



TRABAJO FIN DE GRADO

Relación entre la personalidad de los docentes universitarios, su metodología y los resultados académicos de sus alumnos

Alumno/a: Marta Eugenia Navarro López

NIA: 702211

Director/a: Ginesa Ana López Crespo

Grado de Psicología

AÑO ACADÉMICO 2017-2018



Resumen

Debido al impacto que tienen las prácticas docentes sobre el alumnado y la relevancia de conocer cómo los factores personales del profesorado, como los estilos educativos y la personalidad, influyen en los estudiantes y en sus resultados académicos, se recabó una muestra de 87 profesores de la Universidad de Zaragoza que habían impartido clases en el curso académico 2016-2017. Se analizó la relación de apertura a la experiencia, extroversión, amabilidad, responsabilidad y estabilidad emocional, como factores predominantes de la personalidad, con los modelos de enseñanza tradicional y constructivista y las habilidades docentes. Para ello, fueron realizadas correlaciones de Pearson, que arrojaron asociaciones significativas del modelo constructivista en general con todos los factores excepto responsabilidad, y las habilidades docentes, con apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad. También se analizó la relación entre factores de personalidad y resultados académicos por medio de correlaciones y comparaciones de medias con prueba *t*. No se encontró relación ni diferencias significativas.

Palabras clave: metodología docente, estilos de enseñanza, personalidad, resultados académicos, universidad.

Abstract

Due to the impact of teaching practices on the student body and the relevance of knowing how professors' personal factors, such as educational styles and personality, affect on students and their academic results, a sample of 87 teachers from the University of Zaragoza who had taught in the school year 2016- 2017 was collected. The relationship of openness, extraversion, agreeableness, conscientiousness and emotional stability, as predominant personality factors, with traditional and constructivist teaching models and teaching skills was analyzed. For this, Pearson correlations were used, which showed that the constructivist model was associated with all the personality factors except with conscientiousness, and the teaching skills were associated with openness, agreeableness and conscientiousness. The relationship between personality factors and academic results was also analyzed with correlations and average comparisons with *t* test. Any relationship or significant differences have been found.

Keywords: teaching methodology, educational styles, personality traits, academic results, university.

Relación entre la personalidad de los docentes universitarios, su metodología y los resultados académicos de sus alumnos

Según el efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968), las expectativas de un profesor respecto a sus alumnos, pueden producir cambios en los logros de estos. Si a un maestro se le dice que ciertos estudiantes son capaces de obtener buenos resultados, en el periodo de un año o incluso menos, los aprendices seleccionados llegarán a tener mayores calificaciones que los no elegidos como “inteligentes”. De esta forma, las buenas expectativas sobre el desarrollo intelectual de un niño, se relacionan con el real desarrollo posterior.

Por otro lado, existe también un efecto Pigmalión negativo. Tal y como afirma Babad (1977), si a un maestro, al principio del curso escolar, se le dice que las capacidades de aprendizaje de un grupo de alumnos de su clase son inferiores a las del resto, los resultados que obtendrán estos aprendices al final del periodo lectivo, serán menores que los del resto de la clase.

Del mismo modo, la esperanza que un docente deposita sobre su alumno también se relaciona con sus resultados a largo plazo. Para los estudiantes de instituto de quienes sus profesores tienen mayores expectativas, la probabilidad de que acaben graduándose en enseñanzas superiores es mayor. Esto muestra que las expectativas de los profesores de instituto pueden ser un buen predictor de la tasa de graduados. Por ello, es importante que los profesionales de educación creen altas expectativas de los estudiantes (Boser, Wilhelm y Hanna, 2014).

Los estereotipos y prejuicios, incluyendo el efecto Pigmalión o profecía autocumplida, tienen efectos sobre el desarrollo del colectivo estudiantil. No obstante, existen otros factores que influyen en el éxito o fracaso escolar. Además de los agentes pertenecientes al sistema educativo, intervienen los factores propios de los alumnos y el ambiente. Entre ellos se encuentran la autoestima, la situación económica y sociocultural o las capacidades cognitivas (Cano, 2016).

Tanto los estudiantes como sus maestros participan en el proceso de aprendizaje. Las expectativas, las opiniones y la imagen que los alumnos tienen respecto a su formador, también son determinantes en su evolución (Gutiérrez y Rafael, 2010). Por ende, ante las dificultades particulares de sus discípulos, el profesorado siempre debe intentar vencer al fracaso escolar creando un espacio de aprendizaje y enseñanza compartido, sin quedarse bloqueado y atrapado por la situación y buscando nuevos métodos y soluciones (González, 2002). Según Ortigosa y Ferriz (2017, p.92), “la labor

de los docentes no debe limitarse a la transmisión de los saberes especializados, sino también el desarrollo de capacidades humanas, lo que requiere un esfuerzo extraordinario de coordinación, diálogo, trabajo en equipo, ayuda mutua...”.

Más aún, las metodologías utilizadas por un docente lo diferencian del resto, lo dotan de originalidad y lo convierten en un docente único. A cada profesor le pertenece un estilo de enseñanza particular (Guerra, Pérez y Martínez, 2016; Martínez, 2009). Dentro de estos estilos de enseñanza se engloban los comportamientos habituales del instructor en cada actividad a la hora de enseñar (Martínez, 2009). No obstante, a cada persona no le pertenece un estilo de enseñanza puro, sino que mostrar características propias de más de uno (Martínez, 2007; Pastor, 2017). Por este motivo, Renes, Echeverry, Chiang, Rangel y Martínez (2013) comentan que para atribuir una metodología docente en concreto, habrá que centrarse en los comportamientos más frecuentes y duraderos.

Son muchas las definiciones y clasificaciones que se pueden hacer de los estilos de enseñanza o metodologías de los docentes, no existe un concepto unificado (Díaz, Rodríguez y Poblete, 2011; Martínez, 2009). Centrando el punto de mira en las opiniones de los maestros sobre la enseñanza y el proceso de aprender de los alumnos, además de lo que los docentes afirman hacer cuando ejercen la enseñanza, pueden distinguirse dos modelos de metodologías: el modelo centrado en la enseñanza y el centrado en el aprendizaje (Kember, 1997; Samuelkowicz y Bain, 2001).

El modelo centrado en la enseñanza es más tradicional. Para este, lo más relevante es que el profesor domine la materia, la organice y la exponga, con lecciones magistrales, sin ser necesaria la utilización del feedback y con el examen como método idóneo para evaluar. Por otro lado, el modelo centrado en el aprendizaje puede considerarse constructivista. Se admite que la organización y el traspaso de información es responsabilidad tanto del estudiante como del profesor, quien debe facilitar el aprendizaje del alumno no sólo para aprobar la asignatura, sino también para entender la realidad en que vive, y se encarga de buscar su motivación e implicación mediante métodos que fomenten la interacción. Además, el feedback es esencial y los exámenes se enfocan desde un punto de vista formativo, no sólo como evaluación (Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández, 2011).

Palazón, Gómez, Gómez, Pérez y Gómez (2011) afirman que existe relación positiva entre el uso de métodos activos, que implican al alumno en el proceso de enseñanza, y los resultados académicos de los mismos, además de actuar en beneficio

de un mejor aprendizaje. A través del Plan Bolonia, instaurado por el Espacio Europeo de Educación Superior, en la actualidad se está yendo hacia una enseñanza superior que fomenta la participación, con trabajo y evaluación más continuada y con mayor peso y responsabilidad sobre el alumnado (Caballero y Garza, 2012). Estos cambios hacia metodologías más constructivistas, han arrojado mejoras en los resultados académicos de los estudiantes. García-Carro y Sánchez-Sellero (2018), muestran la disminución de los alumnos no presentados a evaluación y el aumento de la tasa de éxito (porcentaje de aprobados en relación con los presentados) y la tasa de rendimiento (porcentaje de aprobados en relación con los matriculados).

Como bien se ha dicho, cada profesor tiene sus propios métodos de enseñanza. Asimismo, las conductas propias de dichos métodos vienen marcadas por factores individuales, tales como las actitudes personales, la experiencia tanto académica como profesional del docente, y el contexto en que se desempeñan (Martínez, 2009). Además, Sicilia y Delgado (2002) declaran que el estilo de enseñanza es el reflejo de la combinación de los valores, las creencias y los rasgos de personalidad del docente.

En cuanto al estudio de la personalidad, el modelo de los cinco factores es uno de los más utilizados hoy en día para la valoración de personas en edad adulta (Paunonen, 2003). Según este modelo, el neuroticismo o inestabilidad emocional, la extroversión, la apertura a la experiencia, la amabilidad y la responsabilidad, son cinco aspectos básicos e individuales presentes en la personalidad de cada cual (Costa y McCrae, 1992). Dentro de la apertura a la experiencia se encuentran aspectos como el gusto por el arte, la creatividad o el interés por diferentes realidades sociales y políticas. Los niveles de actividad social, optimismo o búsqueda de sensaciones pertenecen a la dimensión de extroversión. La empatía, cooperación y ayuda a los demás forman parte de la amabilidad. La responsabilidad consiste en el logro de las metas personales, el orden, la reflexión, la planificación o el autocontrol. Por último, en la estabilidad emocional se encuentran el manejo del estrés o la capacidad de controlar emociones negativas (Morizot, 2014).

En consonancia con lo mencionado anteriormente, determinados rasgos de personalidad se relacionan con algunos métodos de los profesionales para transmitir conocimiento. La extroversión está presente en aquellos profesores que son más cercanos a sus alumnos, a quienes hacen partícipes de su proceso de aprendizaje. Por el contrario, la introversión se relaciona con un estilo de enseñanza más centrado en la figura del docente como responsable principal de controlar y transmitir el conocimiento,

teniendo menos en cuenta al alumnado (Díaz et al., 2011). Por otro lado, la estabilidad emocional es una característica presente en aquellos profesores que actúan para dar ejemplo a sus alumnos, enseñando modos de comportamiento y pensamiento, y siendo ordenados en su desempeño laboral (Pastor, 2017). Además, la creatividad es una característica relevante del profesorado. La originalidad, el pensamiento productivo y los descubrimientos e invenciones, son la base del progreso de la ciencia, las artes, la tecnología y el éxito en el trabajo práctico, según afirma Decký (citado en Blašková, Blaško, Jankalová y Jankal, 2014).

Si bien, la información disponible sobre el impacto de cada factor de personalidad en la metodología docente es algo escasa. Además, aunque sí se han encontrado datos sobre la relación de los factores de personalidad del alumnado y los resultados académicos (Erazo, 2012), no ha sido así respecto a la personalidad de los profesores.

Tras todo lo exhibido, se hace patente de la necesidad de seguir investigando en esta área. Por tanto, el objetivo principal del presente estudio es corroborar la relación entre los procedimientos y las habilidades docentes de los profesores de universidad, en concreto, de la Universidad de Zaragoza, y sus rasgos de personalidad: apertura a la experiencia, extroversión, amabilidad, responsabilidad y estabilidad emocional. Además, se quiere analizar en qué manera se asocian entre sí un estilo educativo con otro. También se espera comprobar si los factores de personalidad y la metodología de los docentes se relacionan de algún modo con los resultados obtenidos en las asignaturas que imparten.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 87 docentes de la Universidad de Zaragoza, pertenecientes a los campus de Teruel, Huesca y Zaragoza. El 60,9% ($n = 53$) fueron mujeres y el 39,1% ($n = 34$), hombres. Su edad fue desde menos de 25 años hasta 65, siendo medida por grupos de edad con un rango de 5 años cada uno ($Mdn = 46-50$). El rango de edad más frecuentado fue 51-55 años (23%). En cuanto a su formación, el 32,2% ($n = 28$) eran graduados, licenciados, arquitectos o disponían de una titulación equivalente, mientras que el 66,7% restante ($n = 58$), habían realizado un doctorado. Además, en cuanto a su experiencia como docentes en la Universidad, la moda fue de 0-5 años ($Mdn = 6-10$). Se solicitó que fuesen profesores de la Universidad de Zaragoza y que hubieran impartido clase en el anterior curso académico, 2016-2017. Los

participantes no fueron gratificados de ninguna manera, su colaboración fue voluntaria tras ser informados sobre el estudio y dar su consentimiento.

Instrumentos

Cuestionario demográfico y datos de la asignatura impartida. Para la recogida de datos sobre cuestiones demográficas y acerca de la asignatura en la que el docente estaba pensando en el momento de contestar las preguntas, se crearon unas preguntas específicas, organizadas en dos apartados. En primer lugar, se utilizó la primera sección del Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU; Gargallo et al., 2011), con algunas modificaciones consideradas necesarias. Se preguntó acerca del sexo, la edad, la experiencia como docentes universitarios y la formación del docente (a escoger entre graduado, licenciado, arquitecto o equivalente y doctor). Por otra parte, se pidió el nombre de la asignatura, la Universidad en la que se impartía (para asegurar la pertenencia a la Universidad de Zaragoza), el campus, el grado o máster de docencia, el tipo de asignatura (obligatoria u optativa), si se había compartido asignatura con otro profesor y el periodo de impartición, a elegir entre primer cuatrimestre, segundo o asignatura anual.

CEMEDEPU (Gargallo et al., 2011). Se administró el cuestionario CEMEDEPU para evaluar la metodología de enseñanza y de evaluación de los docentes universitarios (Gargallo et al., 2011). Está compuesto por un total de 51 ítems, agrupados en factores y, al mismo tiempo, estos están distribuidos en 3 escalas. Las respuestas se registran en escala tipo Likert de 5 puntos (1=*Muy en desacuerdo*; 5=*Muy de acuerdo*). Los 13 primeros ítems corresponden a la escala del modelo de docencia centrado en la enseñanza, que a su vez se agrupan en 3 factores: concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje; concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor; y uso de métodos de enseñanza y de evaluación tradicionales. Los siguientes 18 ítems pertenecen al modelo centrado en el aprendizaje, que se agrupan en 4 factores: concepción activa y constructiva de la enseñanza, profesor mediador; concepción constructivista del aprendizaje; interacción eficaz con los estudiantes; y uso de metodologías de evaluación de tipo formativo. Los 20 últimos ítems hacen referencia a las habilidades docentes y componen 5 factores: habilidades de planificación/información a los estudiantes; habilidades de manejo instruccional; habilidades de interacción/relación educativa; habilidades de evaluación acorde con

objetivos, con criterios explícitos; y habilidades de evaluación inicial, continua y formativa. En el presente estudio se encontró una fiabilidad de la escala de 0,88.

Big Five Personality Trait Short Questionnaire (BFPTSQ; Morizot, 2014). Se utilizó la versión en castellano de Martínez (2015). Este cuestionario sobre factores de personalidad consta de 50 ítems con opciones de respuesta en escala Likert de 5 puntos (1=*Totalmente en desacuerdo*; 5=*Totalmente de acuerdo*). 22 ítems son inversos. El cuestionario mide las puntuaciones en los cinco grandes factores de personalidad (Costa y McCrae, 1992): apertura a la experiencia, extroversión, amabilidad, responsabilidad y estabilidad emocional. A cada factor se le atribuyen 10 ítems. La fiabilidad encontrada en el presente estudio fue de 0,90 para esta escala.

Resultados académicos. Se recabaron datos gracias a dos indicadores, las tasas de éxito y rendimiento académico, a través del Servicio de Gestión de Datos de la Universidad de Zaragoza. La tasa de éxito es el cociente del número de aprobados entre la suma del número de aprobados y suspensos (presentados a evaluación), multiplicado por 100. La tasa de rendimiento se refiere al resultado de dividir el número de aprobados entre el número de matriculados (presentados o no a evaluación), multiplicado por 100 (Romero, García, Roca, Sanjuán y Pulido, 2014).

Procedimiento

Para llevar adelante el estudio, se crearon cuestionarios en formato on-line con el programa Google Forms y fueron compartidos por correo electrónico y listas de distribución con docentes de la Universidad de Zaragoza, en especial aquellos que hubiesen impartido clases durante el curso académico 2016-2017. Al recibir el enlace al cuestionario, aparecía una breve descripción del estudio, los datos para contactar con la investigadora, los requisitos de participación y el consentimiento informado, el cual debían aceptar para continuar con el proceso de participación. En este, aunque no se garantizaba el total anonimato debido a la necesidad de recabar ciertos datos para obtener los resultados académicos, sí se garantizaba la confidencialidad.

Análisis de datos

Para el análisis de datos, se utilizó el programa IBM SPSS Statistics versión 19. En primer lugar, para analizar las características principales de los participantes en el estudio, tales como el sexo, el rango de edad más repetido, la experiencia y las puntuaciones extremas en estilos educativos, se utilizaron análisis descriptivos y de frecuencias (mediana, moda, media y desviación típica). También se realizó el análisis de la fiabilidad de las escalas mediante alfa de Cronbach.

Para comprobar las relaciones entre los métodos docentes (modelo centrado en la enseñanza, modelo centrado en el aprendizaje y habilidades docentes) y los rasgos de personalidad (apertura a la experiencia, extroversión, amabilidad, responsabilidad y estabilidad emocional), se realizaron correlaciones mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Una vez obtenidos estos resultados, se hicieron también correlaciones entre cada uno de los factores particulares de las escalas de modelo centrado en el aprendizaje y habilidades docentes, en las que se habían obtenido resultados significativos, y dichos rasgos de personalidad. Se comprobó también la existencia de asociación entre las propias escalas de metodología docente. Del mismo modo, se realizaron correlaciones de la tasa de éxito y la tasa de rendimiento con los factores de personalidad.

En cuanto a los estilos educativos, se examinaron las diferencias en las puntuaciones de la tasa de éxito y la tasa de rendimiento en función del modelo de enseñanza predominante (tradicional o constructivista), utilizando la comparación de medias con la prueba *t* de Student. Para ello, previamente se clasificó la muestra en función de las puntuaciones extremas del modelo centrado en la enseñanza y el modelo centrado en el aprendizaje, considerando como tales aquellas que estuviesen por encima de la media más la desviación típica correspondiente.

Resultados

En primer lugar, se comprobaron las relaciones entre los modelos de enseñanza y habilidades docentes y los rasgos de personalidad, mediante análisis de correlaciones bivariadas de Pearson. El análisis señaló que el modelo centrado en la enseñanza no correlacionaba de manera estadísticamente significativa ($p < 0,05$) con ninguno de los factores de personalidad analizados. El modelo centrado en el aprendizaje, sin embargo, como aparece en la Tabla 1, sí mostró correlación significativa con los rasgos de apertura a la experiencia ($r = 0,261$; $p < 0,015$), extroversión ($r = 0,347$; $p < .001$), amabilidad ($r = 0,239$; $p < 0,026$) y estabilidad emocional ($r = 0,213$; $p < 0,048$), siendo positiva la relación con todos ellos.

En cuanto a las habilidades docentes, la correlación fue asimismo significativa y positiva con apertura a la experiencia ($r = 0,211$; $p < 0,050$), amabilidad ($r = 0,251$; $p < 0,019$) y responsabilidad ($r = 0,230$; $p < 0,032$).

Adicionalmente, se comprobó que el modelo docente centrado en el aprendizaje/constructivista correlacionaba negativamente con el modelo centrado en la

enseñanza/tradicional ($r = -0,326$; $p < 0,002$) y, positivamente y con gran tamaño del efecto con habilidades docentes ($r = 0,739$; $p < 0,000$).

Tabla 1

Correlaciones entre metodología docente y rasgos de personalidad

Variable	M. Enseñ	M. Apren.	H. Doc.	AE	E	A	R	EE
	r	r	r	r	r	r	r	r
M. Enseñ.	1							
M. Apren.	0,326**	1						
H. Doc.	-0,089	0,739**	1					
AE	-0,030	0,261*	0,211*	1				
E	-0,167	0,347**	0,169	0,443**	1			
A	0,094	0,239*	0,251*	0,400**	0,484**	1		
R	0,086	0,178	0,230*	0,245*	0,273*	0,393**	1	
EE	-0,155	0,213*	0,202	0,236*	0,386**	0,341**	0,411**	1

Nota: M. Enseñ. = Modelo centrado en la enseñanza/tradicional; M. Apren. = Modelo centrado en el aprendizaje/constructivista; H. Doc. = Habilidades docentes; AE = Apertura a la experiencia; E = Extroversión; A = Amabilidad; R = Responsabilidad; EE = Estabilidad emocional.

* $p < 0,05$ / ** $p < 0,01$

A continuación, se analizaron los factores en particular que componen las escalas de los modelos de enseñanza y las habilidades docentes. Ninguno de los factores que componen el modelo centrado en la enseñanza/tradicional correlacionó de manera significativa con los rasgos de personalidad. Poniendo el punto de mira en aquellos que componen la escala del modelo centrado en el aprendizaje, se observó que apertura a la experiencia ($r = 0,252$; $p < 0,019$), extroversión ($r = 0,346$; $p < 0,001$) y amabilidad ($r = 0,268$; $p < 0,012$) se relacionaban positivamente con la concepción activa y constructiva de la enseñanza. De la misma forma, correlacionaron apertura a la experiencia ($r = 0,272$; $p < 0,011$), extroversión ($r = 0,304$; $p < 0,004$), responsabilidad ($r = 0,215$; $p < 0,046$) y estabilidad emocional ($r = 0,302$; $p < 0,005$) con la interacción eficaz con los estudiantes. Por último, como puede observarse en la Tabla 2, sólo la apertura a la experiencia ($r = 0,214$; $p < 0,046$) correlacionó, de forma positiva, con el uso de metodologías de evaluación de tipo formativo.

Dentro de la escala de habilidades docentes, responsabilidad correlacionó positivamente con habilidades de manejo instruccional ($r = 0,290$; $p < 0,006$), apertura a la experiencia, con habilidades de interacción/relación educativa ($r = 0,277$; $p < 0,009$) y habilidades de evaluación inicial, continua y formativa ($r = 0,362$; $p < 0,001$). Extroversión, correlacionó con habilidades de interacción/relación educativa ($r = 0,229$;

$p < 0,033$). Amabilidad también correlacionó significativa y positivamente con habilidades de interacción/relación educativa ($r = 0,285$; $p < 0,007$), además de con habilidades de evaluación acorde con objetivos y criterios explícitos ($r = 0,227$; $p < 0,034$). Finalmente, estabilidad emocional mostró asociación con habilidades de evaluación acorde con objetivos y criterios explícitos ($r = 0,251$; $p < 0,019$), tal y como muestra la Tabla 3.

Tabla 2

Correlaciones de factores: modelo centrado en el aprendizaje

Variable	AE	E	A	R	EE
	r	r	r	r	r
F1	0,252*	0,346**	0,268*	0,128	0,152
F2	-0,002	0,167	0,173	0,045	0,014
F3	0,272*	0,304**	0,091	0,215*	0,302**
F4	0,214*	0,170	0,163	0,140	0,150

Nota: AE = Apertura a la experiencia; E = Extroversión; A = Amabilidad; R = Responsabilidad; EE = Estabilidad emocional; F1 = Concepción activa y constructiva de la enseñanza; F2 = Concepción del conocimiento como construcción; F3 = Interacción eficaz con los estudiantes; F4 = Metodologías de evaluación de tipo formativo.

* $p < 0,05$ / ** $p < 0,01$

Tabla 3

Correlaciones de factores: habilidades docentes

Variable	AE	E	A	R	EE
	r	r	r	r	r
F1	0,098	0,029	0,160	0,091	0,067
F2	0,112	0,089	0,180	0,290**	0,719
F3	0,277**	0,229*	0,285**	0,176	0,167
F4	0,042	0,077	0,227*	0,181	0,251*
F5	0,362**	0,286	0,214	0,189	0,163

Nota: AE = Apertura a la experiencia; E = Extroversión; A = Amabilidad; R = Responsabilidad; EE = Estabilidad emocional; F1 = Habilidades de planificación/información a los estudiantes; F2 = Habilidades de manejo instruccional; F3 = Habilidades de interacción/relación educativa; F4 = Habilidades de evaluación acorde con objetivos y criterios; F5 = Habilidades de evaluación inicial, continua y formativa.

* $p < 0,05$ / ** $p < 0,01$

Pasando al análisis de los resultados académicos, no se encontraron correlaciones significativas de tasa de rendimiento y tasa de éxito con los rasgos de personalidad. No obstante, extroversión y tasa de rendimiento sí correlacionaron, negativamente, de

manera marginalmente significativa ($p < 0,1$), pero el coeficiente de correlación fue muy bajo ($r = -0,182$).

Como paso intermedio al siguiente análisis, considerando la media más la desviación típica como punto de corte, se clasificó la muestra en función de las puntuaciones extremas del modelo centrado en la enseñanza ($n = 11$; $M = 2,68$; $DT = 0,64$) y el modelo centrado en el aprendizaje ($n = 10$; $M = 3,87$; $DT = 0,52$). Tras esto, se realizaron comparaciones de medias en la tasa de éxito y la tasa de rendimiento según el modelo educativo predominante, con la prueba t de Student. La diferencia de medias, aunque se mostraron resultados algo más elevados para el modelo constructivista, no resultó significativa para la tasa de éxito ($t = 0,133$; $p < 0,895$) ni la tasa de rendimiento ($t = 0,673$; $p < 0,509$).

Discusión

En el presente estudio, las variables destacables que concuerdan con los objetivos iniciales, cuyos resultados han sido significativos, son el modelo de enseñanza constructivista y las habilidades docentes en relación a los factores de personalidad. No se han encontrado asociaciones significativas en el estilo docente tradicional frente a factores de personalidad, ni en los resultados académicos frente a metodología docente ni personalidad.

En cuanto a la asociación del modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje/constructivista y la personalidad, se encontró que a mayor apertura a la experiencia, extroversión, amabilidad y estabilidad emocional, mayor era la puntuación en esta orientación de la enseñanza. Estos datos complementan y apoyan a estudios anteriores, en los que se afirma que la extroversión y la estabilidad emocional se relacionan con los métodos centrados en el aprendizaje (Díaz et al., 2011; Pastor, 2017).

Analizando en profundidad estas relaciones y concretando los factores que componen la escala del modelo constructivista, se ha encontrado que a mayor apertura a la experiencia, extroversión y amabilidad, mayor es la concepción activa y constructiva de la enseñanza. . Lo mismo ocurre con amabilidad y concepción activa, y con estabilidad emocional e interacción eficaz. Díaz et al. (2011) dicen que los profesores más extrovertidos muestran más cercanía a sus alumnos, fomentando su participación en el aprendizaje; mientras que los más introvertidos tienen menos en cuenta a los aprendices, centrando la responsabilidad del proceso de enseñanza en el docente. En consonancia, se ha encontrado que cuanto más alta es la puntuación en extroversión, más alta es en relación e interacción eficaz con los estudiantes. Para puntajes bajos en

extroversión no se ha corroborado la relación con características propias de la metodología tradicional. Pastor (2017), afirma que algo parecido ocurre con la estabilidad emocional, ya que los profesores con mayores niveles actúan como modelo para sus aprendices, dando ejemplo y promoviendo maneras de comportarse y pensar. Así pues, también se han obtenido mayores niveles de relación e interacción eficaz con los alumnos cuanto mayor puntuación en estabilidad emocional, además de en apertura a la experiencia y responsabilidad. Si bien, responsabilidad no se relaciona con las puntuaciones totales del modelo centrado en el aprendizaje.

De manera similar, las habilidades docentes han arrojado mayores resultados cuando las puntuaciones en apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad han sido más elevadas. Concretamente, responsabilidad se relacionó positivamente con habilidades de manejo instruccional; amabilidad, con habilidades de interacción y de evaluación acorde con objetivos y criterios explícitos; y apertura a la experiencia también con habilidades de interacción y de evaluación inicial, continua y formativa. De manera adicional, se ha encontrado que a mayor extroversión, también son mayores las habilidades de interacción, algo parecido a lo que ocurre con la interacción eficaz del modelo constructivista. En la revisión de estudios anteriores no se encontraron muchos datos al respecto. No obstante, Decký (citado en Blašková et al., 2014), advierte que la creatividad es clave en los profesores y, según Morizot (2014) esta es una de las características que engloba la apertura a la experiencia, factor de personalidad relacionado con las habilidades docentes.

Los resultados mencionados encajan con la percepción de que cada maestro cuenta con determinados factores individuales, entre ellos la personalidad, que se relacionan con sus maneras de enfocar la educación (Martínez, 2009; Sicilia y Delgado, 2002). Cada profesor se asocia con un modo de enseñar individual, en el que integra características propias de diferentes estilos y metodologías de enseñanza (Guerra et al., 2016; Martínez, 2007, 2009; Pastor, 2017). Según los datos obtenidos, los docentes que utilizan mayoría de métodos propios del modelo centrado en la enseñanza, usan escasamente métodos pertenecientes al modelo centrado en el aprendizaje. Por el contrario, aquellos que obtienen mayores resultados en metodología constructivista, se corresponden con mayores niveles en habilidades docentes. Por ello, se utilizaron las puntuaciones extremas de cada estilo educativo a la hora de contrastar los resultados académicos.

Tal y como se ha mostrado en la bibliografía revisada, la labor del profesorado influye en el aprendizaje y en los resultados obtenidos por el alumnado en los diferentes niveles educativos (Babad, 1977; Boser et al., 2014; Rosental y Jacobson, 1968). De acuerdo con Palazón et al. (2011) y García-Carro y Sánchez-Sellero (2018), la utilización de metodologías activas y constructivas de la enseñanza se relaciona con mejores resultados académicos. En contra, aunque los resultados académicos han sido algo más elevados para el modelo constructivista, en esta investigación no se han encontrado diferencias relevantes según un tipo u otro de estilo educativo. Análogamente, no se ha encontrado relación significativa entre la personalidad de los docentes y los resultados académicos. Tan sólo extroversión ha mostrado una relación parcialmente significativa con la tasa de rendimiento pero dicha relación ha sido muy baja, por lo que no resulta concluyente. De manera parecida, Kim y Seo (2018), muestran que existe relación entre la eficacia de los profesores y los resultados académicos pero es bastante baja, lo que podría deberse a subfactores relacionados, como la experiencia de los docentes.

En la actualidad se está avanzando hacia una educación más propia del modelo constructivista (Caballero y Garza, 2012). Sin embargo, acorde con los resultados del presente estudio, todavía persisten algunos aspectos propios de la educación convencional, basada en recompensas y reprimendas, motivación extrínseca, competitividad y propensión a caer en la profecía autocumplida. Afortunadamente, los nuevos enfoques dirigidos a fomentar la motivación intrínseca, la cooperación y la satisfacción, que avanzan hacia la igualdad de oportunidades para todos, están contribuyendo a la mejora de la educación (González-Guzmán, 2012).

Siguiendo esta línea, en las universidades habría que comprometerse a trabajar en el sentido de cambio, desde la simple comunicación de conocimientos, hacia estilos de enseñanza fundamentados en estrategias que resulten más interesantes, efectivas y que fomenten la participación de los alumnos (Cruz y Quiñones, 2012). Avanzar hacia nuevos tipos de metodologías, centrando los objetivos en el proceso de aprendizaje de los alumnos y siendo acordes con las nuevas exigencias de la educación podría ser una buena opción (Austin, 2003).

Hoy en día, hay escasez de bibliografía sobre la relación de la personalidad de los docentes con los estilos de enseñanza y, aún más, con los resultados académicos, cuyo análisis es complejo debido a la convergencia de factores que intervienen en su determinación (Erazo, 2012). Asimismo, no hay homogeneidad a la hora de definir y

clasificar los estilos y métodos docentes (Díaz et al., 2011; Martínez, 2009). A ello puede deberse cierta disparidad y dificultad para comparar estudios. Hay mucho por trabajar en investigaciones futuras dentro de estos campos.

Algunas limitaciones del estudio, tales como la reducida muestra, los posibles problemas de veracidad que implican los autoinformes o las altas tasas de rendimiento y éxito, han podido afectar a la no obtención de resultados concluyentes, en especial respecto a los resultados académicos. Por otra parte, existen variables externas a la investigación que pueden intervenir en dichos resultados, principalmente los factores pertenecientes al alumnado.

Con respecto a los docentes, algunas variables como la experiencia, la formación y la edad, podrían estar ejerciendo influencia sobre los resultados. Algunos autores (Castro, Guillén-Riquelme, Quevedo-Blasco, Bermúdez y Buena-Casal, 2012; Martínez, 2009) afirman que la acreditación de la experiencia de los docentes y la clarificación de los objetivos de la enseñanza, así como las actitudes personales o el contexto en el que se desempeña la labor educativa, son aspectos que deben tenerse en cuenta.

Por tanto, de cara a estudios futuros, podría ser interesante analizar el impacto en los resultados académicos de factores como la edad, la experiencia del profesorado, los contextos en que son impartidas las asignaturas o algunas características propias del alumnado.

Referencias

- Austin, A. E. (2003). Creating a bridge to the future. Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *The Review of Higher Education*, 26, 119-144.
- Babad, E. (1977). Pygmalion in reverse. *The Journal of Special Education*, 11, 81-90.
- Blašková, M., Blaško, R., Jankalová, M. y Jankal, R. (2014). Key personality competences of university teacher. Comparison of requirements defined by teachers and/versus defined by students. *Procedia*, 114, 466-475.
- Boser, U., Wilhelm, M. y Hanna, R. (2014). The power of the pygmalion effect: teachers expectations strongly predict college completion. *Center for American Progress*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED564606.pdf>
- Caballero, G. y Garza, M. D. (2012). Evaluación continua y entornos grupales: el caso de las asignaturas economía pública y economía del gasto social. *e-pública*, 18, 49-61.
- Cano, J. (2016). Principales factores del fracaso escolar. En R. Barragán, J. Cano, J. García y E. Solera (Eds.), *Igualdad y diversidad en el aula: manual para maestros de Infantil y Primaria* (pp. 113-133). Logroño: UNIR.
- Castro, A., Guillén-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2012). Las escuelas doctorales en España. Sugerencias para su implantación a partir de la opinión de profesores funcionarios. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 199-217.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653-665.
- Cruz, F. y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima*, 16, 96-104.
- Díaz, C. H., Rodríguez, A. V. y Poblete, K. J. (2011). Comparing teaching styles and personality types of EFL instructors in the public and private sectors. *Profile*, 13, 111-127.
- Erazo, O. A. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Vanguardia Psicológica*, 57, 144-173.
- García-Carro, B. y Sánchez-Sellero, M. C. (2018). ¿Ha cambiado el Plan Bolonia los resultados académicos en las asignaturas de estadística? *INNOVAR*, 28, 137-146.

- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R. y Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 21, 9-40.
- González, D. (2002). *Las dificultades de aprendizaje en el aula*. Madrid: Edebé.
- González-Guzmán, R. (2012). Nueve puntos para la reflexión educativa. *Investigación en Educación Médica*, 2, 42-49.
- Guerra, E. P., Pérez, O. E. y Martínez, P. (2016). Estilos de enseñanza y rendimiento académico. *Journal of LearningStyles*, 9, 2-21.
- Gutiérrez, A. M. y Rafael, E. V. (2010). El efecto Pigmalión en la actividad docente y administrativa. *Quipukamayoc*, 17, 173-181.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 225-275.
- Kim, K. R. y Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46, 529-540.
- Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Mensajero.
- Martínez, P. (2009). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación. *Estilos de Aprendizaje*, 3, 3-19.
- Martínez, T. M. (2015). *Validez de constructo de la versión española del big five personality trait questionnaire (BFPTSQ) en adultos* (Trabajo fin de grado). Universitat Jaume I, Valencia.
- Morizot, J. (2014). Construct validity of adolescents' self-reported big five personality traits: importance of conceptual breadth and initial validation of a short measure. *Assessment*, 21, 580-606.
- Ortigosa, M. y Ferriz, D. (2017). El fracaso escolar. *Publicaciones Didácticas*, 85, 89-99.
- Pastor, I. V. (2017). Relación entre estilos de enseñanza y tipos de personalidad en docentes de nivel superior. *Perspectiva Educativa*, 56, 62-83.
- Palazón, A., Gómez, M., Gómez, J. C., Pérez, M. C. y Gómez, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón*, 63, 27-40.
- Paunonen, H. V. (2003). Big five factors of personality and replicated predictions of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 84, 411-424.

- Renes, P., Echeverry, L. M., Chiang, M. T., Rangel, L. y Martínez, P. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Estilos de Aprendizaje*, 6, 4-15.
- Romero, J., García, M., Roca, C., Sanjuán, A. y Pulido, A. (2014). Diseño de un aprendizaje adaptado a las necesidades del alumno. *TESI*, 15, 172-189.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3, 16-20.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Sicilia, A. y Delgado, M. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE.