

CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y FUNCIONES DOCENTES

María del Pino Rodríguez Cruz
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

En el Nº 2 de esta misma revista, bajo el título "Aspectos psicosociales de la evaluación", se presentó el tema de la percepción y la expectativa desde la perspectiva del alumno.

En el presente artículo, dentro del mismo marco, consideraremos cómo se perfilan las funciones docentes desde la perspectiva del profesor y cómo desde la de los alumnos, teniendo en cuenta su posible incidencia en el rendimiento académico, para luego plantear qué relación guarda con los rasgos de personalidad del profesor, todo ello en un intento de enfoque desde todos los ángulos y en un proceso en espiral.

Hemos llegado a la conclusión de que, características aisladas difícilmente son discriminativas de la eficacia del profesor. Esto es lo que muchas veces dificulta el llegar a resultados contundentes atribuibles a una sola característica, por lo que se aconseja diseñar perfiles o combinaciones de características que se asocien a un mayor rendimiento.

ABSTRACT

The article "Psychosocial aspects of assessment" in the issue number 2 of this magazine introduced the subject of perception and expectation from the student's perspective.

In this article, within the same scope, we consider how educational functions are shaped from the teachers' perspective and from the students' perspective, taking into account their possible influence on academic achievement, and we will relate this to aspects of the teacher's personality, all this with the intention of focusing from all sides in a spiral process.

We have reached the conclusion that isolated characteristics are rarely discriminatory as to the efficiency of the teacher. This is what often makes it difficult to reach conclusive results due to a single characteristic. For this reason it is advisable to design profiles or combinations of characteristics which correlate with a higher achievement.

¿QUÉ ES LO QUE DIFERENCIA A UN BUEN PROFESOR?

Un profesor, como tal, no tiene por qué ostentar unas características especiales, tal como se sugería en los años 40 y 50. Es "equivoco hablar de una personalidad docente como algo distinto y consistente", siendo "los profesores tan diversos en sus rasgos psicológicos como cualquier otro grupo profesional" (Vernon, 1953). Lo que sí se ha pretendido detectar son las características de los profesores más eficaces en la obtención de un mejor rendimiento académico, tales como: **a) Nivel de conocimientos**, los profesores son más claros y utilizan estrategias docente más adecuadas (McDonald, 1976), pero no está demostrado su relación con el rendimiento. **b) Organización**, los profesores con hábitos de planificación de su trabajo, de sistematización de las tareas y de ordenación de las condiciones de la clase, obtienen mayor rendimiento (Ryans y Wandt, 1960; Frey, Leonard y Beatty, 1975; Hernández, 1983). **c) Entusiasmo**, cuando destacan por su interés por la profesión, por la materia que imparten, por el acto de enseñar, apareciendo como vitales y estimulantes, obtienen mejores resultados (Ryans, 1961; Solomon y Col., 1964). **d) Cordialidad**, los profesores afectuosos, comprensivos y respetuosos con los alumnos, aparecen más eficaces (Cogan, 1958; Reed, 1961; Hernández, 1983).

Estos resultados, por otra parte, suelen coincidir con los que se obtienen de alumnos universitarios. Concretamente, con muestras de alumnos de diferentes especialidades, hemos podido verificar que las características más comunes y frecuentemente citadas, de los profesores tenidos, son estas: **a) Entusiasmo**: pasión por lo que enseña, por enseñar y porque los alumnos aprendan. **b) Amabilidad y respeto**: cordialidad, consideración y respeto personal por cada alumno. **c) Actitud agradable**: proporcionar una relación o clima relajado, no amenazante, clases amenas, propensión al humor. **d) Competencia y dominio de la materia de enseñanza**: conocimiento de la materia, capacidad para relacionar cualquier aspecto, cualidad de hacer aportaciones originales. **e) Habilidad didáctica**: ser claro explicando, habilidad para saber adecuarse a los alumnos, ponerse en el lugar de ellos, tener paciencia, ir poco a poco, volver una y otra vez (machacar), disposición para utilizar distintos medios y recursos de apoyo en las explicaciones. **f) Organización**: planificación, previsión y cuidado del trabajo docente, clarificando y estructurando la materia, disponiendo los materiales, distribuyendo las tareas temporalmente. **g) Motivación y participación**: ser imaginativo, estimular, entusiasmar, plantear problemas, generar proyectos, hacer pensar, hacer participar, hacer enfoques aplicados y prácticos de lo que se enseña. **h) Nivel de exigencia asumida**: exigir un aprendizaje moderadamente alto, no abusivo, pero asociado a la propia autoexigencia y dedicación del profesor, a una enseñanza motivadora y a un trato cordial y respetuoso.

LA PERSPECTIVA FUNCIONAL: PROCESO-PRODUCTO

En los años 70 se cambia de enfoque metodológico y se impone el llamado modelo "proceso-producto", en un intento de captar de forma más funcional,

operativa y conductual los aspectos docentes que más incidencia tiene en el rendimiento de los alumnos. Concretamente: "¿Qué estrategias y conductas del profesor en situación de clase son más beneficiosas para el rendimiento académico?". En este sentido, hay que resaltar la revisión primera de Rosenshine y Furst (1973). De entre las diversas existentes posteriormente, queremos destacar las de Brophy (1979, 1980, 1983, 1986).

Estas revisiones consideran que existe un cuerpo sistemático que aclara cuáles son las conductas de los profesores que resultan más eficaces. En síntesis, se señalan los siguientes aspectos: a) Interés del profesor por la materia y por los alumnos, concretado en su dinamismo, gestos y contacto visual. b) Actitud cordial y fomentar la participación de los alumnos. c) Expectativas positivas del profesor, considerando que los alumnos son capaces de aprender y de que ellos pueden enseñarles con éxito. d) Centrar el mayor tiempo de la enseñanza en actividades propias del currículum, estando el profesor continuamente instruyendo, supervisando, corrigiendo y dando feedback. e) Planificar al principio del curso y organizar los materiales y cambios de actividades. f) Dar oportunidad a que los alumnos aprendan, espaciando la materia, facilitando la tarea paso a paso, dando oportunidades de practicar haciendo ejercicios hasta lograr el dominio de la materia. g) Estructurar e integrar la información que se expone, clarificar los objetivos, hacer recapitulaciones y resúmenes, ser claro usando redundancias y evitando términos abstractos. h) Hacer preguntas, dar probabilidades de éxito en las respuestas marcando un cierto nivel de dificultad que sea motivador, volver sobre las respuestas dadas, tanto si son correctas como incorrectas.

Este enfoque metodológico, aún estando en muchos aspectos en la misma línea que los anteriores, enfatiza, sin embargo, en consonancia con la naturaleza conductual del método, la acción misma del profesor y ofrece abundantes detalles de su actuación. Él mismo es sólo una aportación parcial al tema, por eso no se escapa a la crítica de quienes consideran que lo medido como rendimiento del alumno, son simples aspectos cognitivos de los docentes y que carece de fundamentación teórica (Zeichner, 1988).

LA PERSPECTIVA COGNITIVA Y ECOLÓGICA

El cambio del paradigma conductista por el cognitivista, ha incidido también en la aparición de tendencias y estudios sobre "Teorías o pensamiento del profesor". Pensamiento sobre los fines educativos, sobre los métodos de enseñanza, sobre el alumno, sobre sí mismo y su profesión... Pensamiento en la planificación y durante la enseñanza misma, que guía y orienta su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1981), por lo que la enseñanza es fundamentalmente un proceso decisional, donde los profesores son profesionales "que formulan juicios y toman decisiones razonables en un contexto complejo e inseguro" (Shavelson y Borko, 1983).

Esto nos parece que está abriendo dos direcciones. Una, teórica, descriptiva y con valor general, por la cual se da a conocer las creencias y pensamientos predominantes de los profesores, y otra práctica, prescriptiva y personal, que suscita la "reflexión e investigación en la acción". Schön (1983) contrapone esta actitud a la "racionalidad tecnológica", consistente en aplicar unas teorías y técnicas sin experimentar con la propia situación.

Como se ve, esta perspectiva se relaciona más con la formación del profesorado y, según nuestra experiencia, con profesores trabajando en un enfoque de investigación-en-la acción. La reflexión sobre los propios comportamientos didácticos, lleva, y eso es muy interesante, a la reflexión sobre la propia personalidad y problemática del profesor (Hernández, 1990).

DIMENSIONES FUNCIONALES, EXPECTATIVAS Y RASGOS

La investigación que presentamos, derivada de otra más completa (Rodríguez, 1990), considera cómo se perfilan las funciones docentes desde la perspectiva de los profesores y cómo desde la de los alumnos, considerando su posible relación con el rendimiento académico, para luego plantear qué relación guarda todo ello con los rasgos de personalidad del profesor.

Creemos que un planteamiento de este tipo es una aportación complementaria, pudiendo ser un buen camino para resolver las aparentes contradicciones que arrojan los hallazgos. Por ejemplo, las funciones docentes, desde la perspectiva de observadores externos, o desde la perspectiva de los propios profesores o alumnos, proyectan panoramas distintos, sin negar ciertas similitudes. Para eso, conviene hacer enfoques desde todos los ángulos y en un proceso en espiral, que es como creemos que funciona el desarrollo científico. Es decir, retomando los enfoques abandonados para reutilizarlos contando al mismo tiempo con una vertiente funcional, a través de las funciones y estrategias docentes, y con un enfoque cognitivo e interactivo, teniendo en cuenta las apreciaciones de profesores y alumnos.

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

Los **instrumentos** utilizados son: el *CAEP*, de Hernández, que recoge 17 funciones y condiciones docentes teóricas para apresar la autopercepción del profesor; el *EPA-2*, de Hernández, que recoge 13 funciones y condiciones docentes para evaluar la percepción de los alumnos; el *16-PF*, de Cattell, que muestra 16 rasgos de primer orden y 4 de segundo orden de la personalidad; el *rendimiento*, mediante las calificaciones académicas de los alumnos y los resultados de dos pruebas de rendimiento objetivado, el *CBS* y *CBN* (Conocimiento Básicos en Sociales y Naturales, del Departamento de Psicología Educativa de la Universidad de la Laguna).

Los **sujetos** del estudio representan al profesorado y al alumnado de 5º curso de E.G.B. de la isla de Gran Canaria, constituidos por 1.162 alumnos y 40

profesores pertenecientes a colegios públicos y privados, de zonas rurales, urbano-suburbanas y urbano-centro.

El **diseño metodológico** es fundamentalmente correlacional.

ESTRUCTURA FACTORIAL DE LAS FUNCIONES DOCENTES DESDE LA AUTOPERCEPCIÓN

La respuesta de los 40 profesores de 5º de E.G.B. a los 131 ítems del C.A.E.P. fueron agrupadas en 17 categorías teóricas, recibiendo cada una la puntuación correspondiente y cuyos datos fueron sometidos a un análisis de componentes principales, obteniéndose los 7 factores siguientes (ver gráfico n° 1):

FACTORES DE AUTOPERCEPCIÓN DEL PROFESOR (CAEP) (% VARIANZA EXPLICADA)

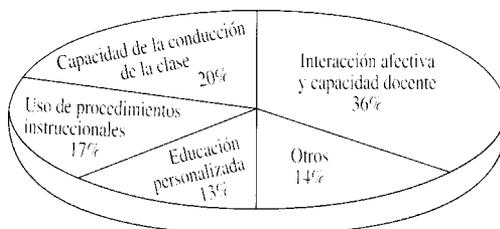
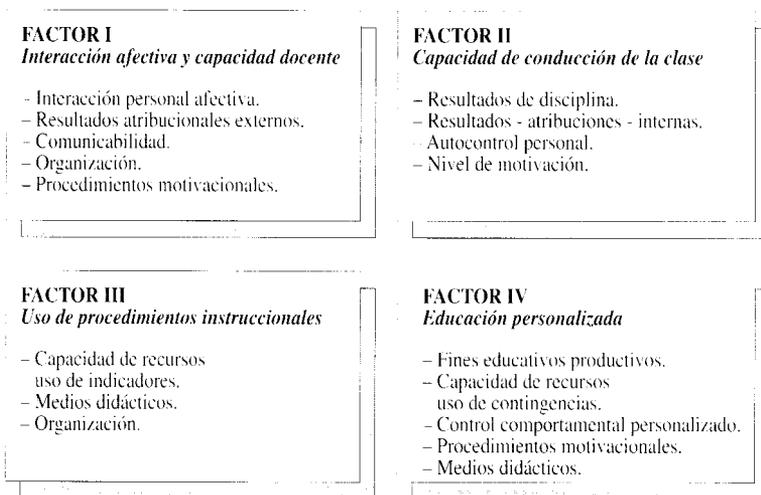


Gráfico 1

FACTOR I: ALTERCENTRISMO DOCENTE (32,5% de la varianza explicada). Significativa "estar centrado en los otros". (Esto se pone de manifiesto en la inclinación a mantener una *interacción personal afectiva*, especificada en una relación cálida y cariñosa, no fría ni distante (.73 de saturación); en no hacer *atribuciones externalistas de los problemas de disciplina* (-.67); en desarrollar procedimientos de *comunicabilidad didáctica* (.66); de *organización* y uso de *procedimientos motivacionales*, al tiempo que se muestra entusiasmo o *alto nivel motivacional* en la docencia (.33).

FACTOR II: HABILIDAD EN LA DIRECCIÓN DE LA CLASE (18,5% de la varianza). Significa capacidad para evitar y superar los problemas de disciplina en clase. Se concreta en los resultados positivos de *disciplina en clase* (.93 de saturación), quedando asociado, a su vez, con la tendencia a hacer *atribuciones internalistas de éxito y expectativas de autoconfianza*, considerando que se es capaz de resolverlos problemas de disciplina (.64); a mantener un *buen autocontrol personal* (.50) y un *alto nivel motivacional* como docente (.47).

FACTOR III: "INGENIERÍA" DIDÁCTICA (15,3% de la var.). Significa la tendencia a preparar y manejar adecuadamente los recursos, las interacciones y el escenario de enseñanza. En concreto, el uso adecuado de los *indicadores y órdenes verbales*, así como el empleo de *recursos y estrategias* para la prevención y reducción de conductas interferentes (.70 de saturación); la utilización de *medios didácticos y actividades especiales* (.64) y un *alto nivel de organización* de actividades, materiales, observaciones (.45).

FACTOR IV: EDUCACIÓN PERSONALIZADA (12,9% de la var.). Supone un estilo educativo caracterizado por el respeto y fomento de la dimensión personal de los alumnos, incentivando un aprendizaje constructivista y la autonomía personal. Esto se aprecia en aspectos como el énfasis en los *finés educativos de tipo productivo*, especificados en estimular el pensamiento propio del alumno (.59 de saturación); el *estilo educativo personalizado*, basado en el respeto y autonomía (.55); el uso de *procedimientos motivacionales en la enseñanza*, más en concreto, el desarrollo de motivaciones intrínsecas, fundamentadas en una enseñanza significativa (.42); el uso de *medios didácticos* (.40) y procedimientos adecuados de *comunicabilidad didáctica* (.38).

FACTOR V: EDUCACIÓN RESTRINGIDA (8,9% de la var.). Supone un estilo educativo caracterizado por la limitación de la autonomía, el desarrollo de un papel firme e intransigente y el énfasis en aspectos for-

males. En concreto, el uso de un *control comportamental restrictivo* (.86 de saturación), el resaltar los *finés educativos reproductivos* (.44) y la *falta de autocontrol personal* por parte del profesor (-.41).

FACTOR VI: EDUCACIÓN PERMISIVA E HIPOTONÍA (5,9% de la var.). Significa mantener un estilo liberal, de dejar hacer, así como dejadez, falta de empuje y entusiasmo: *control comportamental permisivo* (.57 de saturación); *control comportamental personalizado* (.40); *bajo nivel motivacional* en el ejercicio de la enseñanza (-.32) y *escaso uso de procedimientos motivacionales* (-.32).

FACTOR VII: EXPECTATIVAS POSITIVAS Y PREVISIÓN (5,2% de la var.). Significa desarrollo de *expectativas positivas hacia los alumnos* (.74 de saturación); nivel de *organización* (.43) y tendencia a analizar, cuidar y controlar las *situaciones de clase* (.33).

ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA DOCENCIA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS

Los cuatro factores obtenidos en el EPA-2, compuesto por 78 ítems y 20 categorías, paralelas al CAEP, al evaluar los alumnos a los profesores, son (ver gráfico nº 2):

FACTORES DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNO (EPA-2)

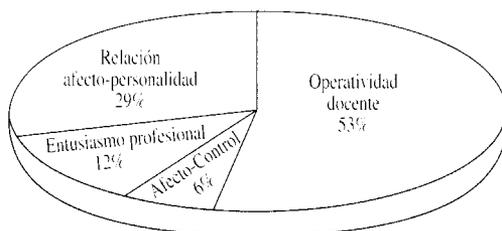


Gráfico 2

FACTOR I: OPERATIVIDAD DOCENTE (53% de la varianza explicada). Resulta una especie de factor general que engloba 9 de las 20 subescalas del cuestionario, resaltándose los aspectos de *comunicabilidad didáctica*, *hábitos organizativos*, preocupación por una *enseñanza productiva*, estimuladora de la actividad y del pensamiento del alumno (saturaciones superiores a .74), seguidos del *uso de incentivos* y *apoyo* al alumno (.67), *estilo educativo personaliza-*

do (.59), preocupación por los aspectos *reproductivos* y *formales de la enseñanza* (.56), uso de *procedimientos motivacionales* (.54), *alto nivel motivacional* por la enseñanza (.45) y *bajo nivel de exigencia*.

FACTOR II: BAJO ALTERCENTRISMO (28% de la var.). Expresa el bajo nivel de afecto, de valoración del alumno y de los medios instruccionales para hacerse entender y motivar. Se especifica negativamente: *baja afectividad* (.72 de saturación), *expectativas bajas* (.64), *baja comunicabilidad didáctica* (.59), *bajo uso de procedimientos motivacionales* (.46), *no-bajo el nivel de exigencia* (-.33), *no-estilo educativo personalizado* (-.31), *no-buena comunicabilidad didáctica* (-.31).

FACTOR III: ESCASO ENTUSIASMO PROFESIONAL (12% de la var.). Expresa el interés por la enseñanza. Se especifica negativamente en *bajo nivel motivacional* (.63 de saturación), asociado a la *baja organización* de la enseñanza (.58), al *bajo uso de procedimientos motivacionales* (.54), a la *baja incentivación* y *apoyo* a los alumnos (.49), a la *baja comunicabilidad didáctica* (.43), a la propensión a un *estilo educativo permisivo* (.44) y un *alto nivel de exigencia* en el rendimiento (.30).

FACTOR IV: AFECTO-CONTROL (5,8% de la var.). Expresa el acercamiento positivo del profesor a través de sus *expectativas positivas* y *afecto* (.85 de saturación), el *uso de procedimientos motivacionales* (.64) y su propio *nivel motivacional* (.34), al tiempo que ejerce un nivel de control y supervisión, especificado en el *estilo educativo restrictivo*, caracterizado por la severidad, orden y firmeza (.79).

SIMILITUDES Y DISPARIDADES ENTRE LAS PERSPECTIVAS DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS

Las principales conclusiones que pueden extraerse de ambas estructuras factoriales, así como de las correlaciones existentes entre las subescalas de ambas pruebas, son:

- 1) La estructura factorial que se obtiene desde la perspectiva de los propios profesores está mucho más diferenciada y matizada que la que se obtiene desde la perspectiva de los alumnos. Basta observar como el primer factor derivado de estos cubre un 50% de la varianza, relacionando la mayoría de las funciones docentes enunciadas positivamente.
- 2) El mayor potencial discriminativo obtenido por los alumnos, se obtiene a través de las cuestiones enunciadas como inadecuadas (baja organización, baja comunicabilidad, bajo uso de procedimientos motivacionales, etc.), siendo representativo de ello los Factores II y III del EPA-2.

- 3) Existe una coincidencia general en la dirección valorativa de las funciones docentes entre ambas perspectivas.
- 4) No existe una coincidencia rotunda de las categorías similares específicas entre ambas perspectivas. Las mayores coincidencias se dan en las categorías: *comunicabilidad didáctica* y *nivel motivacional de profesor* (correlaciones de -.26 entre los aspectos adecuados según el profesor y los inadecuados según los alumnos).
- 5) La categorías, según la perspectiva del profesor, que más relación guardan con la de los alumnos, son las que hacen referencia a lo más comprobable: *el uso de medios audiovisuales* (correlaciona significativamente con 5 subescalas del EPA-2) y *resultados positivos en la disciplina de la clase* (5 correlaciones significativas con el EPA-2).
- 6) La categoría subescala puntuada por los profesores en el CAEP que mayor número de relaciones guarda con las distintas subescalas puntuadas por los alumnos en el EPA-2, es la *tendencia del profesor a sentirse capaz de resolver los problemas de disciplina en clase* (12 correlaciones significativas, aproximándose varias a la puntuación .50). Esto da idea de que la perspectiva valorativa que dan los alumnos sobre los profesores, se explica, en gran medida, por la actitud de confianza que tengan o no los profesores.
- 7) Otra categoría que se asocia con la disciplina y con las estrategias de la clase, es el *saber usar los indicadores, órdenes y el contacto adecuado con los alumnos*, que mantiene 3 correlaciones significativas con las apreciaciones de los alumnos.
- 8) Existe discrepancia entre las perspectivas de los profesores y alumnos en cuanto al tipo de orientación de la enseñanza y al trato interpersonal. Así, lo que para los profesores es considerado: a) como *enseñanza reproductiva*, para los alumnos se asocia con nivel alto de exigencia, estilo restrictivo, bajo uso de los procedimientos motivacionales, escasa comunicabilidad didáctica y frialdad afectiva; b) como *enseñanza productiva*, para los alumnos se asocia con enseñanza reproductiva, actitud restrictiva y también con actitud permisiva; c) como *estilo restrictivo*, para los alumnos se relaciona solamente con alto nivel de exigencia y bajo nivel de incentiva-ción; d) como *estilo personalizado*, para los alumnos se relaciona con falta de motivación profesional, baja organización e incentivación motivacional a los alumnos; e) como *estilo permisivo*, para los alumnos, en cambio, tiene que ver con un uso alto de procedimientos motivacionales y con unas altas expectativas del profesor hacia los alumnos.

Todo ello sugiere, a modo de síntesis, que hay una base común entre la "mirada" de los profesores y sus alumnos, sin embargo también se constata la exis-

tencia de dos enfoques distintos de apresar un mismo comportamiento, de tal forma que se hace difícil determinar cuál de los dos es más objetivo.

AUTOPERCEPCIÓN DEL PROFESOR Y RENDIMIENTO

Un supuesto criterio de esa objetividad, o de aproximación objetiva, sería relacionar cada perspectiva con el rendimiento de los alumnos, aún sabiendo su posible contaminación de por otras variables. De forma muy resumida, estos son los principales datos al relacionar las funciones docentes evaluadas por los profesores (CAEP) y las calificaciones académicas:

- a) Las correlaciones de los factores obtenidos son leves respecto a las calificaciones de las principales asignaturas (Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales), no llegando a sobrepasar un 7% de la varianza explicada por cada asignatura, al someterla con el conjunto de los 7 factores del CAEP a un análisis de regresión. Hay que destacar, sin embargo, que el factor más asociado con **el rendimiento** (obtenido a través de las calificaciones dadas por los profesores) es el Factor II: HABILIDAD EN LA DIRECCIÓN DE LA CLASE, que, a su vez, es el que más se relaciona con el EPA-2, pues tiene que ver con los buenos resultados de disciplina en clase, con la atribución internalista que hace el profesor de sus fracasos, con el autocontrol personal y con un nivel alto de motivación para la docencia. Le siguen los Factores I, III y V: ALTERCENTRISMO, INGENIERÍA DIDÁCTICA y EDUCACIÓN RESTRICTIVA, respectivamente.
- b) Las correlaciones son más altas cuando se analizan algunas subescalas o componentes de los factores. Destaca Lengua, que se asocia con: *nivel de organización, educación restrictiva* (que para los alumnos implica solamente nivel de exigencia y escasa incentivación) y también, pero de forma negativa, con *enseñanza reproductiva* (que para los alumnos refleja, más que un tipo de orientación de la enseñanza, un estilo de trato propiamente restrictivo). Con todo, el aspecto que más alta correlación mantiene es el *uso adecuado de los indicadores* (órdenes, interacciones): Matemáticas, Sociales, Naturales.
- c) Cuando el **rendimiento es objetivado** con pruebas no desarrolladas por los profesores (CBS y CBN), también se encuentran correlaciones. Así, Conocimientos Básicos en Naturales correlaciona positivamente con *estilo restrictivo* (insistencia, precisión, exigencia) .32 y negativamente con *estilo permisivo* (-.33). Pero, es *comunicabilidad didáctica* (actitud por ser claro, por ponerse en el lugar del otro) la que correlaciona con ambas pruebas (.26 con CBS y .38 con CBN).

ENJUICIAMIENTO DE LOS ALUMNOS AL PROFESOR Y RENDIMIENTO

Las principales observaciones, y haciendo comparaciones con la perspectiva de los profesores, son:

- 1) Las correlaciones de los Factores del EPA-2 con el **rendimiento**, también aquí son ligeras. El que correlaciona, negativamente, con todas las calificaciones y con las dos pruebas de **rendimiento objetivado** es el Factor III: ESCASO ENTUSIASMO PROFESIONAL, especificado anteriormente. El siguiente Factor en incidencia es el II: BAJO ALTERCENTRISMO.
- 2) Las correlaciones más altas se encuentran relacionando las subescalas o componentes de los Factores con el **rendimiento**. Las subescalas más incidentes con Lengua, Sociales o Naturales (entre $-.30$ y $-.40$), son: *estilo restrictivo, baja organización docente, baja motivación profesional, bajo uso de procedimientos motivacionales, baja comunicabilidad didáctica y frialdad afectiva*. Sin embargo, los resultados con Matemáticas son complejos y aparentemente contradictorios. Con el **rendimiento objetivado** las correlaciones negativas más importantes son con *estilo restrictivo* y con *baja organización*.

Estos resultados son muy similares a los obtenidos según la perspectiva del profesor, sólo que las coincidencias no son puntuales, por lo que se reafirma la idea de que son dos "miradas" distintas y válidas sobre una misma realidad.

AUTOPERCEPCIÓN Y PERSONALIDAD DEL PROFESOR

Otra manera de profundizar en las funciones docentes y comparar el punto de vista de los profesores y de los alumnos es relacionándolas con los rasgos de personalidad del profesor. En este caso ¿hay coherencia entre las características de personalidad (16-PF) y las funciones docentes (CAEP)?

Los resultados en este sentido han sido:

- 1) Existen *correlaciones significativas y moderadamente altas* entre las principales funciones docentes y los rasgos de personalidad, de forma que las cualidades profesionales covarían con las cualidades personales.
- 2) Las *características docentes* más asociadas con las cualidades personales (correlaciones superiores a 0.25 y a un nivel de confianza de <0.05), son: – **Nivel organizativo en la enseñanza**. Se puede decir que los profesores con mejor nivel organizativo en la enseñanza son los que aparecen como: a) más responsables y detallistas (.55); b) los que tienden a ser prácticos y no irse en abstracciones (.26); c) los más calculadores y menos ingenuos (.32); d) los más autosuficientes, que les gusta tomar decisiones por sí mismos y son escasamente dependientes del grupo (.36); y e) los que más se controlan socialmente (.42).

- ***Accentuación de fines educativos productivos.*** El potenciar el pensamiento y la aplicación de los conocimientos, se asocia con: a) los profesores más autosuficientes, que les gusta tomar decisiones por sí mismos y son escasamente dependientes del grupo (.33); y b) los más tolerantes o relajados, que no tienden a sobreexcitarse (.27).
- ***Accentuación de los fines reproductivos.*** Se relaciona con los profesores que muestran un estilo dominante e impositivo (.30) y al mismo tiempo son pasivos (.28).
- ***Nivel motivacional y entusiasmo por la enseñanza.*** Se asocia con: a) los profesores con mayor estabilidad emocional (.29); b) mayor nivel de responsabilidad y cuidado (.58); c) mayor iniciativa (.31); d) mayor tendencia a calcular y considerar los aspectos de la realidad, siendo escasamente espontáneos e ingenuos (.56); e) mayor autocontrol social, llevados de su autoimagen (.44); f) no ansiosos (.27); y g) mucha socialización controlada (.41).
- ***Uso de procedimientos motivacionales.*** Está ligado con los profesores que tienden a ser: a) responsables y cuidadosos (.28); b) prácticos (.30); y c) de ideas críticas y progresivas, lo contrario de conservadores o tradicionales (.39).
- ***Uso de medios didácticos y recursos novedosos.*** Se relaciona con los que muestran: a) mayor responsabilidad (.35); b) iniciativa (.37); y c) autosuficiencia (.34).
- ***Comunicabilidad didáctica.*** Los profesores que desarrollan más técnicas para hacerse entender y que los alumnos alcancen los objetivos, son aquellos que: a) tienen una mayor agilidad y brillantez intelectual (.27); b) son más dóciles y adaptables a los demás (.27); c) más responsables (.29); y d) con más ideas críticas y progresivas (.30).
- ***Desarrollo de expectativas positivas.*** Se asocia con los profesores que tienden a ser más reservados y alejados, siendo escasamente abiertos y afectuosos (.35).
- ***Relación interpersonal afectiva.*** Los profesores que se muestran más cálidos y afectivos se relacionan con los que son: a) más estables emocionalmente (.33); b) más dóciles y adaptables socialmente (.29); c) más relajados, tolerantes y sin sobreexcitaciones (.33); d) menos ansiosos (.27); y e) con un mayor control social (.32).
- ***Autocontrol personal.*** Hace alusión a la capacidad para no irritarse y sentirse amenazado, adoptando actitudes de tolerancia, paciencia y serenidad en la enseñanza. Se asocia con: a) estabilidad emocional (.38); b) iniciativa; c) cálculo y consideración de los aspectos de la realidad, siendo escasamente espontáneo o ingenuo (.34); d) tolerancia y relajación, no sobreexcitándose (.36); e) no ansiedad (.38); y f) independencia personal (.33).

- **Control restrictivo de la clase.** Significa énfasis en el orden, silencio, uso de censuras y castigos y papel relevante del propio profesor. Se coaliga con: a) inestabilidad emocional (.30); y b) autosuficiencia (.30).
 - **Control personalizado de la clase.** Significa dirigir la clase con comprensión, respeto, consideración y aliento de autonomía en los alumnos. Se asocia con los profesores: a) más sensibles, delicados, no duros (.42); b) más autosuficientes (.32); y c) más tolerantes y relajados (.28).
 - **Control permisivo de la clase.** No arroja ninguna correlación, debido, posiblemente, al carácter curvilíneo que suele presentar el permisivismo.
 - **Disciplina.** Los profesores que mejor valoran los resultados de disciplina existente en sus clases, se relacionan con: a) ser reservados (.28); b) calculadores de los aspectos de la realidad, no siendo ingenuos (.28); y c) autosuficientes (.29).
 - Los que **tienden a analizar y cuidar la situación previamente** para evitar ocasiones de indisciplina, se coaligan con los profesores que presentan mayor pragmatismo (.31).
 - Los que cuidan el **modo de utilizar los indicadores y órdenes**, se asocian con: a) los de más responsabilidad y cuidado (.40); y b) los de más iniciativa (.31).
 - Los que **hacen uso de más refuerzos, elogios y dan ánimos**, se asocian con los profesores más progresistas y críticos (.51); y los más independientes (.51).
 - Los profesores que hacen **atribuciones internalistas de los éxitos y se sienten autocompetentes**, se relacionan con ser entusiastas, expansivos, confiados a lo que venga (.35).
- 3) *Los aspectos docentes*, por lo tanto, más asociados con diferentes rasgos de personalidad son: Nivel Motivacional y Entusiasmo por la Enseñanza (con 7 rasgos); Nivel Organizativo (6); Autocontrol Personal (6); Relación Interper. Afectiva (5).
- 4) Las *características de personalidad* que más se coaligan con cualidades docentes son: a) Responsabilidad y cuidado, frente a despreocupación (con 7 cualidades docentes). b) Autosuficiencia frente a sentido afiliativo y dependencia del grupo (6). c) Estabilidad emocional frente a fácil perturbación sentimental (4). d) Iniciativa frente a inhibición (4). e) Cálculo y consideración de los aspectos de la realidad frente a espontaneidad, ingenuidad, franqueza (4). f) Tolerancia, sosiego y paciencia frente a sobreexcitación y descontrol emocional (4).
- 5) Las *características de personalidad* que no presentan ningún tipo de asociación con los aspectos docentes, son la suspicacia frente a confiabilidad: culpabilidad frente a desaprensión y la extraversion frente a introversión (posiblemente mantengan correlaciones curvilíneas).

ENJUICIAMIENTO DE LOS ALUMNOS Y PERSONALIDAD DEL PROFESOR

También la evaluación de los profesores por parte de los alumnos (EPA-2) se ve correlacionada con las características personales de los profesores (16-PF). Lo que demuestra que no sólo las funciones docentes están relacionadas con predisposiciones personales, sino que ambos enfoques, el del profesor y el del alumno, son válidos.

En líneas generales hay coincidencia, especialmente en los rasgos de responsabilidad, independencia, no ansiedad y relajación. La diferencia principal está en que los profesores, cuando se autoevalúan, obtienen mejor puntuación en las funciones docentes aquellos que son más autosuficientes, sensibles, calculadores y prácticos. Mientras que, cuando son evaluados por los alumnos, quedan mejor valorados los que son más asociativos, sencillos, menos afectados por los sentimientos e idealistas.

RENDIMIENTO Y PERSONALIDAD DE LOS PROFESORES

Tomando los 10 primeros rasgos del 16-PF que entran en el análisis de regresión para predecir el rendimiento, éste queda explicado en un 50% de la varianza en Lengua, un 63% en Matemáticas, un 64% en Sociales y un 54% en Naturales, según las notas académicas.

Las características de más consistencia en todos los casos, asociadas con el buen profesor, son: la *responsabilidad*, traducida en ser cuidadoso, detallista y escrupuloso en la tarea, y la *actitud relajada*, como oposición a estar tenso o sobreexcitado.

Sin embargo, estos resultados varían y se contradicen cuando se trata de rendimiento objetivado, pues los aspectos de alteración emocional (desestabilidad emocional, aprensión y ansiedad) resultan positivos, junto con los aspectos de sencillez, idealismo e iniciativa.

CONCLUSIONES

- A.- Esta investigación supone un enfoque novedoso y complementario en la forma de abordar las funciones del profesor y su eficacia, pues partiendo de una muestra representativa de profesores y alumnos de 5º de EGB en Gran Canaria, se estudia simultáneamente las funciones docentes, tanto desde la perspectiva de los profesores como desde la de los alumnos, al tiempo que son relacionadas con el rendimiento escolar y con las características de personalidad del profesorado. Esto posibilita una visión más compleja y enriquecida del tema.
- B.- Las cuatro relaciones de las funciones docentes (autoevaluación del profesor, evaluación del alumno, rendimiento y características de personalidad del profesor) indican que hay unos resultados similares, pero que cada consideración tiene un sello propio.

- C.- Existe coincidencia en la misma dirección valorativa general entre profesores y alumnos, destacándose aquellos aspectos que tienen mayor manifestación externa, como es el uso de materiales didácticos y la disciplina.
- D.- Conociendo algunos datos de la autoevaluación de los profesores casi podría predecirse quiénes pueden ser mejor evaluados por los alumnos: los que manifiestan usar recursos didácticos, mantener una buena disciplina en clase, no seguir una orientación de enseñanza reproductiva y, sobre todo, tener confianza en su actuación.
- E.- Los profesores se autoevaluarán mejor si los alumnos los puntúan alto, tanto en enseñanza reproductiva como productiva, y si usan procedimientos motivacionales. También, si los puntúan bajo en frialdad, en comunicabilidad deficiente y en escaso uso de procedimientos motivacionales.
- F.- Las funciones y características docentes, según los alumnos, que más se relacionan negativamente con rendimiento, tienen que ver con muchos de los aspectos inadecuados, tal como bajo uso de procedimientos motivacionales, comunicabilidad deficiente, mala organización o escasa motivación profesional.
- G.- Las funciones y características docentes, desde el punto de vista autoevaluativo, se asocian, en general, con buena comunicabilidad didáctica, uso adecuado de los indicadores, nivel organizativo, actitud restrictiva y no permisiva ni reproductiva.
- H.- Los rasgos de personalidad más asociados, a la vez, con las funciones docentes y con el rendimiento son el ser responsable, detallista y cuidadoso; el tender a estar relajado, no tenso, no excitado; el tener iniciativa; y el ser entusiasta.
- I.- Hemos detectado que los profesores, cuando se autoevalúan, obtienen mejor puntuación en las funciones docentes aquellos que son más auto-suficientes, sensibles, calculadores y prácticos. Mientras que, cuando son evaluados por los alumnos, quedan mejor valorados los que son más asociativos, sencillos, menos afectados por los sentimientos e idealistas.
- J.- Todos estos resultados, si se observa, se mueven en una onda similar a los resultados aparecidos en las revisiones del enfoque proceso-producto, tal como lo indicado por Rosenshine y Brophy.
- K.- Lo que sí es cierto, es que características aisladas difícilmente son discriminativas de la eficacia del profesor.

Esto es lo que hace difícil, muchas veces, encontrar resultados contundentes atribuibles a una sola característica (efecto de modulación). Ello aconseja diseñar perfiles o combinaciones de características que se asocien con un mayor rendimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROPHY, J.** (1979): Advances in teacher effectiveness research. *Journal of Classroom Interaction*, nº 15, págs. 1-7.
- BROPHY, J.** (1980): Recent research on teaching. *Occasional Paper*, nº 40. Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- BROPHY, J.** (1983): Fostering Student Learning and Motivation in the Elementary School Classroom. En Sc. Paris, G. Olson y H. Stevenson (eds). *Learning and Motivation in the Classroom*. Lea, Hillsdale, New Jersey.
- BROPHY, J.; GOOD, Th.** (1986): Teacher Behavior and Student Achievement. En M.G. Vitrook (ed.) *Handbook of Research*. MacMillan Publishing Company.
- CLARK, Ch.M.; Yinger, R.J.** (1979): Three studies of teacher planning. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University. *Research Series*, nº 55.
- COGAN, M.N.** (1958): The behavior of teachers and the productive behavior of their pupils. *Journal of Experimental Education*, nº 27, págs. 89-105; 107-124.
- FREY, P.W.; LEONARD, D.W.; BEATTY, W.W.** (1975): Students rating of instruction: Validation research. *American Journal Education Research*, nº 12, págs. 435-443.
- HERNÁNDEZ, P.** (1990): La implicación del profesor en los objetivos socioafectivos. Universidad de Verano del País Vasco.
- HERNÁNDEZ, P.** (1983): *Rendimiento, adaptación e intervención psicoeducativa*. Secr. Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- MCDONALD** (1976): *Teachers do make a difference*. Educational Testing Service, Princenton.
- REED, H.B.** (1961): Teachers variables of warmth, demand, and utilization of intrinsic motivation related to pupils' science interestests: A study illustrating several potencial of variance-covariance. *Journal of experimental education*, nº 29, págs. 205-229.
- RODRÍGUEZ CRUZ, M.P.** (1990): Factores distorsionantes en la percepción y expectativas profesor alumno. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- ROSENHINB, B. y FURST, N.** (1973): The use of direct observation to study teachers. En R. Travers *Second handbook of research of teaching*. Rand McNally, Chicago.
- RYANS, D. y WANDT, E.** (1960): A factor analysis of observed teacher behaviors in the secondary school. En *Educational and Psychological Measurement*, nº 12, págs. 574-586.
- RYANS, D.** (1961): Same relationship between pupil behavior and certain teacher characteristics. *Journal of Educational Psychology*, nº 52, págs. 82-90.
- SCHÓN, D.** (1983): *The reflective practitioner. How professional thinks in action*. BasicBook, Nueva York.
- SHAVELSON, R.J. y STERN, P.** (1981): Research on teacher' pedagogical thoughts, judgement, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, nº 51, págs. 455-498.
- SHAVELSON, R.J.** (1983): Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans, and decision. *Elementary School Journal*, nº 83 (4).
- SOLOMON, D.; ROSENBERG, L. y BEZDEK, W.E.** (1964): Teacher behavior and student learning. *Journal of Educational Psychology*, nº 55, págs. 23-30.
- VERNON, P.E.** (1953): The psychological traits of teachers. En R. King-Hall, N. Hans y J.A. Lauwerys *The Year Book of Education*. Evans Broos.
- ZEICHNER, K.N.** (1988): Estrategias y alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesorado: Tendencias actuales en los Estados Unidos. En A. Villa *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Narcea, Madrid.