprender: reproducir el saber trasmitido Evaluar: medir la retención mecánica Se privilegian resultados más que procesos. Concepción positivista de la ciencia como única fuente de saber verdadero. El profesor es un académico, no cree en recursos didácticos discursos planos y monótonos. Poca relación con el estudiante. En el *saber ser,* el profesor se percibe como un aplicador de reglas e instrumentos para que el estudiante aprenda un saber.	Genera una acción entre sujetos, no sobre objetos. Currículo visto como un proceso, en el cual juegan un papel central la deliberación, el juicio y la atribución de significados, los cuales constituyen la base para las experiencias de aprendizaje tanto del alumno como del profesor. Enseñanza: Construida en el proceso a través de la mirada crítica de algunos supuestos que han sido aceptados. Aprendizaje: significado de la experiencia para el alumno. Evaluación: implica elaborar juicios sobre las experiencias de aprendizaje. Los profesores que asumen este estilo son personas críticas que evalúan reglas y procedimientos. Les gusta escribir críticas, dar opiniones, juzgar personas y su trabajo, evaluar textos, programas y proyectos contrastando otros puntos de vista. La acción docente genera procesos de interacción, deliberación y negociación, lo que supone cierta igualdad entre los participantes.

Fuente Callejas et al., 2002.

Como se ha visto hasta ahora, la corriente pedagógica de investigación sobre los estilos de enseñanza, incluye una mirada a la forma en que se conciben los diferentes elementos de la educación (enseñanza, aprendizaje, evaluación) y las diversas creencias y disposiciones que el docente tiene sobre su labor educativa, es decir, va más allá de descripciones exclusivamente conductuales (psicológicas) de su actividad en el aula.

Analizando entonces esta línea de investigación, se pueden destacar algunos aspectos a tener en cuenta:

Cuenta con una compresión amplia y profunda de la actividad de enseñanza.

Los distintos trabajos donde se estudia la docencia, presentan al profesor desde diferentes vertientes: Profesor como formador, como mediador entre el objeto de aprendizaje y el estudiante, como conocedor de su saber específico, como sujeto que es capaz de repensarse y reconfigurarse, como autoridad reguladora o controladora de comportamientos y en general el docente como un sujeto activo, participativo, consciente de sus conocimientos y experiencias y de los obstáculos que pueden presentarle.

Ofrece muchos y varios aportes para la comprensión de la profesión docente y los factores que intervienen de una u otra forma en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Todas las propuestas realizadas en torno a los estilos de enseñanza, se han desarrollado de forma independiente, aisladas unas de otras, y, por tanto, cada una ha desarrollado sus propios indicadores y variables para caracterizarlos.

La mirada pedagógica adolece de aquello que precisamente es una de las principales fortalezas de la perspectiva psicológica: una idea clara y sólida de lo que implica un estilo (Camargo, 2015).

En términos generales se ha tratado de exponer cada una de las dos líneas de investigación, la psicológica y la pedagógica. Se puede evidenciar entonces, que mientras que en la corriente pedagógica no se ha llegado aún a una definición precisa y unificada de lo que significa estilo de enseñanza dado las múltiples interpretaciones, la tradición psicológica basa su trabajo en el concepto de estilo proveniente de la psicología diferencial, la cual tiene gran baraje empírico y teórico, por tanto, posee gran precisión y solidez. Además, al respecto se puede añadir:

> En contraste, mientras en la perspectiva psicológica, la actividad docente se encuentra limitada a una serie de comportamientos y actitudes del profesor en sus clases, “en la tradición pedagógica la actividad del profesor como educador adquiere una relevancia variada y compleja que abarca no solo elementos del fuero individual sino también, elementos que tienen que ver con la identidad del profesor de cara a su función institucional, social y cultural” (Camargo, 2015, p 61).

Concluyendo con el análisis de estas dos tradiciones, es importante resaltar el vínculo evidente entre estilos de enseñanza del profesor y estilos de aprendizaje de los estudiantes, los cuales han sido punto de partida de importantes investigaciones de distintos autores como Grasha (2002) y Felder y Spurlin (2005) citados por Camargo (2015).

Principales instrumentos en relación a los estilos de enseñanza

Las continuas investigaciones sobre los estilos de enseñanza han llevado a que se planteen diversos instrumentos que pretenden identificar cuál es el estilo de enseñanza del profesor durante sus clases y cuáles son los criterios que hacen que se enfoquen en uno o en otro.

Es así, como diferentes autores han incursionado en este aspecto y en la siguiente tabla se pueden destacar algunos que se han implementado a lo largo del tiempo.

Tabla 6. *Algunos instrumentos para clasificar los Estilos de enseñanza*

AUTOR	INSTRUMENTO	CARACTERISTICAS
Angelo y Cross (1993)	Inventan° de objetivos de enseñanza (TG1-Teaching Goals Inventory)	Es una autoevaluación de metas de enseñanza Consta de 53 preguntas Los objetivos de enseñanza se dividen en anca grupos: habilidades superiores, habilidades básicas, habilidades específicas, preparación profesional o desarrollo personal.
Delgado, Medina y Viciana (1996)	Questionnarie (DEMEVI)	Identifica los EdE en función de la forma de intervenir del docente en la clase Consta de 60 preguntas (10 por cada EdE) Identifica EdE: tradicionales, individualizadores, participativos, socializadores, cognoscitivos y creativos
Grasha (1996)	Cuestionario EdE (Teaching Style)	Identifica técnicas de enseñanza y con ello, el papel del profesor para los respectivos EdE Consta de 40 preguntas Identifica 5 EdE: experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador
Pratt (1998)	Inventario de perspectivas de enseñanza IPE (TPI-Teaching Perspectives Inventory)	Identifica perspectivas del docente: qué creen, logran y hacen Consta de 75 ítems Identifica 5 perspectivas del profesor: Transmisivo, aprendizaje, de desarrollo, cultivar, reforma social
Bennett (1979	Cuestionario del Maestro	Consta de 28 ítems Identifica 12 EdE que se repartirían en 3 bloques, los Liberal-Progresista, los Tradicionales-Formales y el resto que se encuentran en medio de ambos

AUTOR	INSTRUMENTO	CARACTERISTICAS
Martínez-Geijo (2007)	Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEdE) España	Diseñado en función del cuestionario CHAEA de EdA de Alonso, Gallego y Honey (1994) Consta de 40 ítems Identifica comportamientos de enseñanza y EdE
Chiang et al., (2013)	Cuestionarios Estilos de Enseñanza (CEE)-Chile	Sustentado en el cuestionario de Martínez-Geijo en lengua española-chilena Consta de 71 ítems Identifica los mismos 4 EdE del CEE original
Reyes-Arellano (2014)	Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEdE) España	Diseñado en función del cuestionario CHAEA de EdA de Alonso, Gallego y Honey (1994) ydel CEE de Martínez-Geijo (2007) Consta de 80 ítems Identifica 4 EdE: Abierto, Funcional, Estructurado y Formal

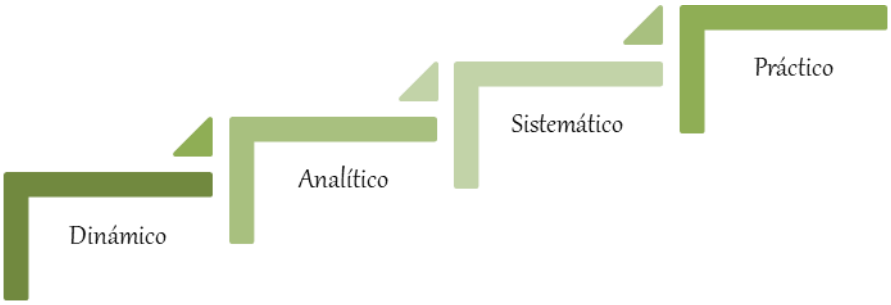
Fuente: Arellano, 2018.

Por otro lado, se destacan los trabajos de Batista et al., (2015) y Portilho et al., (2015), quienes publicaron los resultados de los primeros ensayos, para validar un cuestionario sobre estilos de enseñanza diseñado en portugués y aplicado a profesores brasileños. Posteriormente, González et al., (2017) llevaron a cabo la validación del cuestionario para ser aplicado en el contexto educativo español, encontrando una buena fiabilidad de la adaptación y se considera entonces, un instrumento breve y eficiente que puede ser empleado en cualquier área y nivel de formación de los docentes para establecer su estilo de enseñanza.

Está compuesto por 40 ítems, 10 por cada estilo de enseñanza. En la aplicación del cuestionario se solicita, por tanto, valorar los ítems en una escala tipo Likert con cuatro con opciones de respuesta: 1: nunca, 2: raramente, 3: casi siempre y 4: siempre.

La figura muestra los estilos de enseñanza que se identifican con este instrumento:

Figura 5. *Caracterización de los estilos de enseñanza Portilho/ Banas*



Fuente: Elaboración propia

En el estilo *Dinámico (D)*, se ubican docentes que crean espacios de discusión, eligen diversidad de recursos, alejándose un poco de la programación establecida de contenidos. Favorecen el intercambio de ideas mediante preguntas de diversa orden.

El estilo *Analítico (A),* presenta docentes que imparten todo el programa al detalle, dan tiempo a los estudiantes para que comprendan y repasen las lecciones. Planifican muy bien el contenido que enseñan.

El estilo *sistemático (S),* es propio de docentes que priorizan la coherencia y estructura del trabajo con el contenido. Promueven la investigación y el debate.

En el estilo *práctico (P),* de destacan aquellos docentes que exploran los saberes previos de los estudiantes, dan tiempo para experimentar con los

contenidos, utilizan problemas de la vida cotidiana para promover la construcción de soluciones.

Sin duda alguna es un instrumento que puede ser empleado en diversos contextos educativos para identificar alguno de estos estilos en los docentes.

Es necesario recalcar, que aproximarnos a la estilística de la enseñanza y a los instrumentos que tienen esta finalidad, no es algo tan simple, pues no se puede abarcar desde una única perspectiva, ni mucho menos desde un solo autor, pues supone algo complejo y diverso de significados.

Partiendo de lo anterior, Renes et al., (2013), basados en el cuestionario de Martínez (2001), re-elaboraron algunos ítems para hacerlo más comprensible y poder aplicarlo en diferentes contextos educativos. Identifican con el cuestionario de estilos de enseñanza (C.E.E), cuatro estilos en función de los cuatro estilos de Aprendizaje de Gallego y Honey (1994). Consta de 80 Ítems, en los cuales el participante debe escribir (+) o (-) dependiendo si está más de acuerdo que en desacuerdo, o si lo hace más veces que menos.

Se pueden distinguir entonces el *Estilo Abierto,* es decir, docentes que continuamente se plantean nuevos contenidos, están dispuestos a innovar en sus clases y no se limitan a la planificación de las mismas. Son activos, participativos, constantemente motivan, emplean diversas estrategias que permiten la contextualización con la realidad y la búsqueda de soluciones a problemas cotidianos. Este tipo de docente, favorece al estudiante que posee un estilo de aprendizaje Activo.

El estilo formal, aquí es posible encontrar docentes con comportamientos un poco contrarios a lo anterior, ya que se limitan a lo que está establecido, se rigen estrictamente por la planeación y por los contenidos que deben enseñar. Sus clases se destacan por seguir un orden detallado, por lo tanto, no son partidarios de improvisar. Utilizan los roles, para que cada estudiante sepa lo que debe hacer, aunque en realidad suelen favorecer el trabajo individual más que el grupal. Un docente con esta estilística favorece el estilo de aprendizaje reflexivo.

Estilo de enseñanza estructurado; dentro de este estilo de enseñanza, se encuentran aquellos docentes que otorgan especial atención a la planificación, sus metodologías por lo general son las mismas. Dan pocas oportunidades para la espontaneidad y exigen que las respuestas que den los estudiantes sean justificadas y bien razonadas. Son perfeccionistas, sistemáticos y organizados. Suelen dudar de las opiniones de los demás, pues consideran que tienen mayor experiencia, aunque cuando ven a un compañero con cualidades superiores, lo admiran y respetan. Favorecen el tipo de aprendizaje teórico.

Por último, se encuentra el *Estilo de enseñanza funcional;* se destacan porque quieren llevar todo a la práctica, pues consideran que es más fácil aprender de esta manera. Favorecen el trabajo en equipo, dan explicaciones precisas y comprensibles. Les gusta trabajar concretamente, sin divagar en las cosas. Este tipo de docentes, auspician a estudiantes que tienen un estilo de aprendizaje pragmático.

Se puede concluir que puede ser un instrumento viable de aplicación y que a su vez permite relacionar el estilo de enseñanza, con la estilística de aprendizaje.

Como se puede ver, hay variedad de instrumentos a la hora de identificar los estilos de enseñanza, pero para esta investigación, cobra mayor relevancia el Teaching Style Inventory de Anthony F. Grasha, Ph.D del cual se hablará a continuación.

Teaching Styles Inventory de Anthony F. Grasha, Ph.D

Inicialmente, es necesario destacar, que para Grasha (1996), el estilo de enseñanza representa aquellas cualidades y comportamientos personales duraderos, que aparecen en la forma como lleva a cabo el docente sus clases. Por lo tanto, es algo que los define, que guía y dirige sus procesos de instrucción, y de una u otra manera tiene efectos en los estudiantes y en sus formas de aprender.

Lo anterior, permite interpretar, que el aprendizaje está directamente relacionado con la enseñanza, es decir “no se puede tener uno sin el otro”, pues, así como los profesores han preferido formas de enseñanza, los estudiantes tienen similares preferencias sobre cómo desean aprender. Así, los estilos de aprendizaje, ayudan a dar forma a los encuentros que los estudiantes tienen con los maestros. En efecto, la "interacción enseñanza-aprendizaje", es más un "maestro-alumno”, es decir, ambas partes están involucradas en intentos de moldearse mutuamente.

De allí entonces, que el autor creara un modelo integrador, un modelo empírico de los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza, donde pretende ilustrar cómo interactúan, las condiciones que favorecen uno u otro y lo que debe suceder para que cambien.

Los estilos de enseñanza examinados en el modelo integrador son los del experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador. Los estilos de aprendizaje que interactúan con estas dimensiones consisten en estudiantes descritos como competitivos, colaborativos, independientes, dependientes, participativo y evitante. El proceso de enseñanza-aprendizaje implica la interacción de estos dos conjuntos de estilos en el aula.

Para Grasha (1996), los estilos de enseñanza se pueden concebir como “los colores en la paleta de un artista”, donde evidentemente, todos los que enseñan poseen cada uno de los cinco estilos de enseñanza en diferentes grados y, en efecto, cada estilo sería un color diferente en la paleta y a su vez éstos podrían mezclarse.

Desde este ángulo, se puede identificar en el libro: Teaching with Styles de Grasha (1996), el instrumento “Teaching Style Inventory” versión 3.0, inicialmente para el contexto universitario, pero se ha comprobado que se puede adaptar a cualquier entorno educativo. Consta de 40 ítems, que evalúan actitudes y comportamientos asociados con cada uno de los cinco estilos, los cuales se describen a continuación.

Tabla 7. *Estilos de enseñanza según Grasha (1996)*

ESTILO	VENTAJA	DESVENTAJA
EXPERTO Posee el conocimiento y la experiencia que los estudiantes necesitan. Se esfuerza por mantener su Status entre ellos al mostrar un conocimiento detallado. Desafía a los estudiantes a mejorar sus competencias. Se preocupa por transmitir información y asegurar que los estudiantes estén bien preparados.	La información, el conocimiento y las habilidades que poseen estos docentes.	Si se usa en exceso, la exhibición de conocimiento puede ser intimidante para estudiantes menos experimentados.
AUTORIDAD FORMAL Posee Status entre los estudiantes debido al conocimiento estructurado que posee y al puesto que ocupa en la escuela. Se Preocupa por proporcionar comentarios positivos, establecer objetivos de aprendizaje, crear expectativas y reglas de conducta en sus clases. Atiende a las normativas institucionales.	El enfoque en expectativas claras y formas aceptables de hacer las cosas.	Una fuerte inversión en este estilo puede conducir a rígidos, estandarizados, y formas menos flexibles de manejar a los estudiantes y sus preocupaciones.
MODELO PERSONAL Cree en "enseñar con el ejemplo personal" y establece un prototipo de cómo pensar y comportarse. Supervisa, guía y dirige mostrando cómo hacer las cosas, y alentando a los estudiantes a observar y luego emular al instructor.	Un énfasis en la observación directa y en elegir un modelo a seguir.	Algunos maestros pueden creer que su enfoque es el mejor, llevando a algunos estudiantes a sentirse inadecuados si no pueden estar a la altura de sus expectativas.
FACILITADOR Guía y dirige a los estudiantes haciendo preguntas, explorando opciones, sugiriendo alternativas, y los alienta a desarrollar criterios para tomar decisiones. Su objetivo es desarrollar en los estudiantes la capacidad de acción independiente, iniciativa y responsabilidad. Trabaja con estudiantes en proyectos de manera consultiva e intenta brindar el mayor apoyo posible.	La flexibilidad personal, el enfoque en las necesidades y objetivos de los estudiantes, y la voluntad de explorar opciones que favorezcan su aprendizaje.	El estilo suele llevar mucho tiempo y a veces se emplea cuando se necesita un enfoque más directo. Puede incomodar a los estudiantes si no se emplea de manera positiva y afirmativa.

ESTILO	VENTAJA	DESVENTAJA
DELEGADOR Se preocupa por desarrollar en los estudiantes la capacidad de funcionar de manera autónoma. Los estudiantes trabajan independientemente en proyectos y el maestro está disponible a solicitud de los estudiantes como consultor.	Ayuda a los estudiantes a percibirse a sí mismos como aprendices independientes.	Puede interpretar mal la preparación del estudiante para el trabajo independiente. Algunos estudiantes pueden ponerse ansiosos cuando se les da tanta autonomía.

Fuente: Elaboración propia tomando como referencia a Grasha, 1996.

Estos estilos de enseñanza podrían combinarse y formar cuatro grupos distintos dependiendo del contexto, del estilo de aprendizaje de los estudiantes, de las circunstancias que se presenten en la clase y ayudan a crear espacios de aprendizaje dentro de ciertas características propias de cada categoría. El orden de los estilos denota la importancia de cada uno en la combinación. Las cuatro combinaciones según *Grasha (1996*) son:

Agrupación uno: *Estilos de enseñanza primarios: Experto / Autoridad formal. Estilos de enseñanza secundaria: modelo personal / facilitador / delegador.* En esta agrupación se destacan algunos métodos de enseñanza asociados, como: Énfasis en exámenes y calificaciones, oradores y entrevistadores invitados, conferencias, cuestionamiento dirigido en el maestro, discusiones dirigidas por el maestro, trabajos de final de mes / bimestre, tutoriales, presentaciones basadas en la tecnología.

Agrupación dos: *Estilos primarios: Modelo personal / Experto / Autoridad formal. Estilos secundarios: Facilitador / Delegador.* Dentro de esta agrupación se reconocen algunas estrategias, tales como: Modelamiento de roles por medio de ilustración, conversación para encontrar alternativas, compartir procesos de pensamiento para obtener respuestas, compartir experiencias personales, modelamiento de roles por medio de acción directa, demostración de estrategias para pensar o para hacer cosas, que los estudiantes imiten al maestro, tutoreo y guía.

Agrupación tres: *Estilos primarios: Facilitador / Modelo personal / Experto. Estilos secundarios: Autoridad formal / Delegador.* Es fácil destacar en esta

agrupación, a los docentes en cuyas clases se emplean los estudios de casos, las discusiones a través de mapas cognitivos, las conversaciones de pensamiento crítico, las lecturas guiadas, conversaciones donde se infieren las ideas centrales, análisis basados en proyectos de laboratorio, el aprendizaje basado en problemas, simulaciones, juegos de roles, mesas redondas y participación activa de los estudiantes, incluso siendo maestros por un día.

Agrupación cuatro: *Estilos primarios Delegador / Facilitador / Experto. Estilos secundarios Autoridad formal / modelo personal.* Dentro de esta agrupación, se encuentran aquellos docentes que emplean dentro de sus estrategias de enseñanza: simposios, debates, grupos de trabajo heterogéneos, estudios e investigaciones independientes, paneles de discusión, monografías, prácticas escolares, entrevistas, actividades de autodescubrimiento, diarios y bitácoras. (p.158)

Es posible entonces, mencionar algunos casos específicos de acuerdo a las distintas agrupaciones entre los diferentes estilos de enseñanza, según Grasha (1996):

El enfoque combinado de experto / autoridad formal es más popular cuando las clases son largas, ya que hay presión de tiempo para cubrir mucho material o se estructura la evaluación de opción múltiple.

La agrupación delegador / facilitador / experto es más utilizada en clases donde el profesor está más dispuesto a tomar riesgos y donde los alumnos están en semestres más avanzados.

Los profesores de la primera agrupación trabajan mejor con alumnos que dominan menos la asignatura.

Los de la segunda agrupación trabajan mejor con estudiantes que ya manejan la asignatura.

Los de la tercera agrupación trabajan mejor con alumnos que toman iniciativa y que son responsables para realizar actividades y tareas con cierto grado de complejidad.

Los de la cuarta agrupación trabajan mejor con estudiantes autónomos y que pueden llevar a cabo actividades de mayor complejidad y responsabilidad como proyectos y trabajos de campo. (p.159)

De estas agrupaciones se puede entonces concluir, que los docentes pueden tener un estilo de enseñanza más marcado que otro, pero que todos en alguna medida, forman parte de su personalidad y se combinan dependiendo de diferentes factores y experiencias en el contexto de aula.

Una vez analizados los estilos de enseñanza, conviene entonces dar una mirada a la educación y la personalidad del docente como agente trasformador de las realidades educativas dentro de la sociedad.

Educación y personalidad del docente

"Que el claustro no sea una penitencia, sino un espacio abierto a la felicidad y a la esperanza. Que el maestro no sea un ser inalcanzable y extraño, sino un ejemplo y un espejo en el que deseamos ver nuestra vida pareciéndose a la suya, en la rectitud, en el conocimiento y en la mística con que lo comparte". (Soto, 2007)

La evolución del ser humano siempre ha ido de la mano con la evolución de la educación, de ahí que todas las comunidades, sin importar que tan primitivas sean, se apoyan en la enseñanza. Por tanto, podríamos decir entonces, que la educación asume su origen en las comunidades primitivas, desde cuando el ser humano tenía una vida nómada y la cambia para establecerse y empezar una vida diferente aprendiendo diferentes labores que le permitirían vivir mucho mejor y avanzar hacia algunas comodidades.

A lo largo de la historia, la educación se ha convertido en medio y fin al mismo tiempo, ya sea para transmitir y cultivar la cultura, los conocimientos, los valores o también, para sentar bases que contribuyan a su transformación.

Los métodos de enseñanza más antiguos se encuentran en el antiguo oriente: India, China, Persia, Egipto, así como en la Grecia antigua. La educación en estos lugares se basaba en la enseñanza de religión y las tradiciones, pero todos con algo en común, continuar con la evolución humana así fuera para unos cuantos, puesto que la educación sólo era para los de la realeza, el pueblo no tenía derecho a una educación brindada de manera formal.

Por otro lado, muchas décadas después y con la llegada de la filosofía, se encuentra a Paulo Freire, quien muestra la educación como: "Una función

descriptiva; la filosofía de la educación, enseña que la educación es teleológica y axiológica, porque más que ocuparse del cómo y el qué de la educación, se preocupa por el para qué y por qué educar" (p.37). Estas preocupaciones fueron recogidas por Freire (1994) al manifestar, que la enseñanza no se agota en la simple transmisión de la disciplina o la apropiación conceptual de los objetos, sino mediar para la transformación y liberación del ser humano.

> En tanto, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por ultimo aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996, p.1).

Es decir, la educación no sólo puede ser un proceso donde se acumule conocimiento científico, filosófico o matemático (Freire, 1994), sino un proceso integral donde se formen seres humanos desde la complejidad, que puedan ser vistos desde diferentes puntos.

Por tanto, es importante reconocer a uno de los actores fundamentales de la educación como lo es el docente, del cual se pueden encontrar muchos sinónimos para referirse a él, según Garzón (2014):

> Como profesor, educador, maestro, pedagogo, que asumen la misma jerarquía social y académica en el campo de la educación, las cuales han

tenido una fuerte tradición básicamente transmisionista y memorística, dado que su labor se asume como quien transmite una gran cantidad de información a sus alumnos y estos deben reproducirla lo más fielmente posible. (p.17).

En este sentido, el psicólogo estadounidense, Rogers (1982), autor de "Creatividad y Libertad en la Educación. Sistema no-directivo", plantea, que el docente debe partir de ser auténtico, actuar como él, no crear mascaras dentro del aula y crear una relación real con sus estudiantes, el docente no debe querer ser un súper héroe, debe permitirse mostrar sus sentimientos de alegría, enojo, permitir que los estudiantes lo vean como persona y así crear una relación directa con ellos. Así mismo, Delors (1996) afirma: "Sin personalidad, el profesor se convierte en una máquina repetitiva, perdiendo su verdadero espíritu y significado, perdiendo la posibilidad de promover esa fuerte relación docente-alumno" (p. 91).

Teniendo en cuenta lo anterior y conociendo de la importancia de la educación en los primeros años de vida, se debe tener especial cuidado en la influencia que la personalidad del docente puede causar en sus estudiantes en esta etapa, puesto que son los docentes quienes más tiempo pasan con ellos después de la familia y según Piaget (1952), el niño en su proceso de socialización efectuado desde la organización de los procesos de asimilación y acomodación logra el establecimiento de habilidades a partir del contacto con la realidad, pues como dice Vigosky,(1998) somos un ser social, el aprendizaje está mediado por la interacción con el otro, en el cual la influencia es recíproca y esta mediado por el lenguaje, y retomando a Guidano, (1994) construimos desde la

realidad, el ser humano aprende desde el contacto con el otro , desde la convivencia desde las vivencias diarias.

Entonces, al momento de hablar del docente inmerso en la educación, no sólo se debe tener en cuenta su preparación académica sino también su personalidad y estilos de enseñanza, ya que estos pueden afectar directamente el rendimiento académico e incluso el desarrollo social, emocional y psicomotor del estudiante. Estudios enfocados en la educación en la primera infancia, han demostrado que los estudiantes en la primera etapa educativa que reciben atención afectiva y de forma constante, suelen tener mejor nutrición, tienden a ser más sanos y aprenden más rápido y con mayor facilidad que los estudiantes que no reciben esta atención, como se citó en Myers, (1995).

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría decir entonces, que la personalidad y estilo del docente al momento de enseñar, son parte fundamental en el desarrollo y formación integral del estudiante. Así, para lograr un sano desarrollo en el proceso de aprendizaje del estudiante el estilo y la personalidad del docente son factores que se debe considerar, puesto que los niños que no reciben atención adecuada tienden a estar menos motivados y dispuestos para el aprendizaje (Myers,1995).

Siguiendo esta misma línea, se encuentra a Martinic y Pardo (2003), quienes hicieron una investigación en Chile buscando los puntos más importantes que llevan a un buen rendimiento escolar y encontraron tres aspectos indispensables: la gestión de la escuela, el rol del director y las características pedagógicas del profesor.

Considerando entonces, que el profesor es quien interactúa continua y directamente con los estudiantes, es por lo tanto quien más inmerso está en sus resultados académicos, y como lo mencionó Zárate (*sf*) (como se citó en Martinic y Pardo, 2003), se debe considerar al profesor como el factor de mayor relevancia para alcanzar los resultados de una buena educación, es decir de una eficacia escolar.

Simultáneamente, encontramos la importancia del rol docente y su influencia en la educación cuando parafraseamos a De Zubiría (1999), quien afirma que cada vez es más fuerte que se considere por los docentes y la comunidad educativa en general, que entre más divertida, alegre, lúdica y llamativa le resulte a un estudiante la experiencia de aprender, dicho aprendizaje se hace más significativo, impactante y perdurable. El reto del docente, se convierte entonces, en encontrar las herramientas necesarias para lograr este fin, debe estar en constante reconocimiento de sí mismo, pues parte de su rol como docente consiste en convertirse en un estudiante de tiempo completo el resto de su vida, lo que de seguro le demandará altos niveles profesionales y humanos (Ávila, 1994). Claramente, estas palabras de Ávila no están sólo enfocadas al crecimiento académico, sino también personal, por tanto, el docente debe estar en constante evolución y:

> Asumir nuevos retos, reflexionar continuamente sobre su práctica, evaluar su quehacer, su ser y estar en actualización disciplinar constante. Además, deberá ser visionario que proponga y diseñe proyectos a corto, mediano y largo plazo; pero ante todo debe ser un líder que vincule a sus alumnos a

> espacios de creatividad, de conocimiento y reconocimiento personal. Debe brindar al alumno múltiples alternativas, hacia un mundo cargado de incertidumbre, donde lo único permanente es el cambio Casares (2000, p.119).

Por consiguiente, sería imposible intentar despertar la creatividad y el interés de los estudiantes, si no se cuenta con un docente que este comprometido en hacerlo, el docente debe olvidarse en ocasiones de los mecanismos aburridos y abstractos de la didáctica que en algunas oportunidades pueden llegar a ser repetitivos e intentar con métodos que generen interés y entusiasmo en el aprendizaje.

> Acudiendo ahora a la psicología social de la educación, quien es la encargada del estudio de las causas y efectos de las interacciones vivenciadas dentro de la escuela, es decir, las relaciones existentes entre profesores, entre los profesores y sus superiores y entre los profesores y sus alumnos y las relaciones existentes entre la escuela y su comunidad (Rogers, 1994).

Aún y con todo lo anterior, el sistema educativo ha permitido que la imagen del docente se vea sub- valorada, teniendo en cuenta sólo su desempeño profesional y no su integralidad, es decir, las instituciones educativas se convierten en espacios de empleabilidad y funcionalidad administrativa reduciendo ña función docente a un proceso y producto (Fullan y Hargreaves 2004).

Así mismo, Fullan y Hargreaves (2004), plantean que es difícil comprender al profesor y a su quehacer si no se conoce lo que es él y representa como persona.

Con respecto a lo anterior, se puede concluir entonces, que un docente no es solamente quien sabe mucho de su disciplina o ha estudiado en una universidad para prepararse para impartir una materia dentro del aula, sino quien está acompañado de un cúmulo de aspectos y factores personales, sociales y psicológicos los cuales, no siempre se ven (Goodson como se citó en Fullan y Hargreaves, 2004).

De aquí que, Fullan y Hargreaves (2004) plantean que muchas veces las mayores satisfacciones de la enseñanza no se encuentran en la remuneración, el prestigio o la promoción, sino en las compensaciones psicológicas de la docencia, es decir, lograr los avances propuestos, ganar una sonrisa o un gesto de gratitud, fortalecer las buenas prácticas donde se evidencien aprendizajes significativos y establecer relaciones positivas en las comunidades.

Sin embargo, esta intencionalidad puede estar sujeta al estilo de personalidad que se establezca en el profesor, ya que puede ser a partir de ella que el valor de la profesión tome importancia, de acuerdo a sus intereses particulares.

Del mismo modo, se debe tener en cuenta que la personalidad del docente no sólo influye en el comportamiento individual, sino también de manera grupal dentro del aula, dado que los estudiantes pueden versen influenciados por ellos, opten por imitarlos positiva o negativamente o de alguna u otra manera, interfiera

en sus procesos de aprendizaje, porque es en el aula donde éste pone en evidencia su ser, su saber y su quehacer pedagógico e impacta en la formación del individuo, lo que puede llevar al éxito o al fracaso de sus estudiantes.

Relación docente- estudiante

"Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (Paulo Friere)

Para hablar del docente dentro del contexto educativo, es necesario reconocerlo como un ser naturalmente social, que se relaciona consigo mismo, con sus estudiantes, sus pares, las comunidades y su entorno en general. Para Domínguez Prieto (2003), "las relaciones personales son las que establece la persona cuando trata a los demás como seres valiosos. En este sentido, la primera forma de relación es la que se establece entre un yo y un tú" (p. 36).

Es así que, la relación docente- estudiante es realmente importante, puesto que, para el estudiante, el docente es un guía, facilitador, colaborador, es quien lo acompaña durante el proceso de aprendizaje y le brinda las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos propuestos, teniendo en cuenta sus conocimientos, intereses, expectativas y experiencias para poder conducirlos con éxito en su proceso educativo.

En este sentido, se considera que, en el aula, sus expresiones, ejemplos, actitudes y estados comportamentales son fundamentales en la vida escolar del estudiante, porque su influencia puede llegar a ser duradera y marcar positiva o negativamente su trascender escolar. Al respecto y siguiendo a Moreno (2008),

aquello que constituye el currículo oculto suele convertirse en lo primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, para entender mejor esta relación, es necesario dar una mirada algunos modelos pedagógicos educativos que han sido importantes a través de la historia. En la tabla 8 se presentan e igualmente se puede apreciar cómo es la relación docente- estudiante en cada uno de ellos.

Tabla 8. *Modelos educativos y la importancia relación docente - estudiante.*

Modelo educativo	Relación docente – estudiante	Mayores exponentes
Tradicional	En este modelo la relación estudiante docente se plantea de una forma vertical y autoritaria, se muestra el docente como el único poseedor del conocimiento. Este modelo está enfocado en adoctrinar, en moldear las personas para el trabajo en las grandes empresas sin que hicieran preguntas.	Max Beberman, Jerrold R Zacharias, Jean A Comenius e Ignacio de Loyola.
Romántico	El docente es un auxiliar del proceso educativo, es el estudiante quien determina las reglas y el docente sólo realiza un acompañamiento. Busca crear personas autosuficientes y capaces de cambiarse a sí mismos y a la sociedad.	Jean-Jacque Rousseau, Ivan Illich, Alexander Sutherland Neill
Conductista	El docente es transmisor, intermediario y ejecutor de la programación.	Jean-Jacque Rousseau, Ivan Illich, Alexander Sutherland Neill
Desarrollista	El docente es un facilitador, creador de un ambiente estimulador de experiencias para el avance a estructuras cognoscitivas superiores.	Dewey y Piaget
Socialista	El estudiante es autónomo, directivo y dialéctico. La relación es horizontal.	Anton Makarenko, Pulo Freire, Celestin Freinet
Constructivista	El docente es un facilitador, un guía, un orientador La relación es bidireccional, ya no se piensa sólo en lo académico, sino que se tiene en cuenta el ser humano desde todos sus momentos.	Jean Piaget y a Lev Vygotsky

Fuente: Elaboración propia

Si bien, en los modelos pedagógicos se tuvo en cuenta la relación docente estudiante y cómo ésta forma parte fundamental de los resultados académicos, es importante considerar también, que no sólo se debe analizar desde una perspectiva netamente academicista, sino también desde el ser.

Así, para para Moreno et al., (2009), Plantea la relación docente-alumno en un espacio en el cual más dos o más actores interactúan y se comparten información de una forma bidireccional; teniendo en cuenta todo lo que se vive dentro y fuera del aula, en lo académico y personal; de esta misma manera Moreno et al, (2009) comprenden el salón de clases como un lugar para relacionarse mientras se comparten y adquieren conocimientos, por lo anterior podemos concluir entonces que la escuela es un lugar que propicia la socialización.

Por otro lado, para Camere (2009):

> La relación docente – estudiante, muestra distintas facetas que la hacen diferente de cualquier otra interpersonal: Primero, porque la relación entre el docente y el estudiante no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes, se funda en una cierta imposición, después porque es una relación -bipolar de ida y vuelta- que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez mental, esto se debe a que ni el docente podrá elegir quienes serán sus estudiantes, ni los estudiantes sabrán desde antes de llegar al aula quien será su docente; para ambos es un encuentro a ciegas y un proceso que llevará de tiempo para adaptarse y conocerse el uno al otro (p. 58).

Para otros autores, el vínculo entre docente- estudiante está basado en niveles, por ejemplo, para Mares et al. (2004), existen cinco niveles en esta relación que se da en el aula de clases. El primer nivel es el *contextual,* en este, los estudiantes tienen un papel de receptores y multiplicadores de la información; el segundo nivel es el s*uplementario,* donde los estudiantes pueden ser partícipes de cambios en el espacio; el tercero es el *selector,* aquí, los estudiantes pueden actuar de manera espontánea e independiente, el cuarto nivel es el *sustitutivo referencial,* donde los estudiantes hacen referencia a los diferentes escenarios que se pueden presentar en diferentes momentos temporales, y el quinto, es el *sustitutivo no referencial,* donde se permite a los estudiantes presentar sus propios argumentos sobre las relaciones que han realizado.

Habría que hablar también la importancia de la flexibilidad del docente y del tacto pedagógico (Artavia, 2005) así como de las interacciones docente-estudiante involucrados, lo que plantea además la necesidad de una relación docente-estudiante donde se logre la motivación de los estudiantes para que se pueda llevar a cabo un proceso educativo evolutivo, pero, sobre todo, sano. En conclusión, la interacción entre el profesor y el estudiante, es un factor determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, la que marca el éxito o el fracaso educativo.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

Se siguió un diseño transeccional exploratorio-descriptivo en el que se efectuaron relaciones a nivel categórico y escalar. Se generaron descriptivos a nivel sociodemográficos para cada una de las variables del constructo de rasgos de personalidad y estilos de enseñanza. Para establecer relaciones y verificar las hipótesis presentadas en el protocolo de la presente investigación se corrieron pruebas chi cuadrado, Phi y V de Cramer a través del análisis de tablas de contingencia y correlaciones lineales de Pearson (r^2) entre las variables de los instrumentos implementados (rasgos de personalidad y estilos de enseñanza).

Universo poblacional: El universo poblacional estuvo constituida por todos los docentes activos de las instituciones que hicieron parte de la investigación.

Muestra: La muestra la constituyeron (N=131) docentes activos de Colegios, institución técnica y universidades de la ciudad de Manizales. La muestra se distribuyó en 4 colegios privados, 11 colegios públicos, una institución técnica y dos universidades privadas.

Tipo de muestra: Se optó por una muestra no probabilística por acceso.

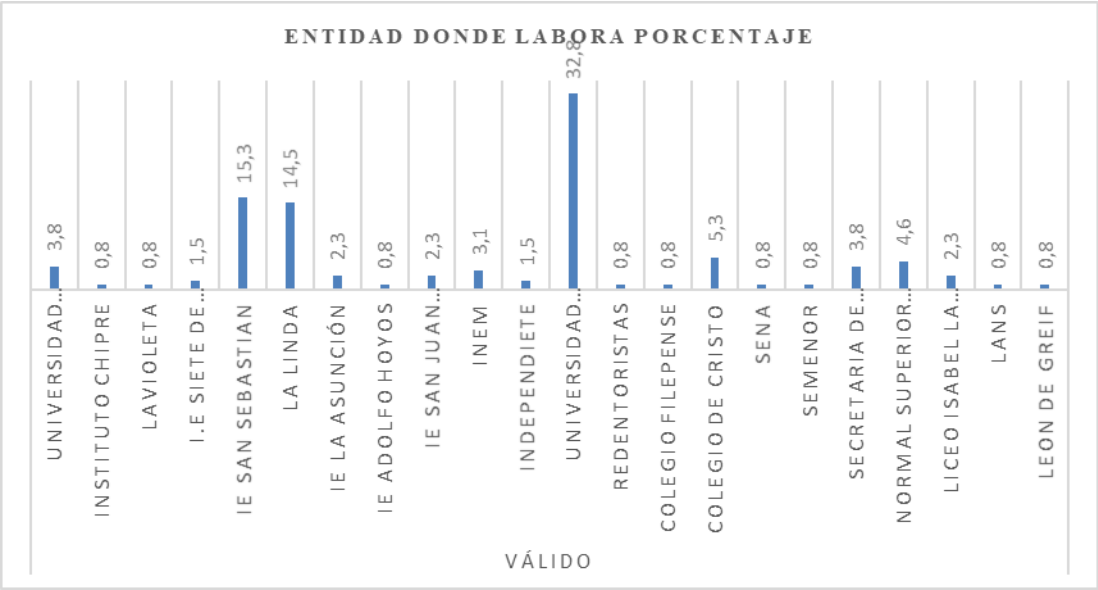
Criterio de inclusión: Al ser una muestra por acceso no se estimó un criterio de selección, salvo el hecho de ser docente activo.

Criterio de exclusión: No se estimó ningún criterio de exclusión dada la naturaleza del tipo de muestra trabajada.

Descripción de la muestra[1]

Se contó con la participación de (N=131) docentes de varios niveles educativos de diferentes instituciones públicas y privadas de la ciudad de Manizales. El rango de edad observado fue de 21 a 65 años (M= 43,5, DE= 9,919). Se observó así mismo una predominancia del sexo femenino (72,5%) sobre el masculino (27,5%). El tipo de muestreo implementado fue el muestrreo por conveniencia. La distribución de la muestra se muestra en la gráfica 1.

Gráfico 1. *Distribución de la muestra en relación a los docentes participantes por institución educativa.*



[1] La muestra en los procesos investigativos es declarada bajo criterio de los investigadores, salvo cuanto las investigaciones versan sobre aspectos técnicos como validación instrumental o generación de modelos (Lloret et al 2014). En consecuencia, en tema de muestras, éstas terminan declarándose en relación a las necesidades de la propia investigación en el cual los investigadores pueden declarar muestras del tipo no probabilísticas entre las que cuentan las muestras por acceso, por conveniencia, consecutivo, por cuotas y el denominado efecto bola de nieve.

Instrumentos: Se utilizó el instrumento sobre rasgos de personalidad EPQ-R (Eysnek y Eysenck, 1985) y el Inventario sobre estilos de enseñanza (Grasha y Reichmann, 1996).

Caracterización de los instrumentos.

Aspectos éticos. Se manejó consentimiento informado para cada una de las instituciones participantes. Se informó a los docentes sobre el objetivo perseguido con cada instrumento de igual manera, se ratificó que los resultados serían usados en reportes de carácter académico en los cuales se mantendría el anonimato de las instituciones, así como de sus personas.

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, se seleccionaron docentes de varias instituciones educativas del municipio de Manizales. Se optó por elegir a los participantes por acceso y por niveles. Se obtuvo de acuerdo a la participación, 56 docentes de nivel universitarios (42,7%), 40 docentes de básica secundaria (30,5%) y 35 docentes de básica primaria (26,7%). La aplicación de los instrumentos se realizó de manera virtual a través de un formulario de google. Se dieron orientaciones generales sobre el diligenciamiento del consentimiento informado y se siguió el protocolo sugerido para cada instrumento de acuerdo con sus autores. Posterior a la realización de la aplicación, se procedió a la codificación de la información contenida en los instrumentos en una base de datos en excel. La base de datos preliminar se sometió a verificación y depuración de

datos erróneos, vacíos o mal codificados. Una vez realizada la depuración, se procedió a su exportación al software IBM-SPSS versión 25 y al software JASP. Se corrieron pruebas de frecuencia en el que se analizaron valores extremos y perdidos. Se procedió al ajuste de la base de acuerdo a los resultados obtenidos. Se procedió a la documentación de la BD en el software IBM-SPSS y a la rotulación de cada una de las categorías. Para el proceso de generación de variables, se realizaron análisis de transformación de variables siguiendo las tablas de baremos que contiene cada uno de los instrumentos. Finalmente, se procedió a los análisis propios de la investigación en relación a cada uno de los objetivos específicos propuestos.

Tipo de estadística usada: El análisis de los datos se realizó a nivel descriptivo para la totalidad de los datos y variables de la BD. Posteriormente, se procedió al análisis de tablas de contingencia para verificar niveles de asociación. En este análisis se incluyeron pruebas de Chi cuadrado, Phi y V de Cramer, con el objetivo de estimar si la asociación encontrada era significativa a nivel estadístico, así como para verificar el tamaño del efecto de la asociación (Phi y V de Cramer). Posteriormente, se realizó la testación de las hipótesis propuestas a través de análisis de correlación bilineal entre las variables que conforman el constructo “rasgos de personalidad” y “estilos de enseñanza”. Para este fin, se corrieron análisis de correlación de Pearson (r^2).

CAPITULO IV. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Análisis Descriptivo sobre las Categorías Sociodemográficas de los Participantes

En la presente investigación se contó con la participación de N=131 docentes de varios niveles académicos de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Manizales. La edad promedio observada en los participantes fue de M= 43,5 (DE= 9,919). Se observó así mismo una predominancia del sexo femenino (72,5%) sobre el masculino (27,5%).

Los docentes encuestados respondieron sobre el nivel educativo en el que laboran, observándose que el 42,7% pertenecen al nivel universitario, seguido del 30,5% ubicados en secundaria y un 26,7% al nivel de primaria. La mayoría de los participantes laboran en el sector urbano de la ciudad (90,8%) en relación con muy pocos que laboran en el sector rural aledaño a la ciudad (9,2%). El nivel de escolaridad máximo que poseen los docentes encuestados se concentró en su mayoría en el nivel de maestría (42,0%), seguido de especialista (37,4%) y pregrado (17,6%). Los porcentajes mínimos observados fueron para los niveles de doctorado (1,5%), técnico/tecnológico (,8%) y bachiller (,8%).

Análisis Descriptivo sobre las Respuestas Obtenidas en la Aplicación de los Instrumentos sobre Rasgos de Personalidad EPQ-R y Estilos de Enseñanza Teaching Style Inventory.

Los análisis que se presentan a continuación se realizaron para cada una de las variables derivadas de los instrumentos implementados en la presente investigación.

Se partió inicialmente de analizar las variables que conforman el constructo sobre rasgos de personalidad. Posterior a este análisis, realizó el análisis sobre las variables que dan forma a los estilos de enseñanza.

Análisis Instrumento Rasgos de personalidad EPQ-R

El análisis sobre los rasgos de personalidad que se obtienen de la información recabada a través del instrumento EPQ-R, tiene como finalidad dar respuesta al primer objetivo específico el cual consistía en “Caracterizar los rasgos de personalidad de un grupo de docentes de la ciudad de Manizales”. Para dicho fin, se partió de la descripción de las respuestas observadas en el inventario sobre rasgos de personalidad EPQ-R de Eysenck y Eysenck (1985).

A continuación, se realizó la descripción de las variables que componen el instrumento sobre rasgos de personalidad de Eysenck (2008) en relación a las respuestas baremadas observadas. Como se describió en el apartado metodológico relacionado con el instrumento, el inventario sobre rasgos de personalidad en la versión revisada por Eysenck y Eysenck (1985) denominado

EPQ-R se deriva del constructo teórico sobre los rasgos de personalidad más frecuentes estudiados en población adulta.

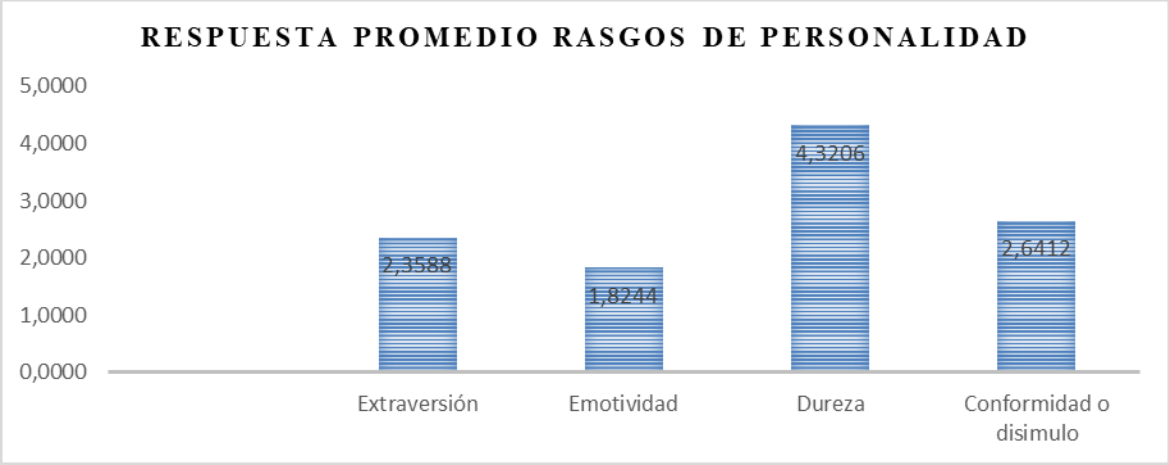
El EPQ-R plantea la existencia de tres rasgos de personalidad (extraversión, neuroticismo o emotividad y Psicoticismo o dureza) y una última dimensión de control con la que se busca indagar por el grado de disimulo o conformidad manifiesta en la población participante.

Los resultados se analizaron en categorías de “muy bajo=1”, “bajo=2”, “promedio=3”, “alto=4”, y “muy alto=5”; según las indicaciones de los baremos mencionados.

En el grafico 2 se muestra la respuesta promedio obtenida, según los baremos establecidos por el autor para este instrumento sobre rasgos de personalidad de manera general. Se observó una predominancia del rasgo de personalidad “dureza” (M=4,32) el cual se encuentra por encima del promedio de las otras dimensiones. Para los rasgos extraversión (M=2,35) y emotividad (M=1,82), se observaron valores por debajo del promedio. Finalmente, la dimensión relativa a la variable de contraste “conformidad o disimulo” (M=2,64) se observó igualmente estar por debajo de la media.

Los resultados se muestran a continuación.

Gráfico 2. *Medida baremal sobre las respuestas obtenidas en el inventario sobre rasgos de personalidad*



Como se mencionó en el segmento anterior la dimensión Dureza presenta un valor superior al promedio lo que supondría que la mayoría de las personas encuestadas tienen esta alta denominación.

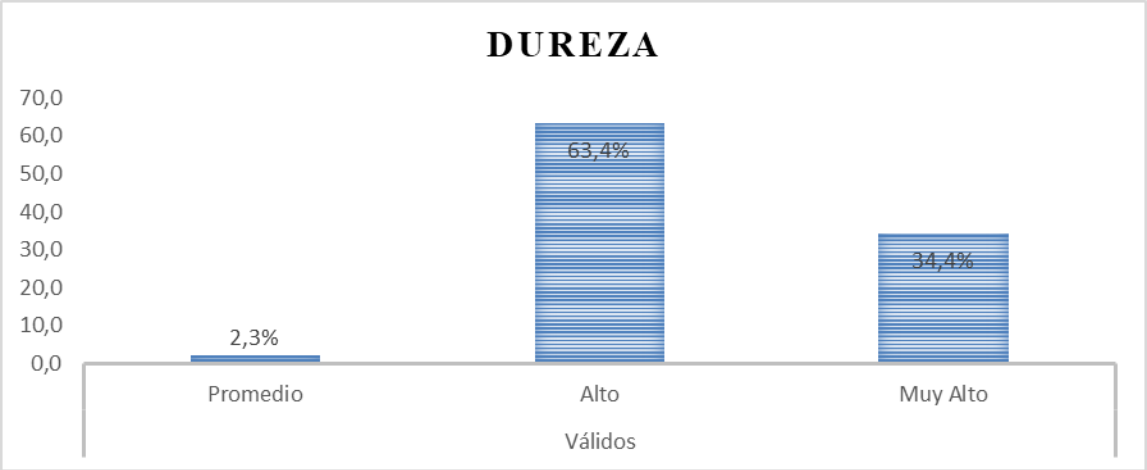
La dureza en las personas las define como solitarias, un tanto problemáticas o conflictivas, defensoras de sus creencias firmemente. En casos donde se observa la dimensión con tendencias altas se encuentran rasgos un tanto crueles, carentes de empatía con tintes de agresividad y con particulares reacciones a querer siempre verse como una persona rígida que no cede fácilmente.

Estas personas tienden a generar situaciones en las que puedan hacer sentir inferiores a otras personas, incomodarlas y disfrutar de ello, lo que además hace parte de sus gustos particulares e inusuales. En ocasiones se les nota como personas de poca socialización, pero con altos dotes de creatividad. (Fabregat et al 2008).

Con el fin, de ofrecer una mejor comprensión de lo reportado en el gráfico 2, se procedió a la realización de gráficos adicionales donde se puede apreciar de mejor manera, la tendencia de cada uno de los rasgos de personalidad en porcentaje según los baremos.

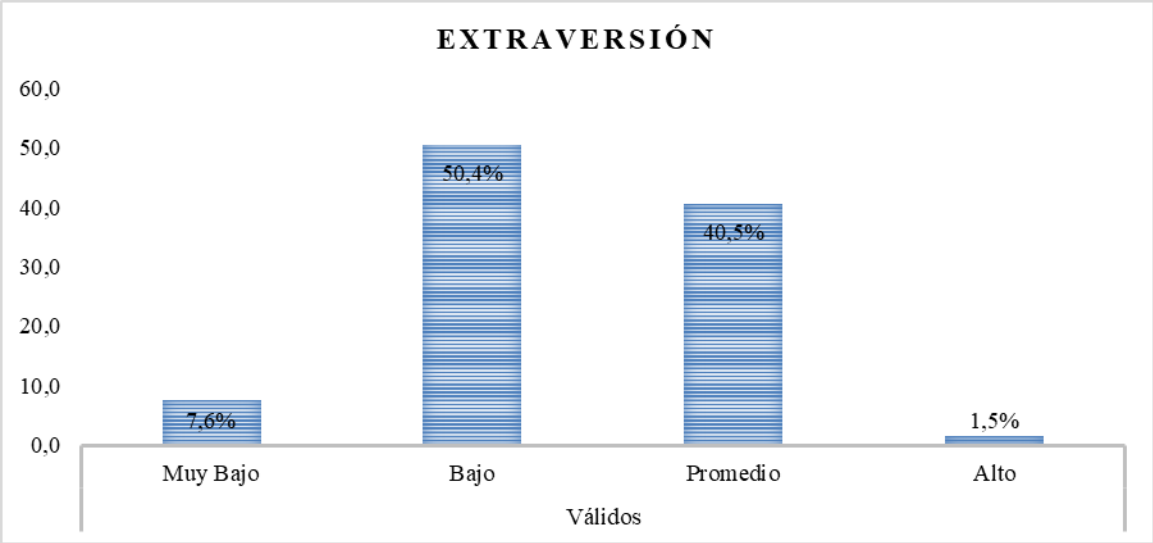
Los resultados se muestran en los gráficos 3,4,5 y 6

Gráfico 3. *Distribución dureza*



En la gráfica 3 se observa que la dimensión de dureza presenta a la mayoría de las personas encuestadas en un nivel alto (63,4%), seguido de un nivel alto (34,4%) y el valor más bajo es el promedio (2,3). Esta dimensión se explicó en conjunto con el gráfico 2

***Gráfico 4**. Distribución extraversión*

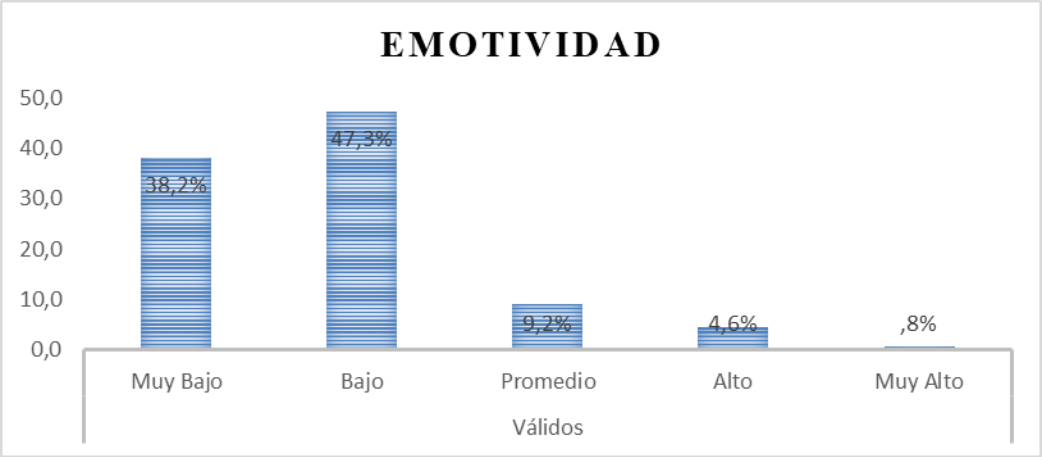


El gráfico 4 muestra como de las 131 personas encuestadas, la mayoría (50,4%) presentan en su dimensión de extraversión un nivel bajo, seguidas de un nivel promedio (40,5%).

La dimensión Extraversión, que en niveles bajos se llama Introversión y denomina a las personas como introvertidos y explica que las personas con este rasgo suelen ser distantes, tener altos niveles de tranquilidad y en ocasiones predilección hacia la soledad, son reservados y al parecer no prestan atención a las actividades que sugieren mucha euforia.

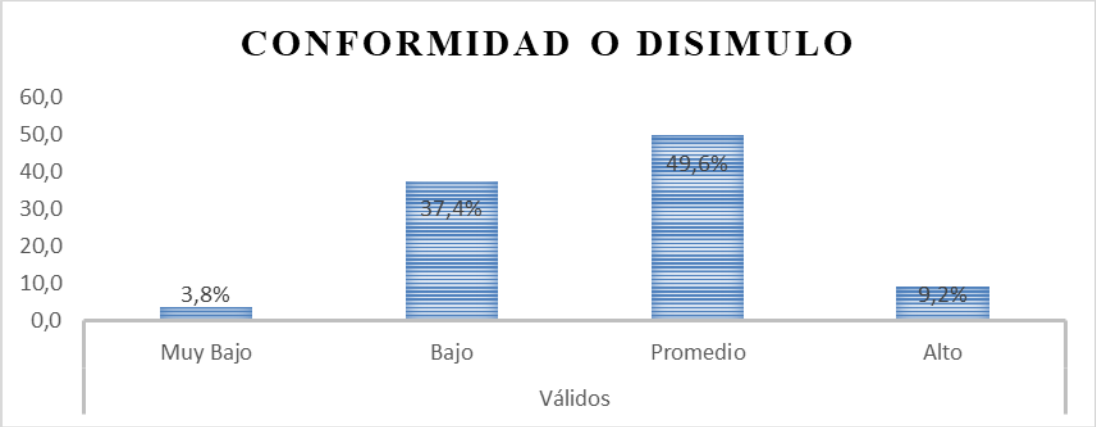
Las personas generalmente introvertidas tienden a planificar sus acciones demostrando un carácter organizado en el que incluyen el manejo de sus emociones entrando en ocasiones a rangos de pesimismo. (Fabregat et al., 2008).

Gráfico 5. *Distribución emotividad*



La gráfica 5 muestra que de las personas encuestadas (N=131), la mayoría (47,3%) presentan en su dimensión de emotividad un nivel bajo, seguido de un nivel muy bajo (38,2%). Los niveles bajos en la dimensión emotividad definen a las personas como estables emocionalmente, son estas personas que fácilmente se recuperan de un momento fuerte, son calmados y con aparente autocontrol. (Fabregat et al., 2008).

Gráfico 6. *Distribución conformidad o disimulo*



La gráfica 6 muestra que la dimensión de conformidad o disimulo tiene a la mayoría de las personas en nivel promedio (49,6%) seguido del nivel bajo (37,4%).

Valores promedio y bajos en esta dimensión implica personas que tienden a mantener sus posturas de pensamiento. El valor promedio sugiere que las personas mantienen un rasgo estable y guiado hacia rasgos de disimulo o conformidad escasos, lo que plantea en términos generales personas honestas en su día a día. (Fabregat et al., 2008).

Inferencia general sobre los resultados

Los resultados observados en el análisis sobre los rasgos de personalidad muestran de manera clara como los valores elevados en el rasgo dureza, son coherentes con rasgos de personalidad emotividad, introversión y de disimulo bajos, pues de acuerdo con lo que se lee en la teoría, la dureza como rasgo dominante advierte personas con buen autocontrol (emotividad poco efusiva), tienden a ser solitarios (introvertidos) y ser sinceros en la mayoría de los casos (poco disimuladas)

Análisis inventario sobre estilos de enseñanza

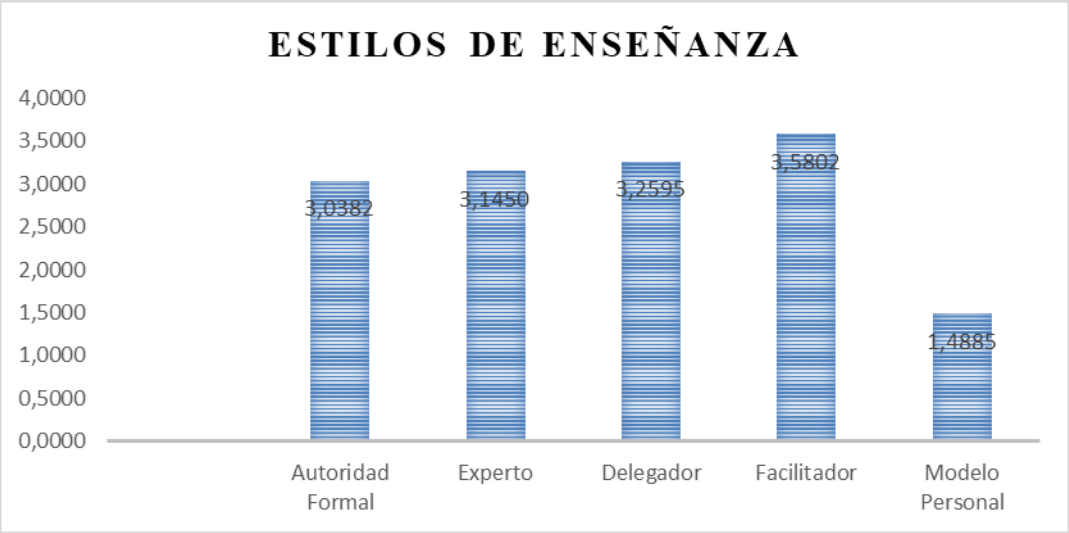
Esta segunda parte del análisis, se centra en dar respuesta al objetivo específico dos “Identificar los estilos de enseñanza del grupo de docentes”. El análisis se realizó al igual que para las variables sobre rasgos de personalidad de

manera general y posteriormente, se identificó a través de gráficos de frecuencia y prevalencia para las respuestas obtenidas para cada una de las variables.

El inventario sobre estilos de enseñanza de Grasha y Reichmann (1996) busca caracterizar la estilística de los docentes en relación a cinco dimensiones: estilo basado en la autoridad formal, experticia, delegador, facilitador y modelo personal. Los resultados se valoraron según las clasificaciones individuales reportadas por el instrumento.

Los resultados se analizaron en categorías de “muy bajo=1”, “bajo=2”, “promedio=3”, “alto=4”, y “muy alto=5”; según las indicaciones de los baremos mencionados para cada instrumento.

***Gráfico 7**. Media de las respuestas obtenidas en el inventario sobre estilos de enseñanza*



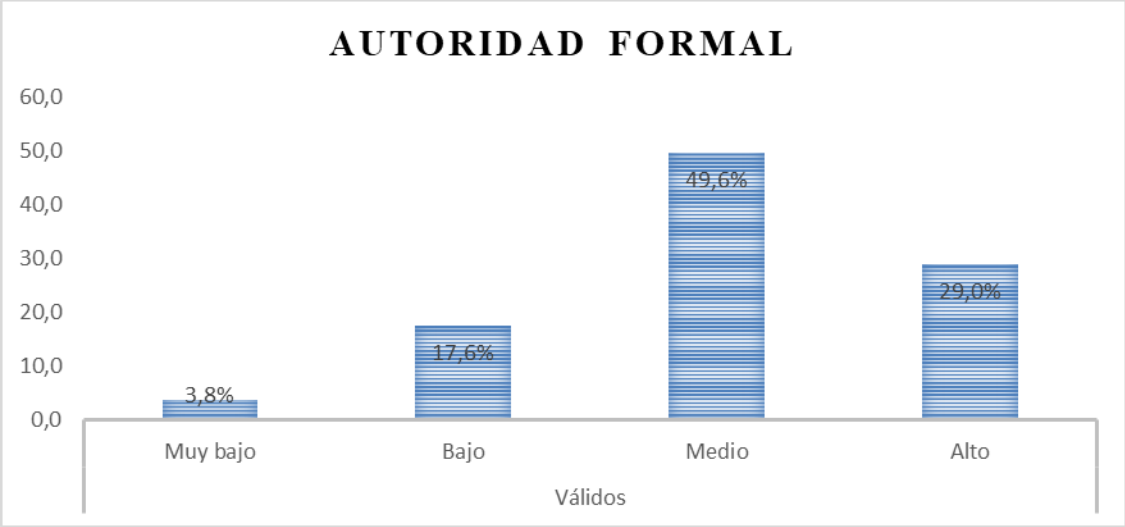
En el gráfico 7 se observa que el estilo de enseñanza más predominante es el de Facilitador (3,58); seguido de Delegador (3,25) y Experto (3,14). No muy

distante está Autoridad formal con (3.03) y por último el estilo que presentó el valor más bajo fue El Modelo personal (1,4).

Con el fin, de ofrecer una mejor comprensión de lo reportado En el gráfico anterior (7) se procedió a la realización de gráficos adicionales donde se puede apreciar de mejor manera, la tendencia de cada uno de los estilos de enseñanza en porcentaje según los baremos establecidos por el autor y entendiendo que todas las personas dan respuestas sean positivas o negativas para cada estilo de enseñanza, estos gráficos muestran dichas tendencias

Los resultados se muestran en los gráficos 8, 9, 10 ,11, 12.

Gráfico 8. *Distribución estilo autoridad formal*

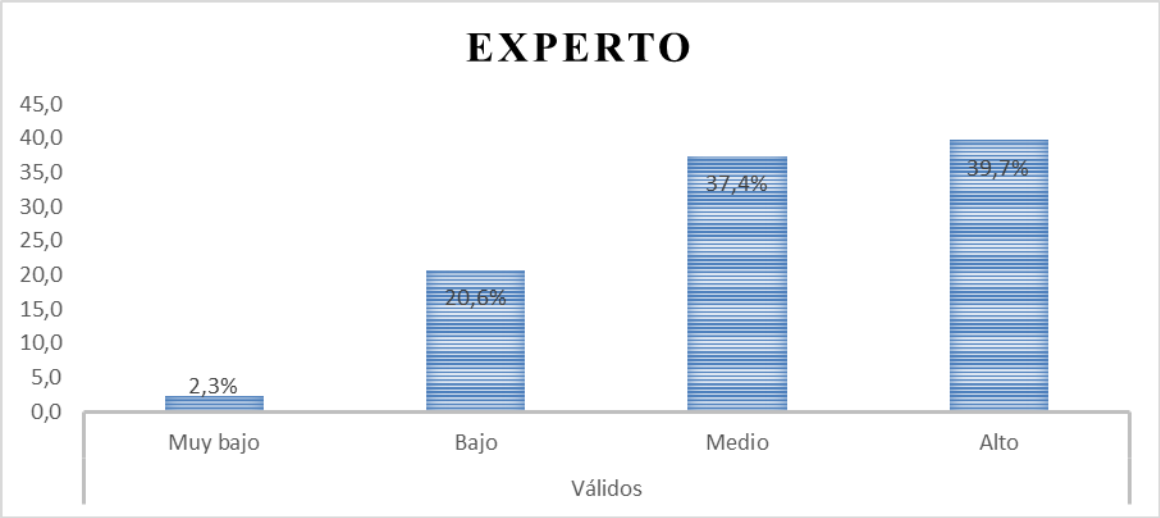


El gráfico 8 muestra que la mayoría de las personas encuestadas dentro de su generalidad tienen un estilo de enseñanza de autoridad formal en un nivel medio (49,6), seguido de un nivel alto (29,0) y el valor más bajo se encuentra en un nivel muy bajo (3,8).

El promedio de este estilo de enseñanza autoridad formal indica que los profesores medianamente lo utilizan, pero no necesariamente este forma parte de su estilística al enseñar.

Sin embargo, la población que reporta niveles altos (29,0) se identifican como docentes con que poseen Status entre los estudiantes debido al conocimiento estructurado que posee y al puesto que ocupa en la escuela. Se Preocupan por proporcionar comentarios positivos, establecer objetivos de aprendizaje, crear expectativas y reglas de conducta en sus clases. Atienden a las normativas institucionales. Un alto nivel de inmersión en este estilo puede conducir a docentes rígidos, estandarizados, y formas menos flexibles de manejar a los estudiantes y sus preocupaciones.

Gráfico 9. *Distribución estilo experto*

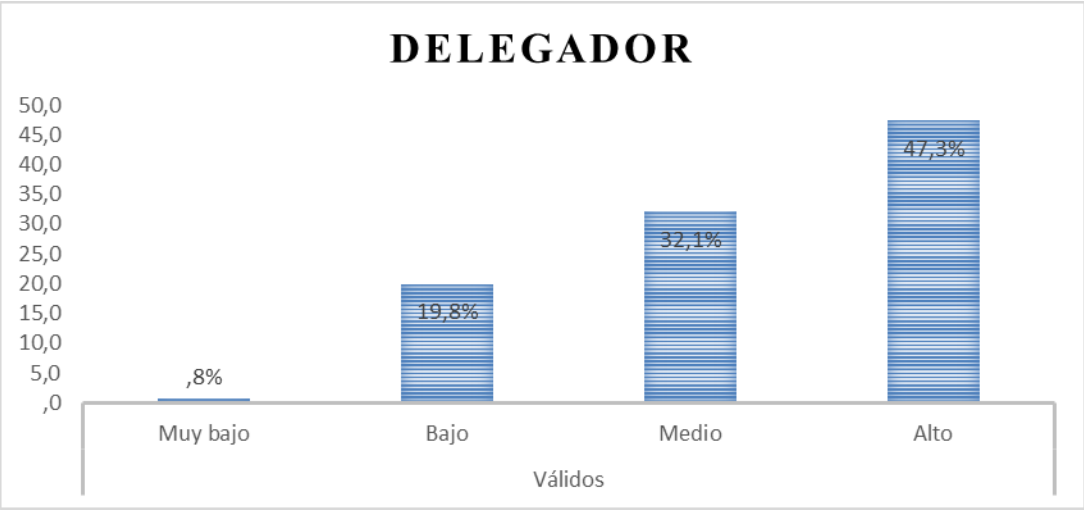


El gráfico 9 muestra que la mayoría de las personas encuestadas tienen la tendencia hacia el estilo de enseñanza de experto en un nivel alto (39,7), seguido

muy de cerca por el nivel medio (37,4). Los valores más bajos se ubican en el nivel muy bajo (2,3).

Los valores observados en este gráfico muestran una cercanía entre promedio y alto lo que permite describir las tendencias de los docentes hacia el estilo de enseñanza experto el cual los define como un docente que posee el conocimiento y la experiencia que los estudiantes necesitan. Se esfuerzan por mantener su status entre ellos al mostrar un conocimiento detallado. Desafía a los estudiantes a mejorar sus competencias. Se preocupan por transmitir información y asegurar que los estudiantes estén bien preparados. En valores muy altos se podrían observar docentes que hacen la exhibición de su conocimiento pueda ser intimidante para estudiantes menos experimentados. (Callejas et al., 2002).

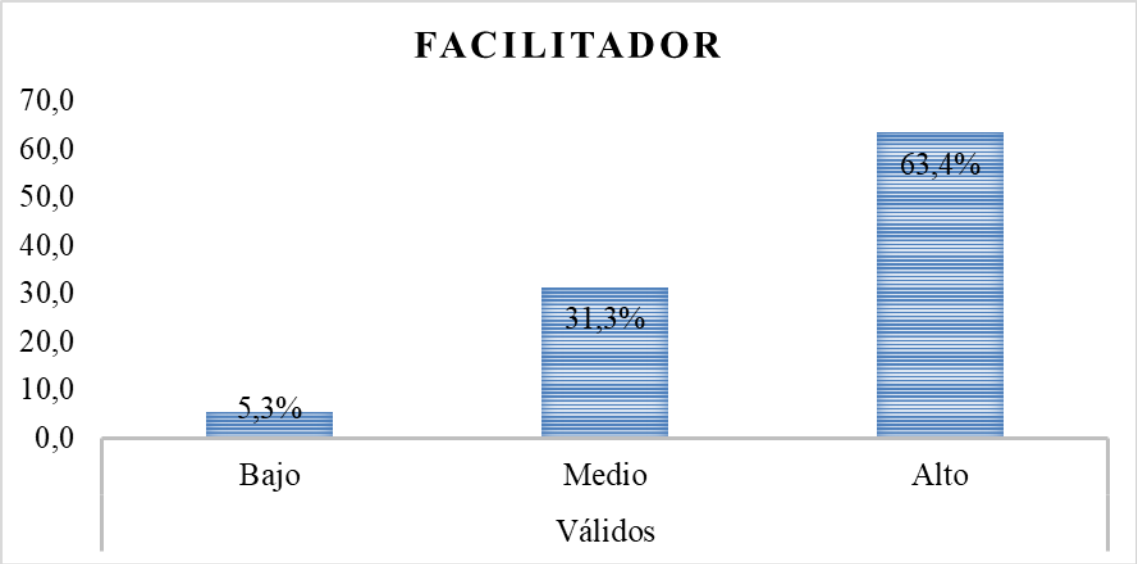
Gráfico 10. *Distribución estilo delegador*



El gráfico 10 muestra que la mayoría de las personas encuestadas para el estilo delegador se ubican en el nivel alto (47,3) seguido por el nivel medio (32,1) y los valores más bajos se ubican en el nivel muy bajo (,8).

Este alto resultado define que los docentes que tienen un perfil delegador son aquellos que se preocupan por desarrollar en los estudiantes la capacidad de funcionar de manera autónoma. Los estudiantes trabajan independientemente en proyectos y el maestro está disponible a solicitud de los estudiantes como consultor. (Callejas et al., 2002).

Gráfico 11. *Distribución estilo facilitador*

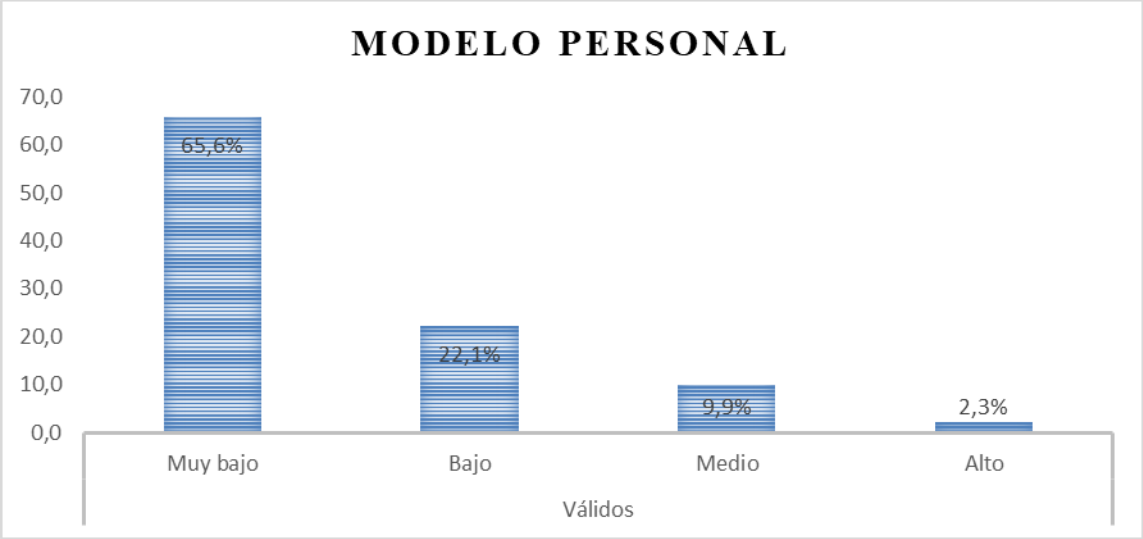


El gráfico 11 muestra que la mayoría de las personas encuestadas según el estilo de enseñanza facilitador se ubica en un nivel alto (63,4) seguido por el nivel medio (31,1) y los valores más bajos se ubican en el nivel bajo (5,3).

Los valores altos en este estilo de enseñanza facilitador definen al profesor como quien guía y dirige a los estudiantes haciendo preguntas, explorando opciones, sugiriendo alternativas, y los alienta a desarrollar criterios para tomar decisiones. Su objetivo es desarrollar en los estudiantes la capacidad de acción independiente, iniciativa y responsabilidad. Trabaja con estudiantes en proyectos de manera consultiva e intenta brindar el mayor apoyo posible. ventaja La

flexibilidad personal, el enfoque en las necesidades y objetivos de los estudiantes, y la voluntad de explorar opciones que favorezcan su aprendizaje. (Callejas et al., 2002)

Gráfico 12. *Distribución estilo modelo personal*



En el gráfico 12 se muestra que la mayoría de las personas encuestadas según el estilo de enseñanza de modelo personal se ubican en un nivel muy bajo (65,6) seguido de nivel bajo (22,1) y los valores más bajos se ubican en el nivel alto (2,3).

Los docentes en este resultado mostraron bajas tendencias a tener este estilo de enseñanza llamado modelo personal lo cual sugiere que los docentes no consideran importante "enseñar con el ejemplo personal” y procuran no traer su experiencia y su vida personal al aula. (Callejas et al., 2002).

Análisis de Correlación entre Rasgos de Personalidad y Estilos de Enseñanza

El presente análisis corresponde al objetivo específico tres “Relacionar los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza”. Con este análisis se busca verificar la existencia de relaciones que resulten significativas entre las variables que conforman el constructo de rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza.

El análisis de correlación de Pearson (r^2) se corrió con el condicionante a dos colas. Esto para verificar si la relación es bilineal entre variables. Los resultados observados permiten verificar que existen relaciones significativas entre el estilo “experto” y los rasgos de personalidad “Extraversión” ($p < .001$, R^2= 0,393), “Emotividad” ($p < .001$, R^2= 0,543), “Dureza” ($p < .001$, R^2= 0,307) y “Conformidad” ($p < .001$, R^2= 0,512). Observándose de acuerdo a los valores reportados, una mayor relación entre el estilo “experto” y “emotividad”.

Se observa adicionalmente relación entre el estilo modelo personal y el rasgo de dureza ($p < .001$, R^2= 0,427) y entre el estilo “Facilitador” y el rasgo “Extraversión” ($p < .001$, R^2= 0,490) y la variable de control “conformidad o disimulo” ($p < .001$, R^2= 0,286).

Así mismo, se observó una relación negativa entre el estilo “autoridad formal” y el rasgo de personalidad “dureza” ($p < .05$, R^2= -0,212) Los resultados se muestran en la tabla 9.

Tabla 9. *Correlaciones lineales r^2 entre rasgos de personalidad y estilos de enseñanza.*

Pearson's Correlations

Variable		Ep	Np	Pp	Lp	Exp	Afp	Mpp	Fp	Dp
1. Ep	Pearson's r	—								
	p-value	—								
2. Np	Pearson's r	0.010	—							
	p-value	0.908	—							
3. Pp	Pearson's r	0.329 ***	0.236 **	—						
	p-value	< .001	0.007	—						
4. Lp	Pearson's r	0.377 ***	0.264 **	0.187 *	—					
	p-value	< .001	0.002	0.032	—					
5. Exp	Pearson's r	0.393 ***	0.543 ***	0.307 ***	0.512 ***	—				
	p-value	< .001	< .001	< .001	< .001	—				
6. Afp	Pearson's r	0.013	-0.058	-0.212 *	0.061	0.026	—			
	p-value	0.884	0.508	0.015	0.492	0.771	—			
7. Mpp	Pearson's r	-0.004	-0.079	-0.037	0.007	-0.013	0.485 ***	—		
	p-value	0.967	0.368	0.671	0.935	0.887	< .001	—		
8. Fp	Pearson's	0.49 **	0.01	0.03	0.28 **	0.25 **	0.07	0.07	—	

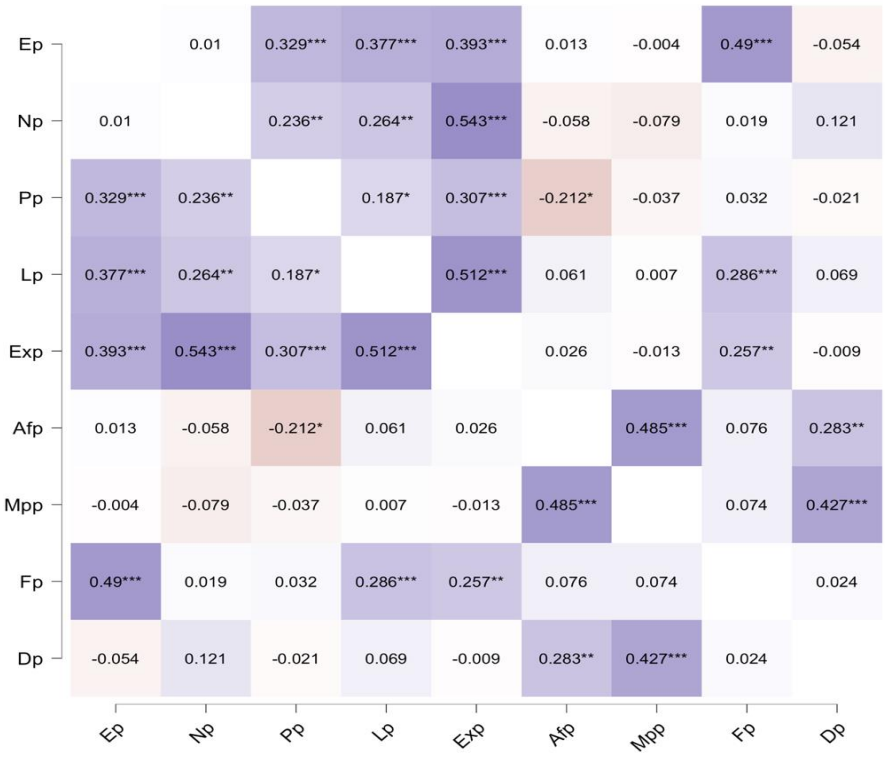
	r	0	*	9	2	6	*	7	6	4				
	p-value	< .001		0.826	0.719	< .001		0.003	0.391	0.401			—	
9. Dp	Pearson's r	-0.054		0.121	-0.021	0.069		-0.009	0.283	0.427	**	***	0.024	–
	p-value	0.538		0.168	0.813	0.431		0.920	0.001	< .001			0.785	–

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

En función de hacer más comprensible lo reportado en la tabla anterior, se procedió a realizar un gráfico tipo (heatmap) en el cual se muestran las correlaciones más fuertes en relación al color, siendo lila intenso el que reporta los mayores niveles de relación, degradando hasta el color blanco que indica ausencia total de relaciones y el color camel siendo una relación negativa o inversa.

Los resultados se muestran en el gráfico 13.

Gráfico 13. *Pearson's r heatmap*



Discusión de resultados

La presente obra de conocimiento partió de la pregunta de investigación "¿Cuál es la relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza de un grupo de docentes de la ciudad de Manizales? Y conforme a esto, se plantearon las siguientes hipótesis:

1. "$H_{0:}$ No Existe relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza" e hipótesis alternativa.
2. "$H_{1:}$ Existe relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza".

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el análisis de correlación, se puede plantear, que existen relaciones significativas con un nivel de probabilidad del (95%) y el (99%) entre dos de los cinco estilos de enseñanza, con los rasgos de personalidad.

Este hallazgo permite validar la hipótesis alternativa o del investigador "H_1: Existe relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza". Con esto, queda confirmada la existencia de relaciones con altos niveles de probabilidad de influencia entre estas dos categorías, lo que a su vez lleva alcanzar el objetivo general "Establecer la relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza de un grupo de docentes de la ciudad de Manizales" y como tal, da respuesta a la pregunta de investigación "¿Cuál es la relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza de un grupo de docentes de la ciudad de Manizales?, la cual se explica en virtud de lo reportado en la tabla 9 y el gráfico 13 respectivamente.

En complemento de lo anterior, en el análisis sobre las categorías trabajadas, se encontraron que los aspectos de mayor relevancia individual para el caso de la variable rasgos de personalidad fue la "dureza" y de los estilos de enseñanza el "facilitador".

De acuerdo con Pastor (2017) estos resultados suelen ser normales en los procesos de educación en los cuales aún se sigue viendo el aprendizaje como una consecuencia directa de la enseñanza. En dichos procesos, la figura del docente aparece o se asocia con rasgos de personalidad fuertes y disciplinados. Por tanto, el rasgo de personalidad centrado en la "dureza" representa la media del perfil

docente desarrollado en escuelas y universidades dado que las demandas y el continuo contacto con grupos humanos lleva a que se desarrolle un rasgo de personalidad situacional fuerte, aunque no por ello intransigente.

Por lo general, los docentes que se presentan con actitudes fuertes ante sus estudiantes, suelen tener en sus prácticas de docencia estilos delegadores, facilitadores y de autoridad formal. Aspectos que llevan a pensar, que el rasgo de personalidad “dureza” realmente, es un rasgo vinculado más con práctica o ejercicio profesional que con una manera determinada de ser. De ahí, que se encuentre dentro de su práctica aspectos estilísticos como los antes mencionados (delegadores, facilitadores y/o de autoridad formal).

De manera correlacional, los resultados de la presente investigación demuestran que existe relación estadísticamente significativa entre el estilo de enseñanza experto con todos los rasgos de personalidad en distinta manera, siendo la relación más alta con la emotividad, seguido de conformidad y disimulo, extraversión y por último dureza. Entre tanto, estos resultados son contrastables con lo expuesto por Pastor (2017) quien en su investigación utilizó los mismos instrumentos de valoración (EPQ-R y Teaching Style Inventory) y con los cuales demostró relaciones significativas entre el rasgo de personalidad extroversión y el estilo de enseñanza delegador.

En conjunto con lo que dice Pastor (2017) con respecto a que los estilos de enseñanza no se excluyen el uno del otro, si no, que se aportan entre sí, encontramos en nuestra investigación que existen marcadas relaciones entre ciertos estilos; modelo personal con autoridad formal y delegador, lo cual se

reafirma dentro de la teoría de Grasha (1996) quien asegura que los estilos de enseñanza interaccionan y se pueden combinar formando agrupaciones dependiendo de las características del contexto.

Por otro lado, pareciera que las tendencias obtenidas en estos resultados donde se evidencia la emotividad como rasgo de personalidad y el experto como estilo de enseñanza predominantes, nos mostraran que los docentes de la ciudad de Manizales tienen muy clara la percepción de sí mismos, determinándose como seres alegres, experimentados y diestros en su práctica laboral. Lo cual se evidencia dentro de la enmarcación cultural colombiana y particularmente caldense, donde se observan patrones de personas alegres, extrovertidas y emotivas. Sin embargo, teniendo en cuenta los resultados académicos obtenidos a lo largo de la historia de la educación en Colombia, es claro que hay incongruencias que delatan la falta de coherencia entre los procesos educativos, la personalidad del profesor y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Pensaríamos entonces, que si los profesores fueran tan expertos como dicen ser en su estilística docente, esto se vería reflejado de la mano en el aprendizaje óptimo de sus estudiantes, cosa que difiere de la realidad actual de las instituciones educativas.

CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación permitieron concluir que:

- Existen relaciones significativas entre el estilo de enseñanza experto y todos rasgos de personalidad; aunque con mayor tendencia con la emotividad. un docente con estilo de enseñanza experto es quien según Grasha (1996) se destaca por poseer el conocimiento y la experiencia que los estudiantes necesitan. Se esfuerzan por mantener su Status entre ellos al mostrar un conocimiento detallado. Se preocupan por transmitir información y asegurar que los estudiantes estén bien preparados. y todos rasgos de personalidad; y una persona con tendencia a la emotividad, es quien se asume según Eysenck como sociable, asertiva, activa, espontánea, aunque un tanto dominante.
- De manera individual y según los baremos de cada instrumento el rasgo de personalidad Dureza es el que más porcentaje obtuvo y el cual define a las personas como un tanto agresivos, impulsivos y antisociales. Lo que contrasta de manera contundente con los análisis correlacionales entre las categorías (estilos de enseñanza y rasgos de personalidad).
- El estilo de enseñanza Facilitador es el que presenta mayor tendencia, lo cual según Grasha (1996) destaca a aquellos docentes que guían y dirigen a los estudiantes haciendo preguntas, explorando opciones y los alienta a desarrollar criterios para tomar decisiones. Su objetivo es desarrollar la capacidad de acción independiente, iniciativa y responsabilidad.

- Se observan relaciones internas entre los estilos de enseñanza delegador con autoridad formal y modelo personal y facilitador con experto lo que se define dentro de la teoría de Grasha (1996) como agrupaciones primarias y secundarias de estilos.
- Los instrumentos empleados en la investigación permitieron recoger la información necesaria para dar respuesta a las hipótesis y pregunta orientadora de la investigación, sin embargo, al ser instrumentos de auto reporte validados internacionalmente, generan dudas en la confiabilidad de sus respuestas, pues de cierto modo permite que quien responde las acomode de acuerdo a sus necesidades.
- Se permitió clarificar que las personas pueden tener rasgos de personalidad y estilos de enseñanza variables acorde al contexto situacional.
- Los entes gubernamentales deberían considerar dentro de cada institución educativa el clima organizacional teniendo en cuenta los rasgos de personalidad y la estilística docente de su equipo de trabajo, de tal manera que influyan positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia, E. R. (2001). Diccionario de la lengua española. Espasa-Calpe, SA.

Amador, J. *(*2011). *Cuestionarios de personalidad de Cattell. 16PF 5ª Edición*. Documento de trabajo departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/346/1/143.pdf

Arellano, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. Tendencias pedagógicas,31. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2018.31.002

Arias Gallegos, W. L., & Carrasco Orozco, A. B. (2018). Estilos de enseñanza e involucramiento en el trabajo en docentes de una universidad privada de Arequipa (Perú). *Avances En Psicología*, *26*(1), 41-56. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2018.v26n2.1126

Artavia. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Costa Rica, 5(2): 1-19.

Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile.

Batista, G., Portilho, E. y Rufini, S. (2015). Evidence of Validity for the Portilho/Banas Teaching Style Questionnaire. *Paidéia* 25 (62), 317-324. https://doi:10.1590/1982-43272562201505

Benavent, J. (1982). *Estudio diferencial de constitución corporal, Aptitudes físicas y rasgos de personalidad en Una muestra de estudiantes de educación física.*

Instituto Nacional De Educación Física (tesis de pregrado*)*. Madrid. España http://oa.upm.es/22507/

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bronstrom, R. (1979). Training style inventory. En J. L. Jones, y J. V. Pfeiffer (Eds.), Annual Handbook for Group Facilitatiors. San Diego: Pfeiffer.

Butcher, J.N., Graham, J.R, Ben-Porath, Y.S., Tellegen, A., Dahlstrom, W.G. y Kaemmer, B. (2019). MMPI-2. Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota-2 (4ª Ed.) (A. Ávila-Espada y F. Jiménez-Gómez, adaptadores). Madrid: TEA Ediciones. https://i.pinimg.com/originals/59/1b/30/591b3088b7e242ad3dab811cf4d9e27d.png

Callejas, M., Corredor, M. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria, 3* (1), 1-22. http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484_411659336_973/Callejas%20y%20%25Corredor%20-Estilos%20Pedag%C3%B3gicos.pdf

Camargo, A. (2015). *El estilo de enseñanza. Una mirada discursiva, comunicativa y didáctica en el aula de ciencias Naturales* (Tesis Doctoral). Universidad pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Cámere, E. (2009). La relación profesor-alumno en el aula. En EntreEducadores, http://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula

Cárdenas, F. A, Oviedo, P. E. y Zapata, P. (2009). Estilos cognitivos y de enseñanza de los docentes: un estudio de las relaciones conceptuales, cognitivas y prácticas. *Revista de Investigación, 9*(1), pp. 91-103.

Casares. (2000). *Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad.*

Chico, E. (2015) *Manual De Psicología De La Personalidad.* España. Editorial Club Universitario

Cloninger, S.C.(2003) *Teorias de la personalidad.* Mexico: Pearson Educación.

Costa, P. T., Jr. & McCrae, R. R., (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological. Assessment Resources. https://www.researchgate.net/publication/240133762_Neo_PI-R_professional_manual

Covarrubias y Piña (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 34(1): 47-84.

Cuellar, L., Muñoz Montenegro, E., & Pedraza Hurtado, A. (2018). Estilos de enseñanza y desarrollo de competencias investigativas en educación superior. Inclusión Y Desarrollo, 5(2), 83-100. https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.2.2018.83-100.

De Zubiría, M. (1999). *Estructura de la pedagogía conceptual.* En J.G. Brito, L Coral, M. de Zubiría. Pedagogía conceptual: Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Delors, J. (1996.): *Los cuatro pilares de la educación* en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Domínguez Lara, S., Villegas G., G., Yauri S., C., Aravena M., S., y Ramírez F., F. (2017). Análisis psicométrico preliminar de la forma corta del EPQ-R en una

muestra de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Avances En Psicología*, *21*(1), 73-82. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2013.v21n1.308

Domínguez Prieto, X. M. (2003). *Ética del docente*. España: Colección Sinergia, Serie Roja escolar em Portugal. Psicología Reflexao e Crítica, 12(002), 331-342.

Evans, C. (2004). Explorando la relación entre el estilo cognitivo y el estilo de enseñanza. *Psicología educativa, 24* (4). https://doi.org/10.1080/0144341042000228870

Eysenck, H.J. y Eysenck, S.B.G. (1994). Manual of the Eysenck Personality Questionnaire. California: EdITS/Educational and Industrial Testing Service.

Eysenck, S.B.G., y Eysenck, H.J. (1979). A factor-analytic study of the Lie scale of the Junior Eysenck Personality Inventory. Personality, 1, 3-10

Fabregat, G. Ibáñez, M. Ipola, M. Silva F. (2008). Inventario De Personalidad De Eysenck Forma B – Para Adultos) Manual de Eysenck. Publicaciones de psicología aplicada serie menor n 256 TEA ediciones

Felder, R., y Henriques, E. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals, 28*(1), 21-31.

Figueroba, A. (s.f). Psicología diferencial: historia, objetivos y métodos. Psicología y mente. https://psicologiaymente.com/psicologia/psicologia-diferencial

Finson, K., Thomas, J., y Pedersen, J. (2006). Comparing science teaching styles to students perceptions of scientists. *School Science and Mathematics, 106*(1), 8-15.

Forns, M. Amador, J. Abad, J. Martorell, B. (1998) El cuestionario de análisis clínico caq): fiabilidad y valor discriminante en una muestra clínica. *Revista de Psicopatología* y Psicología Clínica. 3 (1), pp. 27-38 http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/3854/3709

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI

Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación.* Barcelona: Planeta-Agostini.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2), 2002. http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf.

García y Méndez, G. (2005). Estructura factorial del modelo de personalidad de Cattell en una muestra colombiana y su relación con el modelo de cinco factores. Avances en Medición*, 3, 53-72.* http://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/3116/0463/3535/Vol_3._Articulo_3_Catell_y_cinco_factores_53-72_2.pdf

García, L. I. R., Ortiz, J. F. Z., & Rodríguez, A. L. (2016). La relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un grupo de alumnos de primer semestre del nivel profesional. Revista De Estilos De Aprendizaje, 9(17). Recuperado a partir de http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1051

Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía, 66*(241), 425-446.

Garzón, M. (2014). *Importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje. Estudio de Caso en el Colegio Distrital Manuel Cepeda Vargas*. [Tesis de posgrado. Universidad Pedagógica Nacional]

Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment, 4*, 26-42. http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.26

González M. (2007) Instrumentos de evaluación psicológica. Cuba: *Ciencias médicas*. http://newpsi.bvspsi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/InstrumentosEvaluacionPsicologica.pdf

Gonzalez Peiteado, M. y Pino Juste, M. (2015). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de educación*, 27(3), 1175-1191.

González, P., Martínez, B., Portilho, E., & Abad, F. (2017). Adaptación y validación del cuestionario: estilos de enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto educativo español. *Tendencias Pedagógicas,* 30, 71-90. https://doi.org/10.15366/tp2017.30.004

Grasha, A. (1996). Teaching With Style. A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles. San Bernandino CA: Alliance Publishers.

Grasha, A. (2002). Teaching with Style. San Bernandino CA: Alliance Publishers.

Green, J. y Harker, J. (1982). Gaining access to learning: Conversational, social and cognitive demands of group participation. En L. C. Wilkinson (ed.), Communicating in the classroom. New York: Academic Press.

Gual, M. (2017). Los estilos docentes en secundaria y bachillerato: un análisis desde el modelo de Antony Grasha [Archivo PDF]. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2491.pdf.

Guidano. (1994). *El sí-mismo en proceso: Hacia una terapia cognitiva posracionalista*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Hederich, C. y Camargo, A. (2007). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes, 26*, 31-40.

Heimlich, J. E. y Norland, E. (1994). Developing teaching style in adult education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Henson, K. T. y Borthwick, P. (1984). Matching styles. A historical look. Theory into Practice, 23(1), 3-9.

Hernández Valbuena, C., & Abello Camacho, D. M. (2013). Los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación,* (64), 308.340. https://doi.org/10.17227/01203916.64rce309.325.

Howes, C., Phillipsen, L., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency and predictability of teacher-child relationships during the transition to kindergarten. *Journal of School Psychology, 38*, 113–132.

John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The "Big Five" Inventory-versions 4a and 54*. Berkeley: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research. http://www.ocf.berkeley.edu/~- johnlab/bfi.htm

Kretschmer, E. (1925) *Physique and character*. The international library of psichology. German.: Springer - Verlag Berlin Heidelberg. https://books.google.com.co/books?id=ZbrbAAAAQBAJ&pg=PR4&lpg=PR4&dq=Kretschmer,+E.+(1925)+Physique+and+character.+German.:+Springer+-+Verlag+Berlin+Heidelberg&source=bl&ots=OOROoBlI6x&sig=ACfU3U0gWHVKLIqmgU8e0OE3urBLDS2quA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwidy4zMgojwAhWsMlkFHdQeBxgQ6AEwDnoECBYQAw#v=onepage&q=Kretschmer%2C%20E.%20(1925)

%20Physique%20and%20character.%20German.%3A%20Springer%20%20Verlag%20Berlin%20Heidelberg&f=false

Londoño Botero, R. Sáenz Obregón, J. Lanziano, C. Castro, B. Ariza, V. Aguirre, M. (2011). Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá. IDEP. http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Perfiles%20de%20los%20Docentes.pdf

López, García y Cardona. (2013). *Relación entre el estilo de personalidad de los docentes de preescolar y la relación docente estudiante*. Editorial Corporación Universitaria Lasallista. http://hdl.handle.net/10567/879

Mares, G. y Guevara, Y. (2004). *Propuesta para analizar la práctica educativa durante la enseñanza de las ciencias naturales en educación primaria*. en Irigoyen y Yerith Jiménez (coords.) Análisis funcional del comportamiento y educación, México: UNISON, pp. 9-34.

Marie-France, M., Acurio Velasco, C., Cabezas Guerra, C., Orbe Nájera, C., & Riera Vásquez, W. (2018). Rasgos de personalidad que afectan el desempeño de los profesores de la PUCE matriz en las funciones de docencia e investigación [investigaciones]. https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00331.pdf

Martín Sánchez, M. (2007). El profesor de e/le: personalidad, motivación y eficacia. https://pdfs.semanticscholar.org/5305/eb881c38620559b21803518d0f749dd15bf4

Martinic, S. y Pardo, M. (2003). *Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la eficacia escolar*. Revisión internacional del estado de la cuestión (pp. 93-125). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Merino Soto, C. (2013). Análisis factorial de grupo múltiple de una versión muy breve del cuestionario revisado de personalidad de Eysenck (EPQR-BV). International *Journal of Psychological Research, 6*(2),79-88. ISSN: 2011-2084. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2990/299029768009

Merlyn Sacoto, M., Acurio Velasco, C., Cabezas Guerra, C., Orbe Nájera, C., & Riera Vásquez, W. (2018). *Rasgos de personalidad que afectan el desempeño de los profesores de la PUCE matriz en las funciones de docencia e investigación*. *Estudios Pedagógicos, 44*(1), 331-349. https://org/10.4067/S0718-07052018000100331

Messick, S. (1987). Structural relationships across cognition, personality and style. En R. E. Snow y M. J. Farr (eds.). Aptitude learning and instruction 3. Conative and affective process analysis (pp. 35-75). Mahwah NJ: Erlbaum.

Millon, T. (2001). *MIPS Inventario de Estilos de personalidad de Millon*. Madrid. TEA Ediciones.

Montaño, M; Palacios, J; Gantiva, C. (2009) Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia. Avances de la disciplina, 3*(2), 81-107 Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225531007

Morales. (2004)*. El abordaje integrativo de la personalidad en la teoría de Theodore Millon*. *Interdisciplinaria. 20*(1), 67-7. Centro interamericano de investigaciones

psicológicas y ciencia afines. Buenos Aires, Argentina. http://redalyc.uaemex.mx/pdf/180/18020104.pdf

Moreno, González y Chillón. (2009). *Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes*. The Perceived Locus of Causality (PLOC) *Scale. Spanish Journal of Psychology, 12*, 327-337

Mortimer, E., y Scott, P. (2003). Meaning making in secondary science classrooms. Philadelphia: Open University Press.

Mosston, M., y Ashwort, S. (1986). Teaching physical education (Third Edition). Columbus, OH: Merril Publishing.

Myers, R. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *[Monografía]. Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 17-39. http://www.rieoei.org/ rie22a01.PDF

MYERS. (1995) *Psicología social*, 6a. ed., México, McGraw-Hill Interamericana Editores

Orellana, M. (2010). *El adolescente infractor en el ámbito del código de la niñez y adolescencia* (tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador. http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/885

Pastor de Jones, I. V. (2017). Relación entre estilos de enseñanza y tipos de personalidad en docentes de nivel superior. *Pastor de Jones, Perspectiva Educacional.* http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/443

Pelaez, S. Villamizar, J. y Mejía, M. (2019) *Protocolo de Evaluación de la Personalidad. CES Sabaneta.* (tesis de grado) Facultad de Psicología .Universidad CES. https://repository.ces.edu.co/bitstream/10946/4172/1/1053848371_2019.pdf

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press. Psicología Social de la enseñanza. Visor S.A. Madrid.

Pujol-Cols, L. Arraigada, M. (2017). Propiedades psicométricas del cuestionario de riesgos psicosociales copsoq-istas 21 y aplicación en docentes universitarios argentinos. Cuadernos de Administración, 30(55), ISSN: 0120-3592. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205/20555522001

Rendón, P. (s.f). El docente con enfoque comunicativo. Universidad tecnológica de Pereira. https://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/1000/1750/1750.pdf

Renes, P., Echeverry, L., Chiang, T., Rangel, L., y Geijo, P. (2013). Estilos de enseñanza: Un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico (En función de los Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey, 1994). *Revista Estilos de Aprendizaje, 6* (11). http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/968/1676

Riding, R. (2002). School Learning and Cognitive Style. London, David Fulton Publishers.

Rogers, (1994) partiendo de todas estas vivencias desde el docente como eje central de la educación y sujeto principal de todo este movimiento, se ve a un docente involucrado en todo lo social relacionado con lo académico.

Rogers, C. (1982). *Creatividad y Libertad en la Educación. Sistema no-directivo*.

Rogers, C.R & Freiberg, J. (1975). *Libertad y Creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós

Rojas, G., Pertuz, V., Navarro, A. y Quintero, L. (2019). Instrumento para Identificar Características Personales y Didáctica Utilizadas por los Docentes en la Formación de emprendedores *Formación universitaria*, *12*(2), 29-40. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200029

Salgado, E. Vargas-Trujillo, E. Schmutzler, J. Wills-Herrera, E. (2016). Uso del Inventario de los Cinco Grandes en una muestra colombiana. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 365-382 Universidad del Rosario Bogotá, Colombia. Doi: http://dx.doi.org/10.12804/apl34.2.2016.10

Sánchez , N; Gómez, C y Zambrano, Renato (2011), "Revisión sistemática del Cuestionario Factorial de Personalidad (16PF)", en *Revista Pensando Psicología*, 7(12) 11-23 https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/379

Sanchez, R. (2003). Theodore Millon, una teoría de la personalidad y su patología. *Psico-USF, 8 (2),* 163-173. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v8n2/v8n2a08.pdf

Sanchez, R. Ledesma, R. (2007). Los Cinco Grandes Factores: cómo entender la personalidad y cómo evaluarla. *Conocimiento para la transformación*, 131- 160. https://www.researchgate.net/publication/338111357_Los_Cinco_Grandes_Factores_como_entender_la_personalidad_y_como_evaluarla

Sánchez. (2007). El profesor de e/le: personalidad, motivación y eficacia. *Revista electrónica de estudios hispánicos.* https://pdfs.semanticscholar.org/5305/eb881c38620559b21803518d0f749dd15bf4.pdf

Saracho, O. (2003). Matching teachers and students cognitive styles*. Early child development and care, 173* (2-3).

Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., Oliván, M., Casella, L., Cuenya, L., Blum, G., y Pedrón, V. (2010). Modelo Psicobiológico de Personalidad de Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista Internacional de Psicología, 11*(02), 1-21. doi:https://doi.org/10.33670/18181023.v11i02.63

Soto, R., (2007). La actitud de los docentes de la universidad de Costa Rica hacia los(as) estudiantes con discapacidad de la universidad. *Revista Educación No. 31 (1).* Universidad de Costa Rica. Pág. 11 – 42.

Sousa, L., y Santos, L. (1999). A relaçao entre estilos pedagógicos e desempenho

Suarez Mantilla, C. Universidad Sergio Arboleda, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional Autónoma de México-FES Aragón. (2008). *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos (2001-2008)*. Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda. https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/578/Los%20Estilos%20pedag%C3%B3gicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. En L. S. Vygotsky, Obras Escogidas, Tomo II. Madrid: Visor

Wagstaff. Brunas, J. (1998) Personality: a cognitive approach. London. Routledge

Witkin, C. (1977). Field dependent and field independent cognitive style and their educational implications. Review of Educational Research, 47.

Zambrano (2014) Revisión sistemática del inventario multifásico de personalidad de Minnesota-MMPI .Diversitas: Perspectivas en Psicología, vol. 10, núm. 1, 2014, pp. 151-163. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67935714011

Zambrano Cruz, R. (2014,)Revisión sistemática del inventario multifásico de personalidad de Minnesota-mmpi Diversitas: *Perspectivas en Psicología*, vol. 10, núm. 1, pp. 151-163. https://www.redalyc.org/pdf/679/67935714011.pdf

Zapata, P. N. (2010). Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: unas relaciones controvertidas. Actualidades Pedagógicas, (55), 45-58.

Zárate, G. (1992). *Experiencias educativas exitosas*. Un análisis a base de testimonios. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos, Documento de trabajo 175.

ANEXOS

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES - RELACIÓN DE LOS RASGOS DE PERSONALIDAD EN LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Lugar: _____ Fecha: _____
Por medio del presente acepto participar en el proyecto de investigación denominado: *"Relación de Los Rasgos de Personalidad en los Estilos De Enseñanza de los Docentes"* el cual tiene como objetivo: Establecer la relación entre los rasgos de personalidad y los estilos de enseñanza de un grupo de docentes de diferentes niveles educativos de la ciudad de Manizales.
Se me ha explicado que mi participación consistirá en diligenciar los test: EPQ-R (test de personalidad) y el TSI (Test de estilos de enseñanza). Las anotaciones y la precisión de los datos que se deriven de este instrumento serán presentados mediante un código para lograr un registro y manejo confidencial adecuado de la información y de mi privacidad. Me queda claro que los resultados que se obtengan de mi colaboración son de carácter investigativo y que por mi participación en este estudio no se otorga asesoría psicopedagógica, ni se recibirá ningún beneficio económico, además entiendo que conservo el derecho a retirarme del estudio en cualquier momento, en que lo considere conveniente, sin que por ello deba dar explicaciones. Por lo anterior expresamente autorizo al equipo de investigación para usar la información, en otros futuros trabajos e investigaciones y
ACEPTO PARTICIPAR EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN, PARA ELLO, FIRMO:

Nombre: _____Cédula:_____

Firma:_____

Nota: Lo anterior para efecto de lo establecido en Ley 23 de 1981, su decreto reglamentario 3380 de 1981, en la resolución 8430 de 1993, del Ministerio de Salud y en las demás normas que lo modifiquen.

Estimado profesor:

Lea rápidamente y enmarque una sola casilla de respuesta

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni preguntas con trampa. Trabaje rápidamente y no piense demasiado en el significado exacto de las mismas	SI	NO

¿Quién habita el aula? Una mirada al sujeto desde su personalidad y estilo de anza

Nombre:
nal)_____

Fecha: _____Entidad donde labora
_____

Nivel educativo en el que labora: Básica Primaria___ B. Secundaria___
sitario___
Zona donde labora: rural___urbano ___ Estrato
económico: _____

Edad: _____ Sexo: Hombre: ___Mujer: ___
Escolaridad:
co____Tecnológico____Pregrado___Especialización___Maestría___Docto
__

1	¿Se para a pensar las cosas antes de hacerlas?		
2	¿Su estado de ánimo sufre altibajos con frecuencia?		
3	¿Es una persona conversadora?		
4	¿Se siente a veces desdichado sin motivo?		
5	¿Alguna vez ha querido llevarse más de lo que le correspondía en un reparto?		
6	¿Es usted una persona más bien animada o vital?		
7	¿Si usted asegura que hará una cosa, ¿siempre mantiene su promesa, sin importarle las molestias que ello le pueda ocasionar?		
8	¿Es una persona irritable?		
9	¿Le tiene sin cuidado lo que piensan los demás?		
10	¿Alguna vez ha culpado a alguien por algo que había hecho usted?		
11	¿Son todos sus hábitos buenos y deseables?		
12	¿Tiende a mantenerse apartado/a en las situaciones sociales?		
13	A menudo, ¿se siente harto/a?		
14	¿Ha cogido alguna vez alguna cosa (aunque no fuese más que un alfiler o un botón) que perteneciese a otra persona?		
15	Para usted, ¿los límites entre lo que está bien y lo que está mal son menos claros que para la mayoría de la gente?		
16	¿Le gusta salir a menudo?		
17	¿Es mejor actuar como uno quiera que seguir las normas sociales?		

18	¿Tiene a menudo sentimientos de culpabilidad?		
19	¿Diría de sí mismo que es una persona nerviosa?		
20	¿Es usted una persona sufrida?		
21	¿Alguna vez ha roto o perdido algo que perteneciese a otra persona?		
22	¿Generalmente toma la iniciativa al hacer nuevas amistades?		
23	¿Los deseos personales están por encima de las normas sociales?		
24	¿Diría de sí mismo que es una persona tensa o muy nerviosa?		
25	Por lo general, ¿suele estar callado/a cuando está con otras personas?		
26	¿Cree que el matrimonio está anticuado y debería abolirse?		
27	¿Puede animar fácilmente una fiesta aburrida?		
28	¿Le gusta contar chistes e historias divertidas a sus amigos?		
29	¿La mayoría de las cosas le son indiferentes?		
30	¿De niño, fue alguna vez descarado con sus padres?		
31	¿Le gusta mezclarse con la gente?		
32	¿Se siente a menudo apático/a y cansado/a sin motivo?		
33	¿Ha hecho alguna vez trampas en el juego?		
34	¿A menudo toma decisiones sin pararse a reflexionar?		
35	¿A menudo siente que la vida es muy monótona?		
36	¿Alguna vez se ha aprovechado de alguien?		
37	¿Cree que la gente pierde el tiempo al proteger su futuro con ahorros y seguros?		
38	¿Evadiría impuestos si estuviera seguro de que nunca sería descubierto?		
39	¿Puede organizar y conducir una fiesta?		
40	¿Generalmente, reflexiona antes de actuar?		
41	¿Sufre de los “nervios”?		
42	¿A menudo se siente solo?		
43	¿Hace siempre lo que predica?		
44	¿Es mejor seguir las normas de la sociedad que ir a su aire?		
45	¿Alguna vez ha llegado tarde a una cita o trabajo?		
46	¿Le gusta el bullicio y la agitación a su alrededor?		
47	¿La gente piensa que usted es una persona animada?		
48	¿Cree que los planes de seguros son una buena idea?		
49	¿Realiza muchas actividades de tiempo libre?		
50	¿Daría dinero para fines caritativos?		
51	¿Le afectaría mucho ver sufrir a un niño o a un animal?		
52	¿Se preocupa a menudo por cosas que no debería haber dicho o hecho?		
53	¿Habitualmente, es capaz de liberarse y disfrutar en una fiesta animada?		

54	¿Se siente fácilmente herido en sus sentimientos?		
55	¿Disfruta hiriendo a las personas que ama?		
56	¿Habla a veces de cosas de las que no sabe nada?		
57	¿Prefiere leer a conocer gente?		
58	¿Tiene muchos amigos?		
59	¿Se ha enfrentado constantemente a sus padres?		
60	¿Cuándo era niño, hacía enseguida las cosas que le pedían y sin refunfuñar?		
61	¿Se ha opuesto frecuentemente a los deseos de sus padres?		
62	¿Se inquieta por cosas terribles que podrían suceder?		
63	¿Es usted más indulgente que la mayoría de las personas acerca del bien y del mal?		
64	¿Se siente intranquilo por su salud?		
65	¿Alguna vez ha dicho algo malo o desagradable acerca de otra persona?		
66	¿Le gusta cooperar con los demás?		
67	¿Se preocupa si sabe que hay errores en su trabajo?		
68	¿Se lava siempre las manos antes de comer?		
69	¿Casi siempre tiene una respuesta «a punto» cuando le hablan?		
70	¿Le gusta hacer cosas en las que tiene que actuar rápidamente?		
71	¿Es (o era) su madre una buena mujer?		
72	¿Le preocupa mucho su aspecto?		
73	¿Alguna vez ha deseado morirse?		
74	¿Trata de no ser grosero con la gente?		
75	¿Después de una experiencia embarazosa, se siente preocupado durante mucho tiempo?		
76	¿Se siente fácilmente herido cuando la gente encuentra defectos en usted o en su trabajo?		
77	¿Frecuentemente improvisas decisiones en función de la situación?		
78	¿Se siente a veces desbordante de energía y otras veces muy decaído?		
79	¿A veces se deja para mañana lo que debería hacer hoy?		
80	¿La gente le cuenta muchas mentiras?		
81	¿Se afecta fácilmente por según qué cosas?		
82	Cuando ha cometido una equivocación, ¿está siempre dispuesto a admitirlo?		
83	Cuando tiene mal humor, ¿le cuesta controlarse?		

Piense en un curso que esté dictando en el momento o haya dictado recientemente y responda su nivel de desacuerdo o acuerdo con las afirmaciones a continuación en relación con ese curso. Marque con una X alguna de las casillas

dependiendo de si usted está 1) desacuerdo total, 2) desacuerdo parcial, 3) acuerdo parcial 4) acuerdo total.

	AFIRMACIÓN	DESACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	ACUERDO
1	Los estudiantes deben aprender hechos, conceptos y fundamentos				
2	Soy exigente con el desempeño académico de los estudiantes				
3	Muestro a mis estudiantes cómo pensar sobre el contenido de la clase y espero que ellos sigan mi ejemplo				
4	Mis objetivos y métodos son adecuados para estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.				
5	Los estudiantes típicamente trabajan en los proyectos del curso solos, con poca supervisión de mi parte				
6	Compartir mi conocimiento y experiencia con los estudiantes es de gran importancia para mí				
7	Muestro claramente mi insatisfacción cuando el desempeño de mis estudiantes no es el adecuado				
8	Motivo a mis estudiantes para que me tomen como ejemplo				
9	Ocupo tiempo consultando con los estudiantes sobre formas de mejorar su trabajo individual o grupal				
10	Las actividades que propongo estimulan a los estudiantes a desarrollar ideas propias sobre el contenido de la clase				
11	Lo que tengo que decir sobre un tema le sirve a los estudiantes para ampliar su perspectiva sobre ese tema				
12	Los estudiantes dirían que soy un profesor estricto y firme				
13	Entrego guías o doy indicaciones precisas sobre qué estudiar y cómo lograr un bien desempeño				
14	Utilizo trabajos de discusión en grupos para incentivar el pensamiento crítico				
15	Con mi consentimiento, los estudiantes proponen proyectos y los desarrollan como parte del curso				
16	Quiero que los estudiantes terminen el curso bien preparados para los siguientes niveles sobre el tema				
17	Es mi responsabilidad decidir qué debe aprender el estudiante y cómo debe hacerlo				
18	Con frecuencia uso ejemplos de mi propia experiencia cotidiana para ilustrar aspectos del tema del curso				
19	Guío los proyectos del curso haciendo preguntas, explorando opciones o sugiriendo alternativas para desarrollarlo				
20	Un objetivo importante es que el estudiante desarrolle la habilidad para pensar y trabajar autónomamente				
21	La exposición de los contenidos ocupa una parte significativa de cada sesión de clase				

22	Doy instrucciones detalladas sobre la forma como las actividades o ejercicios deben hacerse en clase				
23	Con frecuencia les indico a los estudiantes cómo pueden utilizar los conceptos o principios generales que han aprendido				
24	Las actividades del curso incentivan a los estudiantes para que tomen la iniciativa y se responsabilicen de su aprendizaje				
25	Los estudiantes asumen la responsabilidad de la enseñanza en ciertas partes de las sesiones de clase				
26	Mi experiencia académica se usa con frecuencia para resolver desacuerdos sobre contenidos de la clase				
27	Este curso tiene objetivos y metas claros que deseo lograr				
28	Los estudiantes reciben con frecuencia comentarios orales o escritos sobre su desempeño				
29	Le pido consejo a los estudiantes sobre cómo enseñar algo en el curso				
30	Los estudiantes desarrollan los proyectos individuales o grupales del curso a su propio ritmo				
31	Es probable que los estudiantes me describan como una enciclopedia que proporciona datos				
32	Mis expectativas sobre el desempeño de los estudiantes están claramente expresadas desde el comienzo del curso				
33	Poco a poco los estudiantes comienzan a tener la misma perspectiva mía respecto de los contenidos de la clase				
34	Los estudiantes pueden elegir entre varias actividades para completar los requisitos de curso				
35	Mi enfoque para la enseñanza es similar al de un jefe que delega tareas y responsabilidades a sus subordinados				
36	Hay más contenidos en este curso del que tendría tiempo de trabajar				
37	Mis estándares y expectativas contribuyen a que el estudiante desarrolle la disciplina que necesita para aprender				
38	Los estudiantes me describirían como un “entrenador” que trabaja estrechamente con alguien para corregir problemas sobre cómo pensar y comportarse				
39	Proporciono a los estudiantes mucho apoyo personal y los motivo para que les vaya bien en el curso				
40	Asumo el rol de fuente de información, disponible siempre que el estudiante la necesite.				