

Relación entre el estilo de personalidad de los docentes de preescolar y la relación docente-estudiante

Relationship between personality style of preschool teachers and teacher-student relationships.

Alejandra López Ramírez

Laura María García Marín

Leidy Laura Cardona Giraldo

Trabajo de Grado para Optar al Título de Psicólogo

Asesora

Catalina Gómez Arias

Corporación Universitaria Lasallista

Facultad de Ciencias Sociales

Programa de Psicología

Caldas, Antioquia

2012

Nota de Aceptación

Jurado

Caldas, Antioquia. Diciembre de 2012

Agradecimientos

En la realización de esta investigación colaboraron diferentes profesionales e instituciones, los cuales contribuyeron en el desarrollo y culminación del estudio, a quienes expresamos nuestros más profundos agradecimientos por su apoyo y orientación.

En el acompañamiento teórico y metodológico agradecemos a Johny Villada, Ana María Arias Cardona, Diana Aguirre y Catalina Gómez Arias.

En la realización del trabajo de campo agradecemos a los Rectores de los Preescolares de Caldas, Antioquia, quienes posibilitaron el acceso a la recolección de datos y nuestros más sinceros agradecimientos a los docentes que participaron en la aplicación de instrumentos.

De igual manera queremos agradecerles a nuestros padres por haber creído en nosotros y por el apoyo emocional que nos brindaron.

Tabla de contenido

Justificación.....	16
Objetivos	22
Objetivo General.....	22
Objetivo Específicos.....	22
Marco teórico	23
Personalidad	23
Personalidad en Millon.....	23
Estilos de personalidad.....	27
Educación Preescolar.....	31
Eficacia Escolar.....	33
Relación profesor-alumno.....	37
Los prejuicios en la relación profesor-alumno.....	42
Antecedentes	53
Diseño Metodológico	72
Tipo y nivel de investigación.....	72
Población y Muestra.....	73
Criterios de inclusión y exclusión.....	73
Criterios de inclusión.....	73
Criterios de exclusión.....	73
Variables sociodemográficas	74
Instrumentos.....	74
Consentimiento informado y encuesta de datos generales.....	74
Escala de relaciones profesor-alumno. STRS.....	74
Inventario de personalidad de Millon	75
Procedimiento.....	75
Análisis Estadístico	76
Consideraciones éticas.....	77
Resultados	78
Características Sociodemográficas de la Muestra.....	78
MIPS. Inventario de estilos de personalidad de Millon	80
Student-Teacher Relationship Scale (STRS) de Pianta	99
Relación entre las características de personalidad y la relación docente-alumno	102
Discusión.....	105
Conclusiones.....	112
Recomendaciones	114
Referencias	115

Lista de gráficas

Gráfica 1. Desarrollo Productivo en los Docentes	65
Gráfica 2. Distribución porcentual de la edad de los docentes	79
Gráfica 3. Distribución porcentual del extracto.....	80
Gráfica 4. Distribución porcentual de la subescala de Expansión/Preservación	81
Gráfica 5. Distribución porcentual de la subescala de Modificación/Adecuación	82
Gráfica 6. Distribución porcentual de la subescala de Individualidad/Protección.....	83
Gráfica 7. Distribución porcentual de la subescala de Extraversión/Introversión	84
Gráfica 8. Distribución porcentual de la subescala de Sensación/Intuición.....	86
Gráfica 9. Distribución porcentual de la subescala de Pensamiento/Sentimiento.	87
Gráfica 10. Distribución porcentual de la subescala de Sistematización/Innovación.	88
Gráfica 11. Distribución porcentual de la subescala de Retraimiento/Sociabilidad.....	90
Gráfica 12. Distribución porcentual de la subescala de Indecisión/Decisión.....	91
Gráfica 13. Distribución porcentual de la subescala de Discrepancia/Conformismo.....	92
Gráfica 14. Distribución porcentual de la subescala de Sumisión/Dominio.	93
Gráfica 15. Distribución porcentual de la subescala de Descontento/Aquiescencia.	95
Gráfica 16. Distribución porcentual del índice de control Consistencia.	96
Gráfica 17. Distribución porcentual del índice de control Impresión Positiva.....	97
Gráfica 18. Distribución porcentual del índice de control Impresión Negativa.	98
Gráfica 19. Distribución porcentual de la dimensión de Conflicto.	99
Gráfica 20. Distribución porcentual de la dimensión de Cercanía.	100
Gráfica 21. Distribución porcentual de la dimensión de Dependencia	101

Lista de tablas

Tabla 1. Distribución porcentual de la edad y el extracto.....	78
Tabla 2. Correlación entre la relación docente-alumno y los tipos de personalidad encontrada	102

Lista de apêndices

Apêndice A Consentimento informado.....	122
Apêndice B Hoja de respuesta de Estilos de Personalidad de Millon.....	124
Apêndice C Prueba de Relaci3n profesor-alumno de Pianta.....	125

Resumen

Objetivo: Relacionar los estilos de personalidad de los docentes de preescolar del municipio de Caldas con la relación profesor – alumno que establecen en el aula de clase. Éste parte de un interés por identificar si en la práctica profesional los rasgos de personalidad son evidencia mediadora en el proceso de enseñanza aprendizaje (Pianta, 1978). **método:** se diseñó un proyecto de investigación, bajo el paradigma empírico-analítico, con enfoque cuantitativo de diseño no experimental, transversal, cuyo alcance fue descriptivo y correlacional; y un muestreo intencional. Como criterios de inclusión se manejaron docentes de género femenino, que tengan a cargo un grupo e instituciones ubicadas en el área Urbana. **Los Instrumentos** utilizados para medir las variables de personalidad y la relación profesor-alumno fueron: el Inventario de Estilos de Personalidad de Millon (MIPS) y la Escala de relación profesor-alumno (STRS). **Resultados:** Con respecto a los resultados que arrojó el MIPS, en la escala de metas motivacionales prevalece el estilo de personalidad adecuación; dentro de la escala de modos cognitivos prevalecen los estilos de personalidad intuición y sistematización; y en la escala de comportamientos interpersonal prevalece el estilo de personalidad de sumisión. Por otro lado en la relación profesor-alumno se evidenció que hay una relación con niveles de conflicto y dependencia y una baja tendencia a la cercanía.

Conclusiones: Si existe relación entre el estilo de personalidad del docente y las relaciones que se establecen en el aula de clase.

Palabras clave: Personalidad, relación docente-estudiante, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

Aim: relate the personality styles of preschool teachers in the municipality of Caldas with the teacher - student relationship that appear in the classroom. This one starts of an interest to identify whether in professional practice personality traits are mediator evidence in the learning process (Pianta, 1978). **Method:** we design an investigation project under the empirical-analytical paradigm with quantitative approach of non experimental design, transversal, whose scope was descriptive and correlational and a purposive sampling. We take female teachers as Inclusion criteria, who manage a group of people and institutions located in urban areas. **The instruments** used to measure personality variables and the teacher-student relationship were: Inventory Millon Personality Styles (IMPS) and the Scale of teacher-student relationship (STSR). **Results:** About the results showed in the MIPS, on the scale of prevailing motivational goals fitness personality style, within the range of cognitive modes prevail intuition and systematization of personality styles, and in the interpersonal behaviors scale prevails submissive personality style. In the teacher-student relationship was evident that there is a conflict with dependency levels and a low tendency to closeness. **Conclusions:** there is a relationship between the teacher's personality style and relationships established in the classroom.

Keywords: Personality, teacher-student relationship, teaching-learning process.

Relación entre el estilo de personalidad de los docentes de preescolar y la relación docente-estudiante

Los seres humanos pasan por diferentes momentos evolutivos, que se van construyendo a partir de las percepciones que tienen de la realidad, iniciando desde la interacción con la familia y pasando por la socialización en los distintos contextos, siendo el contexto educativo, el primer escenario de socialización con los pares y las figuras de autoridad.

Los niños se enfrentan por primera vez a la realidad educativa en el preescolar, es aquí donde empiezan a conocerse y a desarrollar habilidades que pueden ser producto del aprendizaje por observación y significativo, por lo tanto la relación profesor- alumno juega un papel fundamental en el desarrollo del niño (Rice, 1997).

Además los docentes, como responsables directos del proceso educativo y evolutivo de los niños, deben desarrollar actitudes y aptitudes que fortalezcan la relación profesor-alumno y persona-niño, favoreciendo el bienestar psicológico de ambos.

La escuela es un lugar de relaciones que permite mediar diferentes procesos de aprendizajes y de comunicación, en ella se dan interacciones que pueden apoyar o facilitar el desarrollo bio-psico-social siendo los docentes de preescolar facilitadores en el proceso de crecimiento físico, cognoscitivo y psicológico del niño (Rice, 1997) contribuyendo así a un ambiente sano en sus relaciones interpersonales.

Ellos tienen en sus manos una gran responsabilidad, debido a que se encargan de la primera infancia; como lo plantean las teorías del desarrollo evolutivo, es el momento donde se aprende la confianza o desconfianza frente a las personas significativas (Erickson, 1964). Además los niños se encuentran en un proceso de asimilación y acomodación donde tienen

nuevas experiencias de su mundo y tras un proceso de representación cambian las ideas propias transformándolas en nuevos conocimientos (Piaget, 1952).

De igual manera los docentes como sujetos que se encuentran en diversos cambios en las generaciones, también están en un constante proceso de asimilación y acomodación, donde la flexibilidad está relacionada con los patrones de personalidad, es decir los docentes son instancias mediadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje (Díaz- Granados, 1999). Por ello, la forma como representa la realidad y la manera como acomodan la nueva información puede ser importante en el proceso formativo de los niños, considerando que los docentes de preescolar hacen parte de uno de los primeros contexto donde el niño se expone a la socialización.

La socialización según Vygotsky (como se citó en Guerra, 2006), es un proceso de interacción donde los individuos se adaptan a la vida en sociedad y es partir de la influencia de los diferentes actores sociales que el individuo desarrolla características psicológicas que lo distinguen como tal, es decir “la naturaleza de lo biológico cambia a la socio cultural” (Vygotsky, 1998).

Retomando a Díaz-Granados (1999), la mediación es un instrumento que facilita pero también puede atacar el bienestar de los involucrados, por tanto la personalidad del docente se puede convertir en instancia mediadora, en especial de los valores y vivencia de los estudiantes.

Lo más importante del proceso enseñanza-aprendizaje, depende del estilo de relación que se establezca con los estudiantes como lo enuncia Moreno (2006). La relación profesor -alumno es una interacción recíproca e influenciada por dos o más sujetos en un contexto, que como instancia mediadora puede contribuir a la relación como también generar daño (Díaz- Granados, 1999). Dentro del aula se vive una realidad socio-emocional y cognitiva que está influida por el entorno físico y que permite el establecimiento de un ambiente sano o inadecuado, por lo tanto

de acuerdo con Morales (1998), el proceso de enseñanza-aprendizaje puede estar mediado por la relación profesor-alumno que comprende el desarrollo físico que incluye las bases genéticas y el cambio biológico; el desarrollo cognoscitivo que incluye los procesos de asimilación y acomodación; el desarrollo emocional que involucra la construcción del autoconcepto unido a la formación del carácter y el temperamento; y el desarrollo social que incluye el proceso de socialización (Rice, 1997).

En una investigación realizada por Díaz- Granados (1999), en relación con la influencia del autoconcepto del profesor sobre el autoconcepto de sus alumnos (Curtis y altman, 1981; Ruedi y West, 1983), arrojaron que los docentes tienden a ver a sus estudiantes como se ven a sí mismos; influyendo el concepto de si, frente a la percepción que tienen de sus estudiantes y en su forma de comportamiento, entonces quienes se sienten desvalorizados tienden a subvalorar a los estudiantes.

A partir de esto, surge una nueva variable, la personalidad, que puede ser instancia mediadora de la relación docente-estudiante. (Díaz- Granados, 1999).

De esta manera, los estilos de personalidad por parte de los docentes pueden contribuir al desarrollo del psiquismo de los estudiantes proporcionándoles herramientas para su desarrollo físico, social y psicológico.

En el ámbito educativo, como se ha mencionado, se evidencian varios procesos de interacción entre los cuales está la relación profesor- alumno que puede estar mediada por las características de personalidad de los involucrados, la cual puede estar cargada de emociones, falencias y creencias que influyen en el proceso de la educación.

En el ser humano existen diferentes tendencias de actuar que a nivel de comportamiento, se da como un proceso funcional que trae consigo conflictos y ambivalencias, originando así una

organización de personalidad que contribuye en el desarrollo como ser social. Este proceso funcional puede permitir el establecimiento de tendencias de personalidad que involucran activamente la manera como se relaciona el ser humano, la forma como procesa la información y las metas motivacionales que se plantea para su vida.

Sin embargo definir la personalidad es un trabajo complejo debido a que existen múltiples autores con visiones diferentes, muchos delegan este problema a causa de la imposibilidad de reunir todos los factores que influyen en ella y de las bases teóricas que poseen.

Al revisar las múltiples definiciones, la más amplia es la definida en el libro “Psicología de la personalidad”; Larsen y Buss (2005) afirman:

“la personalidad es el conjunto de rasgos psicológicos y mecanismos dentro del individuo que son organizados y relativamente estables, y que influyen sus interacciones, y adaptaciones al ambiente intrapsíquico, físico y social” (Larsen y Buss 2005. p. 16).

Por su parte Theodore Millon (1994), plantea que el desarrollo de la personalidad es función de una interacción compleja de factores biológicos y ambientales que actúan a través de la vida en reciprocidad, afirmando que los factores biológicos probablemente establecen los fundamentos que guían su desarrollo. (Millon & Everly, 1994).

Partiendo de lo anterior, se puede pensar que los seres humanos por naturaleza somos seres diferentes, así nos desenvolvamos en un mismo contexto; por ello la tendencia a un estilo de personalidad va depender del momento evolutivo en el que se encuentre el sujeto y la construcción que tenga de la realidad ya que la formación de la identidad habla de características estables sin considerarlas inflexibles.

Retomando a George Kelly (1966), la personalidad es un constructo que incide en nuestro comportamiento y así mismo en el ámbito laboral, donde a partir de la experiencia se va construyendo. Por tanto se pretende estudiar el comportamiento humano a partir de las características personales que configuran y construyen al sujeto, siendo el campo educativo un contexto que, por las múltiples demandas que presentan los niños, debido a su momento evolutivo, exige un gasto emocional del educador.

En la universidad de Maryland la socióloga Melissa Milkie en Estados Unidos realizó una investigación donde se evidencia que los niños al recibir educación por parte de docentes con problemas psicológicos (baja autoestima) son más propensos a presentar trastornos mentales, que estudiantes que reciben una educación en ambientes adecuados y con docentes psicológicamente saludables (Melissa Milkie, 2011). Lo anterior, evidencia que el estilo de personalidad del profesor pueden generar una deficiencia o develar una enfermedad que afecte su vivencia y la relación del vínculo con los niños es decir, un deterioro en la parte emocional puede afectar el estilo de personalidad del docente y por ende puede alterar la relación profesor-alumno, la cual se sirve como mediadora del proceso de aprendizaje de los niños.

De Igual manera como dice Bermúdez (1991), analizar la personalidad permite entender con precisión, cómo y bajo qué condiciones se adquieren y se consolidan ciertos patrones de conducta y actitudes características para el desarrollo formativo.

Razón por la cual es importante investigar

¿Cuál es la relación existente entre los estilos de personalidad y la relación profesor-alumno en los docentes de preescolar del municipio de Caldas, Antioquia?

Justificación.

Los docentes hacen parte del segundo contexto más importante del desarrollo según Berger (2007). De igual manera sostiene que los científicos sociales manifiestan que la forma de vida de un grupo proporciona una estructura social para la vida de todos los miembros (Kluckhohn, 1949); por lo tanto la forma de pensar, hacer y las motivaciones que tengan las personas que forman parte de un contexto educativo puede ser importantes para promover el desarrollo bio-psico-social de los estudiantes.

Para los niños el momento evolutivo en el que cursan el grado de preescolar (niñez temprana), la relación profesor- alumno es una variable que interfiere en el proceso de plasticidad de ellos, ya que se encuentran en un proceso de asimilación y acomodación, donde toman la nueva información del medio y la adecuan a su propia realidad, siendo la relación profesor - alumno la mediadora para el proceso de enseñanza- aprendizaje (Vigostky,1998) . En línea con lo dicho anteriormente, Pianta (1978) después de trabajar tres cursos seguidos con un grupo de alumnos que requerían atención especial, comprobó que la relación que había establecido con los niños que tenían problemas en la autorregulación de su conducta, traía consigo efectos positivos en el proceso de aprendizaje ya que, su relación basada en la valoración de las motivaciones de cada alumno, servía de recurso y de refuerzo para mejorar las áreas sociales y de aprendizaje de los mismos. De igual manera observó que cuando había falencias en la relación profesor -alumno se debía contar con un apoyo externo (otros educadores) para tener otra visión del problema.

En un trabajo posterior, Pianta (1997), consideró la relación profesor - alumno como un sistema asociado con la teoría de zona de desarrollo próximo de Vygotsky ya que éste posee principios sistémicos, que hace énfasis a la diferencia entre los niveles de competencia que un

niño tiene al momento de realizar una tarea solo o al interactuar con un maestros con experiencia (Ford y Lerner, 1992). De igual manera, los principios sistémicos hacen referencia a sistemas dinámicos que están en constante cambio en función de los diferentes contextos (familia, gobierno, cultura), que vivencia el niño como lo señala Bronfenbrenner (1979). De acuerdo con la teoría de los sistemas, los sujetos se involucran en interacciones recíprocas dentro de ambientes dinámicos y transaccionales por ende, en la interacción de estos sistemas se evidencia que la relación profesor- alumno puede influir en el proceso de adaptación del niño.

Según Espinoza (2006), la actitud de los profesores dentro del aula educativa, están asociadas a una mejor adaptabilidad de los estudiantes al proceso de enseñanza-aprendizaje (Knight, 1991), siendo el ambiente un conjunto de propiedades organizativas que permite describir la vida en el aula y las expectativas del estudiante asociadas al aprendizaje, la atención y el comportamiento (Bethencourt y Báez, 1999). Se puede decir, que el ambiente dentro del aula educativa, se forma de acuerdo al comportamiento y las actitudes que poseen las personas que se encuentran dentro de este contexto y de esta manera se forman las relaciones entre los profesores y alumnos.

Dentro de la relación profesor- alumno se deriva una variables que es la personalidad del docente, que de acuerdo al estudio de Díaz-Granados (1999) puede ser una instancia mediadora entre la relación; por lo tanto, las características de personalidad de los profesores pueden constituir un aspecto relevante para el proceso enseñanza- aprendizaje. Ríos Muños (2004) en una investigación acerca de los principales rasgos de personalidad de los profesores que realizan innovación, encontró con alta prevalencia la persistencia, la autonomía y orden, considerando que de esta manera contribuyen a la construcción del conocimiento, siendo la primera una característica que le permite hacer transformaciones en su quehacer profesional, la segunda se

asocia con las actitudes de un docente autónomo, independiente, libre, rebelde , desafiante, entre otros; y la tercera es un docente que planifica su accionar pedagógico, lo cual es una actitud que también se presenta en la variable de persistencia.

De igual manera, se han realizado investigaciones acerca de las características de los maestros prácticos, una de ellas es un estudio de la enseñanza efectiva en opinión del personal académico como de los estudiantes que están clasificadas de acuerdo al esquema trabajado por Hildebrand (1971) entre las cuales están: Organización y claridad (haciendo referencia a la capacidad de explicar, preparar y transmitir la información de forma clara), Enfoque analítico/sintético (existe dominio, discusión y argumentación frente al conocimiento) , Dinamismo y entusiasmo (capacidad de ser dinámico, innovador y sentido de pertenecía por su quehacer), Interacción instructor-grupo (capacidad de estimular, dirigir y motivar el conocimiento) e Instructor-estudiante (guía no solo desde el conocimiento sino desde la propia percepción).

En línea con lo anterior, el oficio del docente está asociado a esa capacidad diagnóstica de encontrar formas de aprendizaje y de enseñanza adecuadas para diferentes problemas e individuos, contribuyendo al desarrollo integral de los educandos (Achury, 2008).

Por esta razón, dentro de los diferentes contextos la personalidad de cada sujeto puede influir en su salud mental y física que puede verse reflejada en su práctica profesional como en las relaciones que establecen fuera del contexto educativo, provocando una activación fisiológica (comportamiento) adecuada o inadecuada, que a su vez influye en la manera como afrontan la realidad. (Dresch, 2006).

Mediante la apropiación de la experiencia académica se puede decir que la manera como cada persona se representa a sí mismo y al otro, la forma como construye la experiencia y las

motivaciones frente al logro, hacen parte del desarrollo del individuo; por lo tanto, es importante tener conocimiento del estilo de personalidad de los docentes en la relación que se establece con el estudiante, según Millon (1985)

“La personalidad representa un patrón profundamente incorporado y que muestra claramente rasgos cognitivos, afectivos y conductuales manifiestos que persisten por largos periodos de tiempo” (Millon 1985) .

Debido a esto, la relación profesor-alumno puede estar enmarcada a partir de las capacidades cognitivas, afectivas y conductuales de los profesores permitiendo la configuración de las mismas en los estudiantes. Razón por la cual el estilo de personalidad de un docente está inmerso en la relación profesor- alumno que aporta al proceso de enseñanza aprendizaje, por tanto la investigación pretende indagar acerca de la influencia de los estilos de personalidad de los profesores en la relación profesor- alumno; estos estilos pueden intervenir en el proceso educativo el cual se torna importante en el contexto de la educación preescolar, debido a que los niños empiezan todo el proceso de desarrollo tanto físico, cognoscitivo y social en esta etapa evolutiva; y es el preescolar un contexto que ofrece al niño muchas oportunidades de relaciones con adultos no familiares, los cuales van a proporcionar experiencias emocionales, la oportunidad de aprender y poner en práctica habilidades sociales, capacidad de autorregulación, de exploración, de apego, y de dominio, entre otras como lo indica Pianta (como se citó en Moreno, 1997); todas esas oportunidades pueden estar mediadas por la relación profesor - alumno y se pretende conocer cómo influyen estas variables con la personalidad del profesor.

Previo al planteamiento de esta investigación, se realizó una entrevista informal a cuatro directoras de los preescolares del municipio de Caldas donde se ilustra un desconocimiento de la importancia del estilo de personalidad de las docentes que forman su equipo de trabajo.

La técnica utilizada en dos de los pre-escolares para elegir los docente es la entrevista dirigida por la directora, su herramienta esencial para evaluar la cualidad de las docentes es la observación, según ellas “No es que me las de, pero tengo un ojo”.

El criterio de evaluación utilizado por las directoras es válido, pero no abarca el estudio de un perfil como tal. Por tanto al preguntarles por el estilo de personalidad de las docentes hacían referencia a: “ella tiene vocación” y a partir del trabajo realizado por las docentes, las directoras las evalúa como “dedicadas”, “comprometidas”, “les gusta lo que hacen”.

Entonces, analizar los estilos de personalidad de las docentes de pre-escolar, puede hablar de un perfil característico de ellas, el cual se relaciona con el desarrollo del proceso educativo, sin considerar como un perfil docente el resultado de la investigación; con fines investigativos se pretende conocer de la relación que hay entre el estilo de personalidad de los profesores y la relación profesor- alumno, para observar si en la práctica profesional los rasgos de personalidad son evidencia mediadora en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este estudio va permitir arrojar resultados e información que se halla, de los estilos de personalidad de los profesores de los preescolares del municipio de Caldas y de la manera como se relacionan con sus alumnos ; y está abierta para que otras personas brinden alternativas que puedan mejorar el proyecto educativo de cada institución, si es pertinente, contribuyendo al bienestar social del contexto educativo, en caso de presentarse estilos de personalidad poco saludables en los profesores que altere la relación pedagógica.

Además, esta investigación cuenta con utilidad teórica, que permite abarcar conceptos como educación, personalidad, relación profesor -alumno, mediación que serán útiles para otros investigadores y para el resultado de la misma; igualmente la investigación está abierta para que otras personas brinden alternativas que puedan fortalecer las relación profesor- alumno, si es

pertinente; asimismo crea conocimiento acerca de cómo un estilo de personalidad influye en la relación profesor- alumno, siendo útil para la comunidad educativa.

Objetivos

Objetivo General

Relacionar los estilos de personalidad de los profesores de preescolar del municipio de Caldas con la relación profesor – alumno que establecen en el aula de clase.

Objetivo Específicos

Caracterizar la personalidad en términos de conducta interpersonal, conducta cognitiva y las metas motivacionales de los profesores de preescolar del municipio de Caldas

Describir la relación profesor - alumno de los profesores de Preescolar del municipio de Caldas en términos de cercanía, conflicto y dependencia

Establecer si existe relación entre las características de personalidad encontradas y la relación profesor – alumno.

Marco teórico

Personalidad

La personalidad es un término frecuente en el lenguaje de los seres humanos debido a la flexibilidad que este mismo posee, por ello puede considerarse como un término ambiguo, haciendo referencia a fenómenos que se relacionan o son contradictorios; de igual manera está determinado por el contexto donde se emplea y el lugar donde nos desenvolvemos.

El término personalidad se deriva de la palabra persona desde el origen latín, la cual significa “máscara”, donde los actores la utilizaban para representar las características de sus papeles (Every, G; Martinez, Jr y Millon; 1985).

De cierto modo, somos seres que frente a un rol que desempeñamos optamos por una máscara, según en la antigua Grecia y Roma, que permite expresar las diferentes características que hacen parte de nuestro ser como protagonista.

Para efectos de esta investigación abordaremos la teoría de Theodore Millon debido que, es uno de los autores que han abordado la personalidad desde una mirada biopsicosocial permitiendo tener un abordaje amplio sobre la misma, por otro lado Millon es el autor directo de uno de los instrumentos de evaluación para la recolección de datos.

Personalidad en Millon

Millon desarrolló una teoría de la personalidad donde planteó un modelo a partir de tres polaridades: Placer- dolor, activo- pasivo y por último yo- otros. (Mendoza, 2008). Una de sus propuestas se dio a conocer en la década de 1960, en la cual pretendía integrar lo biológico con

lo ambiental. En 1973, propuso una integración entre lo psicopatológico y la personalidad, para así poder compatibilizar los factores de orden psicogenético y biogenético. En 1985 Millon aclara el concepto de refuerzo toma una gran importancia en su teoría debido a que influye en una de sus polaridades, la activo-pasivo.

Aproximadamente en los años 90's, Millon se dio a la tarea de redefinir una vez más su modelo de personalidad y sus trastornos (Millon, 1990; 1999; Millon & Klerman, 1986).

La teoría de la personalidad de Millon es un modelo integrador por la importancia que le otorga a diversos modelos teóricos al construir lo que se ha denominado "*teoría biopsicosocial de personalidad*" (Aparicio, 2001). Este modelo se ciñe en los modelos biofísico, intrapsíquico, conductuales, fenomenológico-sociales y evolutivos, dentro de los cuales se estructura la teoría biopsicosocial.

Para construir su modelo y su concepto de personalidad, Millon se apoyó en diversos planteamientos debido a que las concepciones de personalidad previas se centraban en una sola teoría (psicodinámico, cognitivo, interpersonal o biofísica). Por lo anterior, Millon afirmaba que estas teorías eran incongruentes a la hora de definir la personalidad, por tal razón propuso un modelo integrativo (Bio-psico-social), donde se integren los conocimientos de cada área para así poder comprender a la persona como un todo.

Por lo tanto, la personalidad representa un patrón incorporado e ilustra rasgos cognitivos, afectivos y conductuales que persisten por largos periodos de tiempo, estos rasgos nacen de unas disposiciones biológicas y del aprendizaje experiencial que se manifiestan por medio de dos procesos: 1. Cómo interactúa el individuo con las demandas del medio ambiente y 2. Cómo se relaciona el individuo consigo mismo (Millon y Everly, 1985).

En esta línea Millon (1981) con base en la salud mental, concibe la normalidad como “la capacidad de funcionar autónoma y competentemente, la tendencia a adaptarse al entorno social de forma efectiva y eficiente, una sensación subjetiva de satisfacción, eficiencia y la habilidad de autorrealizarse o de alcanzar las propias potencialidades” (Millon, 1981). Lo anterior abarca, la propuesta que Millon (2001) plantea frente a los estilos de personalidad donde engloba las metas motivacionales, la conducta interpersonal y las conducta cognitiva.

Millon y Klerman (como se cito en Aparicio, 2001), en sus escritos plantea que la personalidad puede ser vista como un conjunto de estructuras y funciones que pertenecen a un sistema biológico (cuerpo), el cual está conformado por estructuras estables y organizadas, las cuales están conectadas de forma eficiente y coherente para un mejor funcionamiento, viendo el cuerpo desde esta perspectiva como un todo. Llegando así a hablar del sistema, siendo este un constructo integrador que contiene elementos estructurales y funcionales, definido como la suma de lo que se entiende por personalidad.

Finalmente, Millon define la personalidad como “*las características psicológicas más internas, ocultas y menos aparentes del individuo*”. De acuerdo a esto la personalidad se puede ver como un patrón de características psicológicas inconscientes y que son difíciles de modificar, las cuales se expresan en todas las áreas de funcionamiento de cada persona. Dichas características surgen de determinantes biológicos y por medio del aprendizaje.

Por lo tanto, la personalidad emerge de dos procesos según Aparicio (2001): los cuales son: cómo el individuo interactúa con las demandas que su medio ambiente y cómo se relaciona consigo mismo, y a partir de esto, según los fundamentos de Millon (1985), se puede organizar un patrón de personalidad sana y normal o un patrón de personalidad patológico y anormal. Cuando el individuo presenta la capacidad de enfrentar su medio ambiente de manera flexible y

adecuada teniendo percepciones y conductas que favorecen la satisfacción personal, hace referencia a un patrón de personalidad sano y normal, en otro sentido cuando se responde a responsabilidades cotidianas y estilos de familias rígidas o deficientes, añadido a percepciones y conductas características que favorecen un crecimiento de molestia personal o disminuye las opciones de aprendizaje y desarrollo, se puede decir, que existe un patrón de personalidad patológico (Millon, 1969, 1981a; 1974a; Millon y Davis, 1996)

De acuerdo con lo anterior, Millon plantea unos patrones patológicos de personalidad (Trastornos de Personalidad), que son considerados como desviaciones exageradas y distorsionadas emanadas de una distribución de rasgos normales y saludables y no como una fuerza extraña sobre la personalidad del individuo (Millon y Everly, 1994). Sin embargo, enmarca que los patrones de personalidad no deben considerarse estrictamente desde la concepción de enfermedad, por ello dentro de sus planteamientos identifica los estilos de personalidad para ilustrar los patrones normales de personalidad, los cuales son los retomados dentro de la presente investigación.

Pese a su carácter sutil e indeciso de la distinción entre normalidad y patología, Aparicio (2001), señala la importancia de algunos criterios que facilitan la viabilidad de estas distinciones (Millon, 1969, 1981a). Por tanto un individuo se puede considerar con un patrón de personalidad normal y saludable cuando (Millon y Everly, 1994):

1. Muestra capacidad para relacionarse en su entorno de una manera flexible y adaptativa.
2. Las percepciones características del individuo de sí mismo y del entorno son fundamentalmente constructivas.
3. Los patrones de conducta manifiesta predominantes del individuo pueden ser considerados como promotores de salud.

Y se puede considerar que posee una personalidad anormal cuando:

1. La persona intenta afrontar las responsabilidades y relaciones cotidianas con inflexibilidad y conductas desadaptativas.
2. Las percepciones características de sí mismo y del entorno son fundamentalmente auto-frustrantes.
3. Los patrones de conducta manifiesta del individuo tienen efectos perniciosos para la salud.

De esta manera, los patrones patológicos de personalidad se pueden distinguir de los normales por la flexibilidad de adaptación, la tendencia a crear círculos viciosos y la escasa estabilidad ante situaciones generadoras de estrés.

Partiendo de esto, Millon al revisar su modelo de trastornos de personalidad en los años 90's (Millon; Every, G; y Martínez, Jr; 1985), usa el modelo evolutivo para desarrollar dimensiones que incluyan rasgos de personalidad normal, desarrollando así la teoría de estilos de personalidad que incluye 24 escalas para medir: 6 metas motivacionales, 8 modos cognitivos y 10 conductas interpersonales, áreas que constituyen el Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS).

En general, usa el término patrón cuando se refiere a la personalidad patológica, mientras que usa el término estilo para hablar de personalidad normal (Millon, como se cito en Aparicio, 2001).

Estilos de personalidad

Aparicio y Sánchez (1999), hablan de un estilo psicológico, siendo este una categoría de clasificación de las variables del individuo que son convenientes para estudiar la diversidad

humana. Este concepto es de gran utilidad para conocer la estructura, la dinámica y el desarrollo de las diferencias individuales.

Sánchez (1997), definió el estilo psicológico como el conjunto de modalidades observables del funcionamiento psicológico que constituyen la personalidad, las cuales organizan e integran los diferentes niveles del individuo y que permiten que el sujeto se comporte de manera coherente.

Millon en su teoría de los estilos de personalidad propone 12 pares de escalas y estos a su vez se agrupan en tres áreas: Metas Motivacionales, Estilos Cognitivos y Relaciones Interpersonales y cada área está compuesta por una serie de pares.

En las **metas motivacionales** se evalúan tres pares de escalas que miden la orientación de la persona para obtener refuerzo del medio, esta conformada por tres pares de bipolaridades (Expansión/Preservación), (Modificación/Adecuación), (Individualidad/ Protección), que expresan que el comportamiento está impulsado, estimulado y dirigido por propósitos y objetivos específicos. Ésta área se relaciona con el trabajo de Freud y con los conceptos de necesidad, estímulo, afecto y emoción, de igual manera hace referencia a los esfuerzo y metas que estimulan y guían a los seres humanos, los propósitos y fines, que los conducen a realizar determinado comportamiento, es decir, son los motivos más profundos que determinan a los individuos (Millon, 2001).

El primer par, trata de establecer en qué medida la conducta del sujeto está motivada por obtener un refuerzo positivo para sobrevivir (Expansión) o evitar una estimulación negativa (Preservación) procedente del mundo para protegerse de situaciones amenazantes, siendo el constructo bipolar Placer - Dolor.

El segundo par, evalúa en qué medida sus actividades reflejan una tendencia a alterar las condiciones de su propia vida (Modificación) o a acomodarse a él (Adecuación) siendo el constructo bipolar Actividad- pasividad.

El tercer par, se centra en la fuente del refuerzo, evaluando en qué medida el sujeto puede lograr y satisfacer sus propios potenciales motivado principalmente por metas relacionadas con él (Individualidad) o relacionadas con los demás (Protección), siendo el constructo bipolar hacia sí mismo – hacia los demás (Millon, 2001).

Los cuatro pares de escalas en los **Estilos Cognitivos** examinan los estilos de procesamiento de la información, se relaciona con los trabajos de Carl Jung (1936/1971); en esta área se incorporan las fuentes que se emplean para reunir información sobre la vida y la manera mediante la cual la información es transformada. Los dos primeros, Extraversión o Introversión y Sensación o Intuición, evalúan las estrategias empleadas para recolectar información.

Los primeros, se centran en mirar hacia fuera, para buscar información, inspiración y orientación (Extraversión), y disposición a recurrir a sí mismo (Introversión) siendo el constructo bipolar externo-interno.

Los segundos, se centran en las predicciones por las experiencias que se pueden observar que son de naturaleza tangible, material y concreta (Sensación), y de los fenómenos ambiguos y simbólicos (Intuición) siendo el constructo bipolar Tangible- Intangible. Los dos pares restantes, Pensamiento o Sentimiento y Sistematización o Innovación, evalúan diferentes estilos de procesamiento de la información obtenida, es decir la forma que las personas utilizan para evaluar y reconstruir la información y las experiencias (Millon, 2001).

El tercer par, hace referencia a la diferenciación de los procesos dados en el intelecto, la lógica, la razón y la objetividad (Pensamiento) de aquellos que dependen de la empatía afectiva,

los valores personales, las emociones y la subjetividad (Sentimiento); y el último par refleja la tendencia a oprimir la nueva información al conocimiento ya adquirido (Sistematización) y la tendencia opuesta para evitar concepciones cognitivas como distanciarse de lo que ya sabe y generar nuevas ideas de forma informal (Innovación).

Los cinco pares de escalas incluidos en **los Comportamientos Interpersonales** evalúan en qué medida el estilo de relacionarse con los demás tiene que ver en general con el Retraimiento o la Sociabilidad, la Indecisión o la Decisión, la Discrepancia o el Conformismo, la Sumisión o el Dominio y el Descontento o la Aquiescencia. Es aquí donde se evalúa hasta qué punto el estilo de las personas para relacionarse con los demás asumen ciertos indicadores, y de esta manera evaluar dicha relación. Ésta representa las diversas maneras en las que las personas se relacionan y tratan a los demás en sus esferas sociales, según los objetivos que los motivan y el conocimiento que han integrado. En definitiva, es un estilo de comportamiento social que se deriva de la interacción entre el patrón de metas motivacionales y los modos cognitivos que operan en cada persona, siendo los comportamientos específicos que han aprendido las personas para relacionarse con los demás. Además, indican la manera en la que el individuo busca, ordena, internaliza y transforma la información que proviene de su entorno y de sí mismo.

El Retraimiento hace referencia a la relación con los demás de forma distante, independiente, sin afecto y la Sociabilidad hace referencia a comprometerse con los demás, es locuaz y comunicativo (Distanciamiento físico/ emocional- Gregarismo). La Indecisión es sentirse inseguro y temeroso, y la Decisión se refiere a sentirse socialmente seguro y dueño de sí mismo. (Seguridad- Inseguridad). La discrepancia hace alusión a no cumplir normas y el Conformismo a sentirse obligado por lo tradicional, reacciona fácilmente frente a las sugerencias. (Desacato- Obediencia). La Sumisión hace referencia a los inseguros de sí mismo y

se auto deprimen y el Dominio a características dominantes, ambiciosos, buscan poder (Obediencia- sumisión). El Descontento es la tendencia a encontrarse insatisfecho consigo mismo y con los demás y la Aquiescencia es la disposición a ser cooperador y comprometido, servicial y deseoso de adaptar su comportamiento a los demás (Descontento- afinidad).

Educación Preescolar

La educación ha experimentado durante 30 años un crecimiento, debido a la necesidad de prestar atención a los niños durante los primeros años de vida (Myers, 1995). De la misma forma hace 30 años la visión de la “Educación Preescolar” era más clara y estrecha que la actual, ya que en esa época los programas formales que se llevaban a cabo en ambientes de tipo escolar, fuera del hogar, estaban orientados a niños que se encontraban en el proceso de ingresar a la educación primaria (Myers, 2002).

En esta misma época era necesario dar respuesta a la pregunta ¿Por qué es importante invertir en la Educación temprana en forma deliberada?, a causa que había mucho escepticismo sobre el valor de las intervenciones precoces, por otra parte, Myers (1995), establece que la crianza en los primeros años, incluyendo la educación, era considerada como un área exclusiva de la familia, sin embargo a causa de las diferentes evoluciones a nivel social el escepticismo ha ido disminuyendo.

A partir de estas transformaciones en las condiciones políticas, sociales, ambientales etc., según descubrimientos científicos, se ha demostrado que los programas orientados a los niños traen consigo beneficios desde lo individual, lo inmediato, lo social y económico a lo largo de sus experiencias, arrojando habilidades para contribuir a la familia, la comunidad y la nación (Myers, 1995), sin embargo este proceso de contribución no está aislado del papel del docente en esa dinámica.

Estudios desde la fisiología, la nutrición, la salud, la sociología, la psicología y la educación indican que los primeros años son fundamentales para la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social; 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, es decir, somos un ser social (Vigotsky, 1998), que construimos la realidad (Guidano, 1994), desde una interacción con el otro, la cual la influencia es recíproca y esta mediada por el lenguaje (Vigotsky, 1998).

Los descubrimientos científicos también demuestran que los niños que reciben atención cariñosa y constante, tienen un mejor nivel de nutrición, contraen menos enfermedades y aprenden mejor que los niños que no reciben esta atención (Zeitlin como se cito en Myers, 1995). Con base en esta información se puede resaltar que la forma como el otro, en este caso el profesor, transmite las emociones, lo que habla de características en su personalidad, por tanto para lograr este beneficio en el proceso de aprendizaje, el estilo de personalidad es una variable que se debe considerar, ya que los niños que no reciben atención adecuada tienden a enfermedades y están menos motivados para el aprendizaje (Myers, 1995). Estas consecuencias no se deben a la falta de alimentos ni a la atención en salud sino a un factor llamado estrés que se activa por el abandono psicológico y social que afecta el sistema inmune, y la falta de interacción física tiene un efecto sobre el funcionamiento de la hormona de crecimiento (Myers, 1995).

De la misma forma, Myers (1995), plantea que se puede encontrar un profesor de preescolar bien capacitado y debidamente calificado que sea autoritario, insensible, que de órdenes, que no practica lo que predica, que no es capaz de relacionarse con los padres, etc., como un profesor sin certificación profesional que sea democrático, sensible ante los niños, sensacional con los padres etc.; por tanto la finalidad de este estudio no se basa en el

establecimientos de normas sino en la forma como se entiende el espacio educativo (Myers,1995).

Eficacia Escolar

Martinic y Pardo (2003), realizaron un bosquejo donde encontraron que las variables más importantes que se asocian al logro de la eficacia escolar son: la gestión de la escuela, el rol del director y las características pedagógicas del profesor (para efectos de esta investigación se retoma la ultima variable); estos resultados se obtuvieron del análisis de cuatros estudios sobre la eficacia escolar en Chile.

En concordancia con lo que se ha expuesto, se determina que la educación escolar se da en un contexto donde hay múltiples variables que interfieren en el proceso dinámico del mismo, donde la forma de relacionarse del profesorado está inmersa en la dinámica escolar. Por ello, en las características pedagógicas del profesor según Martinic y Pardo (2003), se distinguen varias dimensiones relevantes, considerando según Zárate (como se cito en Martinic y Pardo, 2003), al profesor como el factor de mayor importancia para alcanzar la eficacia escolar.

Dentro de las dimensiones se destacan las expectativas del profesor, las cuales reflejan de forma directa el auto concepto académico de los alumnos y de este modo ejerce impacto sobre el rendimiento de los mismo (Arancibia y Álvarez, 1991), considerando Himmel y colaboradores (1984), que las expectativas de los profesores respecto a las posibilidades académicas de los alumnos, son el factor más importante asociado con el rendimiento académico de los mismos (Martinic y Pardo, 2003).

Sin embargo, las expectativas del profesor pueden ser dadas desde la forma como han organizado sus experiencias y el significado de las mismas, debido a que es a partir de la

experiencia que el sujeto puede dar cuenta de sí (Guidano, 1994), y esa manera de pensar, hacer y decir dan cuenta de su estilo de personalidad por tanto se podría decir que las expectativas pueden dar cuenta del estilo de personalidad.

Del mismo modo, la metodología en las clases y la inserción en la vida escolar, que son las otras dos dimensiones de las características pedagógicas del profesor, influyen en la dinámica educativa donde la metodología en las clases está dada a partir de la estructuración del ambiente de aprendizaje, la relación con los alumnos en la sala, el uso de recursos de enseñanza-aprendizaje entre otros.

Las investigaciones sobre eficacia escolar están vinculadas al concepto de calidad de la educación:

“una escuela eficaz si promueve el progreso de todos los alumnos más allá de lo que sería esperado considerando su rendimiento inicial y su historia, sí asegura que cada alumno alcanza el mayor nivel posible y sí mejora todos los aspectos del rendimiento y el desarrollo de los alumnos” (Stoll y Fink, 1999)

A pesar que estas investigaciones centran la atención en el rendimiento académico de los alumnos, es cuestionable pensar si el progreso de los alumnos solo se mide por el rendimiento o si hay algo más que hace parte, para que haya un desarrollo en ellos y que en su efecto contribuyen a mejorar el rendimiento.

En los últimos años, se ha empezado a reconocer la importancia del profesor en la producción del cambio en el contexto educativo (Fullan y Hargreaves, 2004), pese a la desvaloración del rol profesor, otorgando atención al desarrollo del personal y al crecimiento de los profesores sin embargo, como plantean Fullan y Hargreaves (2004) la forma como se ha hecho a sido errada, debido a que se ha centrado en buscar programas para el mejoramiento del

mismo pero han dejado de lado los intereses profesores como las mismas estrategias de innovación (Fullan, 1990, 1991; Little, 1990).

El profesor es considerado como algo parcial y no un profesor total, no logran entender cómo crecen y cambian “Subestiman la manera activa como realizan su trabajo” por lo tanto, la enseñanza y el cambio según Fullan y Hargreaves (2004) han sido mal entendidas, omitiendo cuatro aspectos importantes en el profesor: la intencionalidad del profesor, el profesor como persona, el contexto del mundo real en el cual trabajan y la cultura del profesor.

Hay instituciones que no tienen en cuenta la intencionalidad del profesor, son lugares que rigen y regulan las acciones de los mismos, limitando sus oportunidades de juicio autorizado, estandarizan el proceso y los productos del aprendizaje; reduciéndola a una técnica y olvidando que también hay un insumo moral y ético (Fullan y Hargreaves, 2004). Como plantea Fullan (2004), las intenciones de los profesores los motivan para hacer lo que hacen pero lamentablemente los reformistas y funcionarios pasan por alto esta valoración, por ello es difícil comprender como crecen y cambian los profesores.

Otro aspecto que plantean Fullan y Hargreaves (2004), es el profesor como persona; es difícil comprender al profesor y a su quehacer si no se conoce lo que es él como persona (Goodson como se cito en Fullan y Hargreaves, 2004), debido a que el ser humano se puede cultivar y nutrir pero no se puede forzar ; y el profesor es un ser humano con una profesión donde también está ligada con su vida, su biografía y el tipo de persona que ha construido, por tanto sufre, se decepciona, envejece y siente.

El contexto de la enseñanza, otro aspecto planteado por Fullan y Hargreaves (2004), es un factor que vulnera al profesor, debido a que el cambio para el profesor no es un proyecto en los papeles ni un elegante diagrama de flujos (Fullan y Hargreaves, 2004), es algo complejo y

abrumador de su aula, por tanto para comprender la forma en que los profesores enseñan es importante considerar el contexto en el cual trabajan ya que probablemente el ambiente del profesor puede influir en su enseñanza.

Dentro de este aspecto (contexto de la enseñanza) hay tres factores a considerar, los cuales son (Fullan y Hargreaves, 2004):

La enseñanza no es siempre igual, hay diferentes formas de enseñar o manejar el aula, su realismo y practicidad, a la mayoría le interesa la excelencia, la motivación en el aula pero también les interesa conservar su salud y controlar el estrés. Es idéntico para casi todos los profesores, hay características contextuales que fijan límites ya definidos frente a su quehacer y las posibilidades de innovación.

Otras cosas a tener en cuenta en este aspecto es el tiempo y el tamaño de la clase ya que la reducción no quiere decir que no haya desgaste (Fullan y Hargreaves, 2004).

Y el último aspecto considerado por Fullan y Hargreaves (2004), es la cultura del profesor, que implica las relaciones laborales del profesor con sus colegas que contribuya a la construcción de una comunidad inquisitiva, comprometida con la mejora y las metas comunes a fin de que valoren, desarrollen y respalden el proceso educativo.

El profesor como cualquier ser humano es un ser de relaciones y por ende un ser con características propias de sí, donde es a partir tal vez de la construcción de esos factores que el profesor desempeña su actuar profesional, es decir, las intenciones de los profesores los motivan a hacer lo que hacen (Fullan, 1990), y eso puede influir en la relación que establece con el alumno.

En la investigación de Fullan y Hargreaves (2004) enuncian que varias 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 (Lortie, 1975), es decir a los placeres y satisfacciones de preocuparse y trabajar con y por los niños. 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 la utilidad de la profesión tome importancia para el profesor.

Varias veces al profesor se le idealiza demasiado, sin embargo es necesario mirar las exigencias del mundo real y del contexto de la enseñanza, debido que para comprender según los autores anteriores, la manera en que los profesores enseñan, es importante entender el contexto en el cual el profesor trabaja, que en otras palabras hay que conocer como pone en escena sus características de personalidad en el contexto educativo. Según los fundamentos de Rogers (1976) la relación de profesor-alumno es una relación de amor (Fullan y Hargreaves, 2004).

Relación profesor-alumno.

Para Moreno (2009), la relación profesor-alumno es una interacción de influencia y reciprocidad dada entre dos o más personas en un contexto definido; basada en una realidad socio- emocional y cognitiva que se imparte dentro del aula.

De la misma forma, el aula es entendida como un contexto básico donde se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje siendo un escenario interactivo en el que el profesor y el alumno ejercen su actividad (González, 2004); por lo que se puede afirmar que la escuela es un contexto de socialización (Moreno , 2009). Dentro de este contexto la socialización es un proceso fundamental que puede facilitar el aprendizaje, siendo esta una apropiación por parte del individuo de toda la experiencia social, la cual posibilita integrarse a la vida en sociedad.

Siguiendo esta misma línea, el aula es un contexto de enseñanza y aprendizaje, la cual también es definida como el lugar donde se pueden ver reflejadas las actuaciones de profesores y

alumnos. Por esta razón Coll y Sánchez (2008), señalan que varias investigaciones centradas entre profesores y alumnos han dirigido la atención a diversos objetivos: identificar los rasgos del “profesor ideal”, describir los comportamientos del “profesor eficaz”, un profesor que posea estas características debe ser una persona que orienta, guía y sostiene la actividad constructiva del alumno. Además si describir los “estilos de enseñanza”, es cuando el profesor le proporciona las ayudas educativas necesarias al alumno que ayuden al desarrollo del proceso de aprendizaje.

También es conveniente analizar el clima socioemocional de la clase, este clima se puede definir de acuerdo a la relación que se establezca dentro del aula de clase, la cual esta mediada por los contenidos de aprendizaje que el profesor le proporciona al alumno y por la actividad y el comportamiento de los mismos. De esta manera se ilustra la evolución de los distintos paradigmas teóricos y metodológicos dentro del pensamiento educativo y Psicoeducativo.

Por esta razón, la relación dada entre el profesor y el alumno establecen ciertas variables que enuncia Moreno (2008) como: la conducta del profesor que permite tener una buena relación, la percepción del alumno frente a la relación y la actitud del profesor, los efectos en el alumno a nivel emocional y conductual, y la percepción del profesor de las conductas y reacciones de los alumnos; esto quiere decir que dentro de la dinámica profesor-alumno, las sensaciones que se generan y la sostenibilidad de la relación depende de ambas partes.

“Lo que se enseña sin querer enseñarlo, y lo que se aprende sin querer aprenderlo puede ser, y es con frecuencia, lo más importante y lo más permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto a su vez depende, en buena medida, del estilo de relación que establecemos con los alumnos” (Morales como se cito en Moreno, 2008).

Si se parte de esta frase, la relación dada en el contexto educativo es una relación que no se puede enseñar explícitamente, pero puede influir en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pianta (1999), por su parte define la relación profesor-alumno como una relación asimétrica que permite que funcionen como un recurso para el desarrollo, destacando el papel activo del niño en la interacción concediendo importancia a los contextos sociales en los que se desarrolla el niño (Moreno, 2008).

Los planteamientos de Pianta se basan en la investigación del desarrollo social, especialmente las teorías de los sistemas de desarrollo (Ford y Lerner, 1992). El desarrollo del niño se entiende como un proceso dinámico que depende de la manera en la cual los distintos sistemas actúan entre sí. De acuerdo a esto, las relaciones entre niños y profesore se cree que funcionan como un sistema, desde una perspectiva transaccional (Semeroff, 1989), la cual permite que las interacciones que se realizan desde un ambiente dinámico sean de manera reciproca y estén abiertas al cambio, es decir, que puedan ser modificadas y desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), los diferentes sistemas que facilitan el desarrollo global del niño, que van desde el más cercano (la familia), a los más lejanos (los gobiernos), incluyendo la cultura, el grupo social, el sistema conductual y el sistema genético-biológico. Estos son sistemas dinámicos que están en constante cambio en función de los distintos eventos producidos por sus componentes, y mantienen relaciones e influencias mutuas. Esta serie de teorías se prestan para entender los procesos sociales que se dan dentro del aula.

Posteriormente en 1997, Pianta en otro de sus trabajos consideró la relación profesor-alumno como un sistema asociado con la teoría de zona de desarrollo próximo de Vygotsky, indicando que éste hace énfasis a la diferencia entre los niveles de competencia que un niño

tiene al momento de realizar una tarea solo o al interactuar con un profesor con experiencia (Ford y Lerner,1992).

Pianta (1999), en uno de los primeros estudios acerca de la relación profesor-alumno definió una clasificación de seis tipos de relación partiendo de los reportes dados por veintiséis profesores acerca su percepción de la relación con sus alumnos. Estos tipos de relación fueron: 1) dependiente, en la que el profesor cuenta en exceso con la confianza de los niños; 2) positivamente involucrada, que describe la relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación; 3) disfuncional, caracterizada por bajo involucramiento de parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad y rabia; 4) funcional promedio, es caracterizada por altos niveles de conflicto y enojo por parte de los mismos; y 5) tensa o irritante, se caracteriza por altos niveles de enojo y rabia y por último 6) no involucrada, en la cual el profesor muestra poca calidez y comunicación y se basa por bajos niveles de rabia.

Basándose en el estudio anterior de los 6 tipos de relación, Pianta y Steinberg (1992) y Pianta (1999), llegaron a la conclusión que la relación profesor-alumno puede caracterizarse a partir de tres dimensiones:

El conflicto, se caracteriza en la manera que los profesores perciben altos niveles de negatividad, interacciones difíciles, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los alumnos. El profesor ve al alumno como enfadado e imprevisible, lo que hace que se sienta emocionalmente agotado, incómodo o ineficaz (Pianta, 2001). Cuando el niño tiene una relación conflictiva con el profesor la relación no se usa como factor protector para explorar el aprendizaje en los niños (Oren, 2007). Una relación conflictiva interfiere a la hora de enfocar la atención en el aprendizaje, a la vez que puede causar ansiedad o temor a ir al colegio. (Pianta, como se cito en Moreno, 2008).

Las relaciones que dependen de la cercanía, se caracterizan por ser todo lo contrario de las relaciones conflictivas, en cuanto a los altos niveles que perciben los profesores de calidez, afecto y comunicación abierta con sus alumnos, sintiéndose eficientes en el manejo de la clase y cómodos con la relación que establecen con sus alumnos (Pianta, 2001). Cuando un niño tiene una relación emocional con su profesor puede aumentar las oportunidades para centrar el foco de atención en el aula, ya que el profesor lo hace sentir seguro y el alumno ve en el profesor una base segura para explorar sus oportunidades en el aprendizaje.

Por último las relaciones que se basan en la dependencia, se caracterizan porque los profesores perciben a los niños como excesivamente dependientes de ellos, con reacciones emocionales exageradas ante la separación y con solicitudes frecuentes e innecesarias de atención, lo que lleva al profesor a manifestar una cierta preocupación por la dependencia del alumno, las interacciones del niño que se convierte en un ser dependiente de su profesor se pueden tornar inmaduras, ya que eso no le va a permitir al niño explorar su ambiente de la misma manera que lo hacen sus compañeros (Pianta como se cito en Moreno, 2008).

Estas tres dimensiones aparecen de manera consistente dependiendo de la edad, la etnia y el estado socioeconómico de las personas involucradas en ellas (Satt, 1994; Taylor y Machida, 1996).

Pianta y Steinberg y Pianta, como se cito en Moreno, 2008), señalan que las características de la relación afectiva del profesor con el alumno y la calidad de la misma varían ampliamente dependiendo de los factores individuales y contextuales que influyen en ella. De acuerdo con Pianta (1999), el tipo de relación que se establezca entre el alumno y el profesor estará influenciada por diversos factores entre los cuales se encuentran: rasgos individuales

(historias de desarrollo, factores biológicos y modelos representacionales o internos), procesos de interacción y sistemas de influencias externas e internas a la relación misma.

Se plantea que existen diferentes patrones en las relaciones afectivas entre profesores y alumnos, y la calidad global de esas relaciones está determinada por diferentes niveles de cercanía, conflicto y dependencia. Se encuentra que las relaciones de los profesores con sus alumnos son generalmente positivas y efectivas (Ladd, Herald y Kochel, 2006; Maldonado y Carrillo, 2006); es decir, caracterizadas por niveles relativamente altos de cercanía, bajas en conflicto y dependencia, manteniendo relaciones afectuosas y cálidas con sus alumnos, permitiendo que los niños compartan con ellos información personal y sentimientos, busquen consuelo y se sientan apoyados. Sin embargo, aunque en promedio la calidad de la relación es positiva, también hay profesores que perciben que la relación que tienen con algunos de sus alumnos es conflictiva; es decir, perciben a ciertos alumnos como impredecibles y difíciles de manejar, lo que hace que se sientan incómodos y poco eficaces en el manejo del aula. La percepción de niveles altos de dependencia indica que en ciertos casos los profesores perciben a algunos de sus alumnos como excesivamente dependientes de ellos, con fuertes reacciones emocionales ante la separación y con solicitud frecuente e innecesaria de atención.

Los prejuicios en la relación profesor-alumno.

Una de las situaciones que pueden deteriorar y generar malestar en la relación profesor-alumno dentro del aula de preescolar, son los prejuicios que posee el profesor ya que pueden llevar a la estigmatización del niño.

Barrios y Rondón (1999), realizaron un estudio enfocado en Prejuicios y estigmas en el aula de preescolar, los cuales ejercen influencia y efectos en el trato que establece en el grupo

afectando su personalidad, su comportamiento, las relaciones con sus compañeros y la adopción al campo social. Su finalidad es estudiar la relación profesor-alumno en el aula desde una perspectiva social.

Según Barrios y Rondón (1999), el estigma es un factor que está presente dentro del aula, que es llevado por los profesores hacia un niño o grupos de niños específicos, el cual se evidencia por medio de burlas, insultos, gestos y castigos logrando en algunos casos la deserción escolar y posibles alteraciones de la conducta del niño (Barrios y Rondón, 1999). A partir de este concepto se puede inferir que dentro de la relación profesor-alumno hay prejuicios o estereotipos que pueden generar deterioro en el proceso evolutivo del niño y afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La funcionalidad de la educación preescolar es formar al niño para que pueda adaptarse a los diferente contexto lo cual dependerá de su equilibrio emocional, su ética, su vocación y preparación profesional (Barrios y Rondón, 1999) (en otras palabras depende de su estilo de personalidad), que facilite la comprensión y comunicación en las relaciones interpersonales.

Según la investigación, el estigma ha venido ocupando un lugar significativo en el campo psicológico y social, debido a que lesiona la adaptación del individuo en la sociedad. Este concepto se trae a colación debido a que los interrogantes con respecto a este tema abundan en el campo educativo y hace parte dentro de la relación profesor-alumno, de igual manera el estigma es una variable que puede adjudicarse a algún estilo de personalidad del profesor y hacer parte de la vida de cualquier individuo.

Barrios y Rondón(1999), encontraron que el comportamiento de la mayoría de los profesores estudiados no era el más idóneo, observaron un desinterés ante las necesidades de los niños y una alta tendencia a etiquetarlos y discriminarlos adoptando actitudes frías y distante

hacia algunos niños; de igual manera se analizó que esas actitudes de hostilidad e indiferencia que asumían los profesores con algunos niños era el resultado de prejuicios aprendidos y adquiridos a lo largo de su vida que ponían en peligro la integridad del niño debido a que están a su cuidado.

La investigación se llevó a cabo en la Universidad de los Andes mediante los fundamentos de una investigación explorativa- descriptiva con la intención de obtener una visión aproximada de la realidad y describir los procesos o fenómenos que deseaban estudiar, utilizando tres instrumentos: una guía de observación (versión de la escala de estructuración del centro infantil de Chavarria) conformada por tres sub escala “ interacción de las profesores con los niños, interacción de las profesores con el ambiente y Actuación de las profesores frente a los niños en el aula de preescolar”, Un cuestionario que permitió estudiar los factores inherentes a la profesora que más incidencia tenían dentro del problema de estudio y otra guía de observación para determinar las consecuencias del proceso de estigmatización en los niños y estudiar qué conductas asumían los mismo como respuesta a este proceso; la población objeto de estudio esta conformada por 14 docentes de preescolar (incluyendo los auxiliares), 150 niños y 7 preescolares.

Partiendo de este estudio metodológico, Barrios y Rondón (1999) concluyen que la Educación Preescolar supone el nacimiento de una relación afectiva cuya armonía o desarmonía orienta toda la enseñanza hacia los numerosos caminos o desvíos posibles (Barrios y Rondón, 1999)

A partir de esto, se puede observar que la relación profesor-alumno está inmersa dentro de diferentes factores, donde se tiene en cuenta, la forma de pensar del profesor, la manera de acercarse, el modo de hablar y las intencionales en su práctica profesional, que de una u otra

manera se recogen dentro de lo que plantea Pianta frente a las tres dimensiones que se da en la relación profesor-alumno cercanía, conflicto y dependencia.

La relación profesor-alumno es un espacio donde se establece una realidad mental que se vive dentro del aula y según la historia de la educación en Colombia, se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje (Garavito, 1999). Según Garavito (1999) la realidad mental tiene diferentes características según la institución y el espacio de la misma. En la misma línea hace referencia a una relación autoritaria, que ubica al alumno en un lugar de minusvalía que genera un impacto doloroso y la posición profesor se convierte casi en una meta inalcanzable.

Garavito plantea que la relación profesor-alumno se construye a partir de un espacio pedagógico, donde el aprendizaje es mutuo, no hay distancia, hay apoyo y búsqueda recíproca de conocimiento y de sentido (Garavito, 1999)

Carolina Maldonado Carreño y Sonia Carrillo Ávila (2006), buscaron evaluar las características de la relación de profesoras de primero de primaria con sus alumnos, concretamente quisieron indagar cómo perciben y califican ellas la relación con algunos de sus alumnos y la influencia de algunas características de los niños en la calidad de esa relación.

Tomaron como muestra a padres y profesores de 85 alumnos de primer grado de colegios privados mixtos de la ciudad de Bogotá (43 niñas y 42 niños). La edad de los niños fluctuó entre los 5 y los 9 años de edad.

En esta investigación se usaron varios instrumentos, el primero de ellos fue la versión en español de la Lista de conductas infantiles entre 6 y 18 años de edad (Child Behavior Checklist-CBCL; Achenbach, 2001) para medir los problemas conductuales; el segundo de ellos fue la escala de sociabilidad y timidez del Inventario de emocionalidad, nivel de actividad y sociabilidad (Emotionality, Activity Level, and Sociability Inventory-EAS; Buss & Plomin,

1984) para medir la sociabilidad; por último se utilizó la escala de la relación profesor-alumno (Student Teacher Relationship Scale- STRS; Pianta, 2001) para medir la calidad de la relación profesor-alumno.

Maldonado y Ávila (2006) obtuvieron como resultados que la percepción que las profesoras tenían acerca de su relación con los niños era en promedio positiva y que está caracterizada por niveles relativamente altos de cercanía y bajos niveles de conflicto y dependencia.

También, encontraron que los problemas de comportamiento externalizantes predicen dimensiones negativas en la relación profesor-alumno, mientras que la competencia social y la sociabilidad predicen dimensiones positivas.

Por su parte Recchia y Soucacou (2006), exploraron la forma en que las maestras de educación especial preescolar apoyaron el comportamiento social de niños dentro del contexto de sus clases preescolares. Para (Birch y Ladd como se cito en Recchia y Soucacou 2006), proponen que la naturaleza de los ambientes interpersonales de niños en sus clases, incluyendo las relaciones tanto con profesoras como con otros niños, puede contribuir significativamente a sus sentimientos de aptitud tanto social como académica en la escuela. Los niños se ajustan mejor a las situaciones y transiciones experimentadas en la escuela y suelen tener actitudes más positivas hacia la escuela y el aprender, si tienen bien desarrollada la habilidad de la comunicación social. Si se tienen experiencias sociales positivas desde pequeños, esto contribuirá a que más adelante se haga más fácil un ajuste social (Kontos y Wilcox-Herzog, 1997; Pianta, 1997; Sroufe, 1983). Las profesoras ocupan un papel fundamental apoyando a los niños en sus experiencias sociales, debido a que comparten gran parte del tiempo con ellos y sirven como ayuda para enfrentarse a retos sociales en grandes grupos.

Recchia y Soucacou (2006), usaron un método cualitativo para la recolección de los datos, dicho método consistió en observar como transcurrían las clases y a partir de allí analizaron que emergió. Eligieron tres clases de la muestra original para representar una variedad de poblaciones y situaciones, dos clases separadas de educación especial preescolar y una clase preescolar inclusiva, cada una de las cuales servía a niños entre 3 y 5 años de edad con una variedad de discapacidades.

Luego de estas observaciones se descubrió que las profesoras tenían una gran variedad de estrategias que utilizaban con sus alumnos para ayudarlos en sus experiencias sociales (Recchia y Soucacou, 2006). Los resultados se clasificaron en cinco categorías diferentes y son:

1-Las adaptaciones de las profesoras destinadas a apoyar experiencias sociales positivas. En esta categoría propusieron tres estrategias y son: las profesoras les permitían a los niños el tiempo y el espacio que necesitaban para explorar en forma independiente sus entornos antes de apoyar su participación con el grupo; las profesoras honraban y respetaban las diferencias individuales al animar a los niños a expresar sus necesidades y habilidades individuales en el grupo y las profesoras ofrecían adaptaciones individuales, tales como indicios visuales o físicas extras, para mejorar la participación de los niños en actividades sociales (Recchia y Soucacou, 2006) .

2-Las conexiones emocionales positivas entre profesoras y alumnos. Las estrategias planeadas fueron: las profesoras reconocían y daban validez a los sentimientos de los niños de maneras tanto verbales como físicas; las profesoras animaban a los niños a tomar un papel activo al redirigirlos suavemente hacia comportamientos más apropiados y las profesoras crearon momentos especiales de interacción individual con cada niño para estimular la relación entre profesora y niño (Recchia y Soucacou, 2006).

3-El estímulo de parte de las profesoras de las interacciones sociales positivas con compañeros. Utilizaron como estrategias: las profesoras participaban activamente en los juegos de los niños para ayudarlos a iniciar y mantener interacciones positivas con compañeros, y presentaban un modelo de lo que los niños necesitaban hacer para demostrarles a los compañeros que ellos eran sus amigos; las profesoras arreglaban actividades para los niños que animaban niveles elevados de participación con los compañeros e interacción entre ellos y las profesoras animaban a los niños con más aptitud social a iniciar interacciones con sus compañeros y presentaban un modelo del lenguaje y el comportamiento social apropiado.

Para las profesoras ayudar en la resolución de conflictos, se usaron las siguientes estrategias: las profesoras hablaban a favor de los niños a fin de explicarles a otros los comportamientos de aquellos; las profesoras evitaban conflictos ayudando a los niños a encontrar maneras más apropiadas de relacionarse con los compañeros y las profesoras encontraban maneras de ‘andamiar’ respuestas sociales apropiadas por medio de tareas estructuradas en las clases.

Teresa I. Jiménez, David Moreno, Sergio Murgui y Gonzalo Musito en el 2008 investigaron los “Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor”, pretendiendo analizar las relaciones entre distintos factores psicosociales y el grado de aceptación social de los alumnos en la misma. La muestra elegida fue de 1049 adolescentes entre los 11 y los 16 años de edad.

Para este estudio se valieron de diversas escalas como: la Escala de reputación de Carroll, Houghton y Baglioni (2000), escala de amistad entre alumnos, que es una subescala de la escala clima social escolar de Moos, Moos y Trickett, escala de conducta violenta manifiesta de Little,

Henrich, Jones y Hawley (2003), escala de ayuda del profesor, que es subescala de la escala clima social escolar de Moos, Moos y Trickett, escala de percepción del alumno por el profesor y escala de estatus socio métrico.

Jiménez, Moreno, Murgui y Musito (2008) encontraron que la percepción de un elevado grado de amistad entre los alumnos se relaciona con menores niveles de conducta en el aula y con una mejor relación con el profesor. Por último, es la calidad de la relación con el profesor el factor que se relaciona directamente con un mayor o menor estatus del alumno en el aula.

Gonzalo Gallardo y Pablo (2001), dieron a conocer desde la perspectiva de alumnos de cinco carreras de pregrado (Arquitectura, Ciencias Biológicas, educación, Ingeniería y Psicología), características de la relación profesor-alumno que a su juicio habrían facilitado su aprendizaje y compromiso académico y también aquellas que no habrían ayudado en estos aspectos, generando incluso malestar y descontento entre los alumnos.

La muestra de los alumnos se escogió de acuerdo a las distintas áreas del conocimiento, son 78 alumnos que están cursando de 2-5 semestre de sus carreras, con el fin de identificar diferencias cualitativas en las características de la relación profesor-alumno valoradas por ellos, relacionadas con sus años de experiencia estudiantil.

Para la recolección de datos se utilizó la técnica del grupo focal, ya que éste facilita el intercambio de ideas entre los participantes a partir de sus experiencias, percepciones y creencias, brindando así información en profundidad sobre el tema en cuestión. se realizaron diez grupos focales, dos por carrera, guiados todos por una misma pauta semiestructurada de entrevista, agrupando a los alumnos de 2° con los de 3° y a los de 4° con los de 5°. La metodología que se utilizó en esta investigación es cualitativa.

Los datos se organizaron analíticamente en un modelo relacional y se analizaron los resultados obtenidos, clasificándolos en categorías generales de organización basadas en las dimensiones de relación pedagógica ofrecidas por Van manem (1991), las cuales se han denominado como:

La persona del profesor, en esta categoría en general los alumnos no señalaron características personales de los profesores que influirían en los encuentros aislados de la relación. Además afirmaron que la edad no surgió como determinante para establecer una buena relación con el profesor, toda vez que señalaron que independiente de la distancia generacional entre ellos podría trascenderla por medio de su propio actuar en la sala de clases y por ultimo emergió la variable del prestigio del profesor, los alumnos piensan que un profesor de prestigio sería motivador para los alumnos, digno de respeto y admiración, en contraste con los desprestigiados en las facultades, quienes tendrían “barreras de entrada” más altas que derribar para relacionarse con sus alumnos.

La relación pedagógica, en esta categoría los alumnos evalúan la disposición para el encuentro de sus profesores basados en “pruebas” que clase a clase van recogiendo hasta formarse una idea al respecto, su evidencia la obtendrían desde distintas fuentes: “la cara” con la que el profesor llega al aula (entusiasta y animado o apático y desmotivado), su tono de voz, la preparación de las clases o las acciones concretas para vincularse. Cuando los alumnos captan que sus profesores valoran el contacto con sus alumnos, las condiciones para establecer una buena relación con ellos son favorables.

Por el contrario, cuando los alumnos perciben poca motivación inicial del profesor respecto al ramo que ofrece y al encuentro, deducen que no hay interés en la enseñanza y aún menos en relacionarse con los alumnos, la clase misma sería “un trámite” para el profesor.

Para los alumnos sería un potencial de todo profesor en la aula de clase “abrir la mente” de los alumnos al conocimiento, incluso de aquellos no interesados o indiferentes a la materia, es decir, “enganchar” al alumno, despertar la inquietud por entender, motivar a realizar el esfuerzo de dedicar tiempo y energía a aprender algo.

Esto lo lograrían profesores que buscan dar sentido a su enseñanza, ligando el aprendizaje presente de los alumnos con su desarrollo futuro como profesionales o manifestando el propio sentido que la materia implica para él.

Las estrategias instruccionales utilizadas, en esta categoría los alumnos reconocen a través de su trayectoria buenas prácticas profesores ligadas a la enseñanza, las han experimentado y saben que su aprendizaje se ha potenciado por ellas. También reconocen acciones que no los motivan o que no les han ayudado a aprender. Los alumnos son muy críticos con aquellos profesores que no renuevan su material de diapositivas o cuando su confección es poco cuidadosa (la letra es demasiado pequeña para leer o sólo es texto copiado y pegado, con una sobrecarga de la lámina).

Resulta estimulante para los estudiantes poder admirar a sus profesores por la capacidad de expresar en clases su saber respecto a la materia de una manera comprensible para todos, traduciendo aquello complejo que domina, aterrizando sus contenidos en unos casos, subiendo de nivel en otros “sin soltar la mano” de sus alumnos.

Según la investigación llamada “la relación profesor-alumno en el aula como espacio de formación ética en la Universidad”, realizada por Odette Vélez Valcárcel en el año 2006, la cual tiene como objetivo explorar la relación que el profesor establece con los alumnos en el aula universitaria y estudiar sus posibles repercusiones en la formación ética de los mismos.

Este estudio se realizó durante el segundo año de estudios del programa de doctorado “Educación y Democracia” de la Universidad de Barcelona, este estudio exploratorio resultó de carácter cualitativo pues su interés fue describir fenómenos educativos para conocerlos y construir significados de los mismos, tener una visión holística de la realidad, centrarse en los sujetos de la educación y adaptar los instrumentos de investigación al objeto de estudio.

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de observación participante fueron semi-estructuradas y se hicieron desde el inicio hasta el fin de cada clase. Y la entrevista también fueron semi-estructuradas, grabadas, transcritas y su duración fue aproximadamente de hora y media cada una en un estudio de casos. Esto se aplicó para los profesores, pero se le realizó una entrevista a una sola alumna y de esta manera poder confrontar las percepciones de los mismos.

La muestra se escogió de acuerdo a dos criterios generales: la calidad del profesor y el tiempo de experiencia este. Se seleccionaron cinco profesores de distintas instituciones. Los resultados de la misma, se dieron desde una mirada con énfasis puesto en el profesor, intentamos describir cómo es la relación que los profesores establecen con sus alumnos en el aula, cómo se expresa, a qué niveles se da, cómo reaccionan los alumnos frente a ella, y qué percepciones tienen los profesores, no solo mirando a los sujetos, las escenas y el contexto de las mismas, sino también hablando con ellos.

Además se evidencia por un lado la dimensión más didáctica, referida a los aspectos más formales de la acción educativa (desarrollo de contenidos, metodología y evaluación) y, por otro lado, se explicita la dimensión más personal, vinculada a los aspectos menos formales (forma de ser y actitudes desde las cuales se enseña). Ambas dimensiones aparecen entrelazadas en el aula, se afirma que una relación educativa en la cual una de las dos dimensiones identificadas no se desarrolle adecuadamente, desvirtuaría el sentido de la misma.

Se llegó a la conclusión que los profesores deberían desarrollar adecuadamente las dos dimensiones (didáctica e interpersonal) de la relación con los alumnos, por tanto deberían formarse no solo en el dominio de los contenidos, la metodología y la evaluación, sino también a nivel interpersonal.

Antecedentes

En los últimos años, un tema de interés investigativo ha sido la salud mental de los docentes. Colombia no ha sido ajeno al tema, en Medellín, Restrepo, Colorado & Arana (2005), exploraron manifestaciones de desgaste emocional y físico o síndrome de Burnout en docentes oficiales de la ciudad de Medellín. Para ello aplicaron el Maslach Burnout Inventory-MBI; los resultados arrojaron que el 23,4 % de las personas presentaban manifestaciones de Burnout y que otro 23,4% corrían el riesgo de manifestarlo (Correa, Muñoz y Chaparro 2008), donde se evaluó el síndrome de desgaste profesional o Burnout.

Pese a que la investigación del presente trabajo está orientada a evaluar los estilos de personalidad, no deja de lado la influencia que estas pueden tener en el ámbito de la salud mental del docente, ya que hay probabilidad que a partir de un deterioro físico y emocional se pueda ver afectada su práctica profesional, de igual manera un estilo de personalidad puede hablar de un buen estado para enfrentar situaciones de alta tensión.

Es resaltable que, hay características que por sí solas pueden hablar de los componentes que forman parte del síndrome de Burnout; aunque personalidad y salud mental no estén ligados, puede haber relación a la hora de indagar de cómo un sujeto puede enfrentar diversas situaciones.

En la universidad de Málaga Extremera, Auxiliadora & Lourdes (2010) destacaron la importancia de las dimensiones de inteligencia emocional, atención y claridad emocional como los factores que explican el síndrome una vez controlados los niveles de optimismo, autoestima y autoeficacia profesional de los docentes.

Hay que aclarar que el síndrome de estar quemado o síndrome de Burnout incluye tres dimensiones que son el resultado del estrés en el trabajo como: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal. El síndrome de estar quemado no es otra cosa que el deterioro emocional, interpersonal y cognitivo de las personas que están en un alto grado de tensión laboral sin necesidad de padecer síntomas psicopatológicos. (Extremera, Auxiliadora y Lourdes, 2001).

Para analizar las relaciones existentes entre los recursos personales y el síndrome de estar quemado, los autores de la presente investigación abordaron cada una de las variables (Autoestima, Auto-eficacia, habilidades sociales, optimismo disposicional), expresando la relación que puede existir para el síndrome de estar quemado. De igual manera se realizaron un cúmulo de siete instrumentos abordando cada uno de los núcleos temáticos de la investigación. Se utilizaron el Life Orientation Test-Resised “ LOT-R” (evaluar optimismo), la escala de Rosenberg (Autoestima), la versión adaptada de 4 ítems de Schwarzed (auto eficacia), el Trait Meta- Mood Scale “ TMMS-24” (Habilidades Sociales), el MBI (Burnout) y el Inventario de Síntomas de Estrés “ ISE” (Sintomatología Asociada).

La investigación arrojó que el síndrome en la muestra no obtuvo altos grados de incidencia aunque, el porcentaje de mayor incidencia se encuentra en el cansancio emocional y en términos generales estos docentes muestran un trato muy afectivo y profesional con sus

estudiantes (salvo algo menos del 4,0 %) y presentan altos niveles de realización personal en su trabajo (salvo el 7,3%).

A partir de la intencionalidad de la investigación, el cansancio emocional se explicó desde la dimensión de autoeficacia profesional, optimismo, atención y claridad emocional; donde docentes con mayor competencia profesional, con expectativas buenas para el futuro no le otorgaban mucha importancia a los sentimientos por tanto, tienen capacidad para cortar los estados emocionales, presentando menores niveles de cansancio emocional en su trabajo con el alumnado.

Díaz, Gonzales y Jaramillo (2006), abordaron las aproximaciones a las problemáticas psicosociales, a los saberes y habilidades de los docentes del distrito de Bogotá, ésta investigación se planteó a partir de la idea de que los docentes estaban presentando dificultades psicopatológicas dadas por las difíciles situaciones del contexto; los objetivos de la investigación están orientados a 1) los contextos del quehacer docente que afectan el bienestar psicosocial de los maestros, 2) la percepción que tienen de su salud física, emocional, psicológica y su desempeño laboral, 3) los saberes y habilidades que han desarrollado para enfrentar exitosamente sus problemáticas y 4) los relatos dominantes que usan para describir su trabajo, que contribuyen o no a su bienestar psicosocial.

Para lograr estos objetivos se realizó una encuesta y un grupo focal donde participaron 54 personas entre ellas docentes, directivos y orientadores de las instituciones educativas distritales, a partir de los resultados de las técnicas utilizadas, surgió la encuesta final que fue aplicada a 562 docentes de 25 Instituciones Educativas distritales .

A partir de la encuesta se identificaron cuáles eran las características que perturban el bienestar de los docentes, aunque estos niveles de perturbación no fueron tan altos, también se

identifico que ellos mismos implementaban estrategias para afrontar dificultades que se les puedan presentar y esto lo hacen de manera exitosa.

Otra investigación que sirve como fuente de segunda mano es la publicada por Correa, Muñoz & Chaparro (2008) donde se evaluó el síndrome de desgaste profesional o Burnout: antecedentes, síndrome y consecuentes, en docentes que laboran medio tiempo y tiempo completo en dos universidades privadas de la ciudad de Popayán. Para lograrlo se valieron del Cuestionario Breve de Burnout o CBB, validado para Latinoamérica y para docentes, que incluye elementos antecedentes y consecuentes del síndrome. Los resultados que arrojó este método fue que en esa población la presencia del síndrome es baja.

Al parecer, entre los docentes que se desempeñan en el ámbito universitario, el deterioro psíquico es poco a comparación a los docentes dedicados a la enseñanza primaria y secundaria como lo ilustran múltiples investigaciones, varias de ellas ya enunciadas.

En Barranquilla, Carlos Andrés Gantiva Díaz, Steffany Jaimes Tabares y María Clara Villa Orozco estudiantes de la Universidad del Norte indagaron acerca del “Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato” en el año 2010. El objetivo de esta investigación fue identificar la relación entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de Burnout en docentes de primaria y bachillerato de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá (Colombia). Por esto se le aplicó el MBI a docentes de los grados séptimo y octavo.

En concordancia con la investigación de trabajo de grado, es grato mencionar que las estrategias de afrontamiento y la manera de intervenir el deterioro psíquico que hoy por hoy ahoga a nuestros profesionales pueden partir del estudio de la personalidad de los profesores, ya

que a partir de ello se puede tener un panorama mucho más amplio de la forma como cada sujeto se involucra con las situaciones difíciles.

En Bogotá, también el fenómeno del Burnout se sigue manifestando, por ello el grupo de investigación conformado por Carlos Gómez-Restrepo, Viviana Rodríguez, Andrea C. Padilla, Claudia B. Avella García indago acerca del tema en su trabajo titulado “El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia)”.

Sus objetivos fueron describir algunas características de los docentes respecto a su entorno aboral, bienestar y satisfacción personal, dificultades laborales, relación con estudiantes con dificultades y autoconocimiento, y analizar su relación con el SAP en tres colegios públicos de Bogotá. Evaluaron a los docentes por medio de encuestas y también usaron el MBI. Se llegó al resultado de que el SAP está presente en un 15,6 % y que para fortalecer la relación profesor-estudiante, se requiere una intervención en la salud mental de estos docentes.

Partiendo de esta investigación se puede hablar de un perfil del docente en riesgo de caer en el síndrome de Burnout, es solo una suposición, para ello hay que seguir investigando frente al tema pero se pueden dar pinceladas desde los estudios de personalidad.

En la investigación “competencias interpersonales y bienestar del docente”, realizada por Ángel Hernández, Heriberto Betancourt y Manuel Álamo, quienes afirman que dependiendo del ambiente laboral donde desempeñan su labor los docentes, surgirá en gran parte el éxito educativo que pueden poseer los estudiantes.

El objetivo de esta investigación es establecer qué competencias interpersonales caracterizan a los docentes de alto bienestar psico profesional y también conocer cuáles son las contra-competencias de los docentes con bajo bienestar.

Para lograr este objetivo se utilizaron el 3PD (Perfil Psicoprofesional del Docente) y el IBADA (Inventario de Bienestar de la Actividad Docente Autoevaluada), las cuales fueron aplicadas a 486 docentes de las Islas Canarias.

Los resultados que se obtuvieron evidencian de una manera significativa que los docentes con las competencias interpersonales poseen un bienestar con índice mayor.

Una vez más se hace evidente que ciertas características en el sujeto le van a permitir desenvolverse y adaptarse a diversas circunstancias, así como se ha escuchado en diversas clases durante el pregrado “nosotros los docentes necesitamos algo de manía para desenvolvernos en este campo”. No se da por hecho la afirmación, solo es un ejemplo para ilustrar que el estilo de personalidad influye de una u otra manera en el desarrollo de la práctica del docente y de paso involucra su bienestar psíquico.

Bermejo y Prieto (2006), hicieron un estudio de la relación entre las creencias de auto eficacia del profesor y diversos indicadores de malestar docente, con una muestra de 71 profesores de educación secundaria a partir de la escala de Percepción de Eficacia del Profesor (TSES). Los resultados develaron una correlación negativa y significativa entre la percepción de auto eficacia docente, Burnout y absentismo laboral, por tanto la percepción de eficacia docente y las manifestaciones del malestar docente tiene una alta relación con el síndrome de Burnout y el número y días de la baja laboral, debido a que los docentes que se perciben como menos eficaces en sus labores tienden a presentar mayores índices de Burnout; concretamente la investigación devela que los docentes que puntuaron bajo en percepción de eficacia obtuvieron puntuaciones más alta en Burnout y falta de realización.

A partir del análisis, se constató que no hay relación significativa entre auto eficacia y síntomas de depresión.

Así como hay creencia de auto eficacia en el gremio de los profesores, también se pueden encontrar unas series de creencias irracionales que afectan el desarrollo psíquico de cada uno de estos sujetos, causando un deterioro en sus sentimientos emocionales, en la personificación y en su motivación.

En línea con lo anterior, años atrás Bermejo y Prieto (2005) exponen la importancia de las creencias irracionales como procesos que pueden detonar malestar como producto, los cuales parten del modelo de Ellis donde a partir de un acontecimiento activador se crea una creencia que genera malestar provocando a si resistencia para la práctica docente.

La investigación arrojó que una de las creencias irracionales más sobresalientes eran las de actitudes autoritarias hacia los alumnos, por ende se ilustra que a mayor persistencia del pensamiento irracional mayor fueron las puntuaciones en Estrés del rol, Burnout.

Los docentes se encuentran cada día expuestos a múltiples factores, donde según varias investigaciones y autores, el estrés es el agente motor de todo el síndrome de malestar por ellos, los estudios de creencias irracionales, creencias de auto eficacia, como los estudios realizados frente al síndrome de Burnout, puede permitir realizar una evaluación de los estilos de personalidad reconociendo de manera objetiva como un estilo de personalidad contribuye a la formación de unas creencias y a la vez como afecta la salud mental.

En Bogotá (2009), en tres colegios públicos se realizó un estudio para determinar la prevalencia y las características asociadas al síndrome de agotamiento profesional. Se utilizó el método de diseño transversal, donde se evaluaron todos los docentes de las instituciones, se realizaron 343 encuestas y luego se les aplico la prueba del Inventario de Maslach y se diseño un cuestionario para evaluar factores socio-demográficos, personales y laborales.

Los resultados que arrojó esta investigación fueron que el 25,3% de los docentes presentaron cansancio emocional alto, lo cual demostró que existe menor prevalencia de síndrome de agotamiento profesional en docentes mayores de 55 años, que poseen entre 21 a 30 años de experiencia; por el contrario de aquellos que trabajan solo una jornada, y en los que poseen cargos directivos dentro de las instituciones. También se demostró que es menos frecuente en docentes casados y en aquellos que tienen más hijos.

Por lo tanto, se llegó a la conclusión de que el Burnout tiene una gran frecuencia en los docentes y por esta razón necesitan una intervención en salud mental para que exista un mejoramiento en la relación profesor-alumno.

Alfredo Fierro de la universidad de Málaga y Violeta Cardenal de la Universidad Complutense de Madrid, en su trabajo “Pertinencia de estilos de personalidad y variables cognitivas a indicadores de salud mental” pretendieron indagar la relación que existía entre salud mental y estilos de personalidad. Por eso aplicaron una Escala de Bienestar Personal (su abreviatura será EBP) y una Escala de Adaptación Social (EAS), de 33 y 34 ítems respectivamente a sujetos entre 18 y 35 años de edad.

Así como se aborda la salud mental en los docentes también hay estudios que hablan acerca de la personalidad y de cómo ella tiene efectos en las relaciones interpersonales; Tomicic & Martínez (2009) plantean dos puntos de convergencia: el estudio del efecto de la psicoterapia sobre el cambio de la personalidad y la investigación de los efectos de las variables de personalidad de los pacientes sobre el proceso psicoterapéutico.

A modo específico del estudio de la personalidad en el campo educativo, Martínez (2004) plantea que el cumplimiento de la función educativa del maestro primario no es solo a nivel de

conocimiento sino en la habilidad de crear para encontrar estrategias para innovar en función de la personalidad de los alumnos.

Albanessi y Garelli (2008), indagaron sobre los estilos de personalidad de los docentes en función pasiva es decir, que no están frente a los estudiantes a los que le deben dar clase por un determinado periodo de tiempo, ya que poseen una enfermedad psiquiátrica, es por esta razón que se dice que cumplen una función pasiva dentro del rol que les corresponde como docentes, porque las funciones que realizan dentro de la institución son de carácter administrativas.

El MIPS fue aplicado a 51 docentes (43 mujeres y 7 hombres). Los resultados que se obtuvieron fue que los docentes con función pasiva mas nuevos dentro de la institución presentaban características de mayor sumisión y con menos iniciativa a la hora de realizar su trabajo administrativo, por el contrario los docentes con mayor antigüedad dentro de la institución son mas dominantes y se evidencia en ellos mayor motivación y energía a la hora de realizar su respectivo trabajo.

Espinosa (2006), realiza una investigación frente al impacto del maltrato en el rendimiento académico; el objetivo es determinar la prevalencia de maltrato escolar en lugares públicos y privados de distintos distritos de la Capital de Guatemala y en base a eso analizar la probabilidad de relación entre el maltrato y el rendimiento académico. Como resultado de la investigación, el 65 % de los sujetos afirmaron haber sido maltratados por los docentes antes de la aplicación de la prueba; la investigación arroja unas variables asociadas al maltrato, entre las cuales están (Espinosa, 2006):

- El tipo de colegio- público y privado.
- La prevalencia de violencia entre iguales.
- La práctica de un modelo autoritario de aprendizaje.

En México, Ríos (2004) aborda los rasgos de personalidad de los profesores que realizan innovación, entre los cuales está la autonomía, persistencia y el orden como rasgos principales de personalidad en los docentes.

Fierro (1993), hace un estudio psicopatológico de la función docente, a través del modelo “ciclo del malestar docentes” ; se basa en la noción de personalidad como patrón de diferencias individuales: en este modelo lo que se corrige es la consideración de la personalidad no como un patrón estructural y sincrónico, sino como un patrón diacrónico con duración temporal, consistente en una sucesión y articulación de comportamientos con regularidad y no con un proyecto (Fierro, 1993).

Para el autor la articulación y sucesión está representada por dos polos conceptuales: el “ciclo de acción” y el “curso de acción”, situándose los dos polos en el continuum de salud/cursos de acción, y enfermedad / ciclos de acción.

“En el caso especial de los docentes se hace referencia a las conductas incluidas en los «ciclos de acción», pues se dan en un contexto no agradable para el profesor, con situaciones personales y sociales que no puede resolver, con problemas curriculares que no puede modificar, lo que crea muchas veces situaciones sin salida, circulares y repetitivas” (Fierro, Alfredo (1993).

En definitiva, hay muchas variables que se desprende del malestar psíquico de un sujeto, pero la intencionalidad es abarca los estilos de personalidad para dar cuenta de las características que involucran a estos profesionales y relacionar una aproximación al estado de bienestar que pueden generar.

Perrenoud,(como se citó en Galvis, 2007) señala:

"No se privilegia la misma figura del profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo" (Galvis 2007. p 80)

De acuerdo a lo anterior, las competencias de un docente no solo se basan por las exigencias de una institución o por las normas que establecen frente al criterio de la práctica de los educadores. Es resaltable, que el rol docente no solo se debe limitar a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de destrezas sino que también debe hacer énfasis en el desarrollo de los valores, por tanto la investigación de Rosa Victoria Galvis se fundamenta en la preocupación por cómo debe ser y actuar el profesor, y cuáles deben ser las características personales y profesionales que lo configuran como profesional.

De igual manera, el perfil de un docente esta dado a través de los diferentes cambio que se generan en el contexto educativo ya que a la hora de actuar requiere de nuevas experiencias, percepciones, estrategias y conocimientos teóricos como personales que permitan darle respuesta a los diferentes interrogantes que surgen en el contexto, por ende Galvis (2007) plantea que las competencias de un docente no se debe ver de forma mecanicista sino a partir de elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas que contribuyen a la solución de problemas educativos despertando interés por aprender, cómo aprender y la actualización de conocimientos.

Perrenoud hace referencia a varias visiones teóricas frente a la construcción de las competencias (como se citó en Galvis, 2001), señala competencia tales como Persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la ley, Organizador de

una vida democrática, conductor cultural e intelectual, visionadas como necesarias para un docente en el mundo contemporáneo.

Del mismo modo Braslavsky (1998), sostiene que los docentes para un desarrollo más productivo deben saber:

Planificar y conducir movilizando otros actores.

Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia.

Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula, es decir capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.

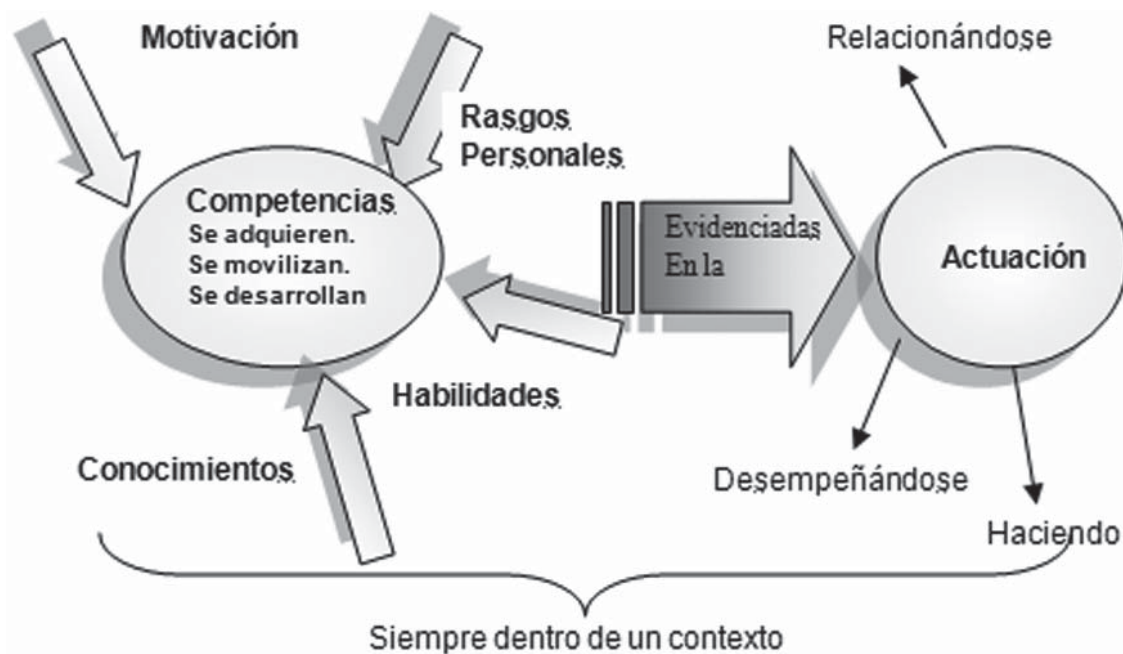
Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.

Hacer disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención y por actos mentales apropiados. En la presentación de una disciplina el profesor generalmente transmite mientras que en el desarrollo de proyectos “hace” y promueve el proceso de aprendizaje y reconocimiento social.

Estos dos autores, Braslavsky,1998; Perrenoud (como se citó en Galvis, 2001), concuerdan en cierto puntos, pero más que eso se puede ilustrar que unas capacidades o competencias hacen alusión a un conjunto de conductas cognitivas, interpersonales y a la fuerza que mueve para llevar a cabo la conducta, es decir que estas competencias que describen los dos autores pueden arrojar un estilo de personalidad desde el fundamento de aprender hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Gráficamente la intencionalidad de la investigación se basa en lo siguiente

Gráfica 1. Desarrollo Productivo en los Docentes



(Braslavsky, 1998)

A partir del contexto, el sujeto motivado, con habilidades, conocimientos y rasgos personales forma sus competencias, que le permiten llevar a cabo una conducta que posibilita la relación, el hacer y el desempeño dentro de múltiples contextos.

Con base a las investigaciones anteriores, se puede resaltar que la profesión docente cada vez está en constantes transformaciones que trae consigo exigencias y dificultades debido a que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social (Martínez, 2004).

Un estudio correlacional-descriptivo acerca de la satisfacción del docente en su contexto laboral, hace énfasis en que la satisfacción no es igual a la motivación y aborda los diferentes factores que influyen en la personalidad del docente. Padrón (1999) investigó acerca de las peticiones del profesorado de enseñanza no universitaria frente a las habilidades socio-afectivas

necesarias para la labor de la actividad docente, de igual manera ofrece reflexiones y propuestas en torno a la formación tanto inicial como permanente.

Padrón (1999), plantea características y condiciones de trabajo que para muchos hacen parte de la satisfacción en el contexto laboral pero más que eso, se debe tener en cuenta las expectativas del profesorado e identificar que su motivación es mucho más dilatada (Delgado L. y Barrio S. 1991).

Si bien Millon plantea una secuencia tripartida para evaluar los estilos de personalidad, los cuales dentro de ellos están las metas motivacionales que abarcan temas como estímulo, necesidad, afecto y emoción; Padrón (1999) (como se citó en Tolrà, 1976; 1977) menciona que las personas se mueven por motivos personales que comprometen su autorrealización, ya que la dimensión humana del trabajo hace énfasis “al desarrollo psicológico del individuo (Autorrealización)”. (Padrón, 1999).

Desde el modelo Cognitivo de Vroom, la satisfacción laboral del profesorado no depende de un no del *drive* o reducción de la necesidad, sino de la manera como puede percibir la realidad y a la vez la importancia en los logros y niveles que puede alcanzar, entonces la toma de decisiones está acompañada no de incentivos externos sino de acontecimientos psicológicos que acompañan la conducta considerando los factores externos como entes que generan no insatisfacción, lo cual no quiere decir satisfacción.

Es rescatable, que existen necesidades, impulsos, acciones y refuerzos que a la vez están modulados por las interpretaciones cognitivas que antes, durante y después de la acción realizan los sujetos, las cuales permiten la permeabilidad a través de sus propias expectativas, el autocontrol, su nivel de ego, la implicación y la interpretación; y evaluación que realicé de sus metas. Por ello el modelo de Millon es una forma de abarcar todas estas dimensiones desde el

estudio de los estilos de personalidad arrojando un análisis de las conducta cognitiva es decir, la forma cómo interpreta la realidad, la conducta interpersonal haciendo referencia a la manera de relacionarse con los otros; y las metas motivacionales que hablan del deseo y la fuerza en pro de sus necesidades.

La investigación de Padrón, 1999) arrojó insatisfacción en el profesorado frente a no tener equilibrio entre cordialidad y distancia en las relaciones con el alumnado, la ansiedad y temor por las exigencias y relaciones con el alumnado, de igual manera hay dificultades en el diálogo con los padres de familia. Frente a su tarea profesional, la insatisfacción está orientada al poco acompañamiento frente al tratamiento de habilidades para manejar la disciplina en el aula. Frente al estilo docente hay disgusto por estar dando siempre órdenes, no propiciar el trabajo en grupo y en menor rango en no contribuir al desarrollo personal del alumnado. (Padrón, 1999) Esta investigación se realizó con 435 profesores (as) de la enseñanza no Universitaria de Tenerife (Canarias), abordados desde el instrumento Cuestionario de Satisfacción Personal Docente CSPD.

Martín (2007), realizó un análisis y una reflexión empírica sobre la figura del profesor, el cual es uno de los protagonistas de las actividades didácticas que se implementan en las instituciones educativas.

Lo que se pretende indagar, es la figura de algunos profesores que enseñan español como una lengua extranjera de ciertas instituciones educativas de la universidad de salamanca.

En conclusión, se indagaron aspectos como el estilo de enseñanza, la motivación, la personalidad y la eficacia y la evaluación de estos profesores deben asumirse como propios y así poder realizar una mejora constante de su trabajo. Se considera al profesor como un agente importante y necesario en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los datos arrojaron que existen relaciones entre factores de personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia docente, con mayor peso de unos sobre otros y con diferente dirección. Las variables que hacen referencia a la autoeficacia mostraron relación con factores de inteligencia emocional y personalidad.

Haghdooost y Shakibi (2006), compararon las percepciones de estudiantes y docentes y exploraron las principales características personales de educadores exitosos e influyentes.

Utilizaron una muestra de 23 docentes y entre 25 y 30 alumnos, a los cuales se les aplicaron una encuesta nominativa con quince características agrupadas bajo cuatro títulos: personalidad, habilidades docentes, destreza para el trabajo en equipo, y conducta global como rol de modelo. Trece de estas características fueron las mismas en las encuestas de estudiantes y de docentes: puntualidad, conocimiento, ética, paciencia, compasión, honestidad, capacidad de trabajo en equipo, respetuoso, profesionalismo, capacidad de gestión, idealismo, pragmatismo y energía.

Para analizar los datos se utilizaron el Test de Kolmogorov-Smirnov, el coeficiente de correlación de Pearson, el análisis de Cluster, el análisis computacional “Distancia Euclidiana de Minkowski” y métodos de regresión logística” (Programa Stata versión 8).

Los resultados que se obtuvieron fueron en relación a las respuestas de los docentes, el coeficiente de correlación más alto fue entre honestidad y respetabilidad ($r = 0.93$; $p < 0.0001$). En relación con las respuestas de los estudiantes, la correlación más fuerte fue entre profesionalismo y honestidad ($r = 0.98$; $p < 0.0001$). La correlación más débil fue entre energía e idealismo ($r = 0,27$; $p < 0,3$).

Y con relación a las respuestas de los estudiantes, algunos exponentes para rol de modelo positivo y mérito fueron similares, como ser respetuoso, compasivo y enérgico. Por otro lado,

algunas características como el profesionalismo, honestidad y pragmatismo fueron exponentes significativos sólo del rol de modelo positivo. En cambio, tener conocimientos, habilidad para trabajar en equipo y capacidad de gestión, son exponentes significativos de méritos.

Mestre, Pechobierto, Puigdomenech y Ramos evaluaron las relaciones entre la adicción al trabajo (Workaholism) y las dimensiones de personalidad, energía (E), estabilidad emocional (EE), tesón (T), afabilidad (A) y apertura mental (AM).

Este estudio se realizó a 51 profesores e investigadores de la Universidad Jaume I de Castellón, de los que 20 eran mujeres y 31 hombres. El rango de edad osciló entre los 25 y 62 años, con una media de 40,75 años, desviación típica de 9,63 y una moda de 32. A los cuales se les aplicaron los siguientes cuestionarios, el cuestionario de personalidad de los 5 Grandes Factores (BFQ) de Caprara, Barbaranelli y Borgogni (1993) y el cuestionario WART (Work Addiction Risk Test) de Bryan E. Robinson (1998). Se obtuvo que el 15,7% (N=8) son adictos al trabajo.

Rodríguez, Sánchez y Urteaga Urías (1997) realizaron un trabajo bajo los procesos de pensamiento de los alumnos, además se preocuparon por el modo en que la enseñanza o los docentes influye en la manera en que los alumnos piensan, creen, sienten, dicen o hacen, y que tiene repercusiones en su rendimiento.

Se realizó una encuesta de evaluación a 97 docentes asignados a la licenciatura de la facultad de psicología de la UNAM consistió en que el alumno colocara una calificación de 1 a 10 a cada profesor con el que hubiera cursado uno o varios semestres, y una opinión abierta correspondiente a cada calificación.

La muestra de estudiantes estuvo conformada por el 3.6 % de la población total de licenciatura (120 estudiantes), obtenida a partir de un muestreo incidental por cuotas (20% de segundo semestre, 30% de cuarto semestre, 40% de cuarto semestre y 10% de octavo).

Los resultados de este estudio se distribuyeron en las calificaciones de la siguiente manera: puntajes bajos (1 a 5) 131 opiniones (13%), puntajes medio (6 y 7) 193 opiniones (20%) y puntajes altos (8 a 10) 649 opiniones (67%), total 973. Es notoria la abrumadora carga de las calificaciones altas, dando una primera apariencia de que los estudiantes perciben positivamente a la generalidad de los profesores.

Por su parte Aparicio y Sánchez (1999), se interesaron por estudiar los estilos psicológicos usando como instrumento para ello el Inventario de Estilos de Personalidad (MIPS) de Millon. Ellas adaptaron el cuestionario en su país y lo aplicaron a 565 personas con una media de edad de 26,4 años. El interés principal de estas autoras era conocer si se podía adaptar esta prueba en España y efectivamente lo pudieron lograr con éxito.

Betiana Salvucci y Víctor F. Quiroga, se plantearon como objetivo principal de su investigación “Estilos de personalidad de docentes especiales” establecer el perfil de los docentes que prestaban sus servicios en instituciones para niños con discapacidad intelectual, usando como instrumento el Inventario Millon de Estilos de personalidad, para ellos se contó con la participación de 32 docentes.

Como resultado se arrojó que estos docentes poseen rasgos pertenecientes a las metas motivacionales como el individualismo y apertura, dentro de los modos cognitivos se encontraron los rasgos intuición e innovación y finalmente dentro de las conductas interpersonales prevalecieron los rasgos control y discrepancia.

El estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato realizado por Perandones y Castejón (2006), concluyeron que “Los resultados de los análisis de correlación realizados indican que los cinco factores de personalidad (Neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad) correlacionan significativamente con ellos mismos entre amabilidad y extraversión y entre extraversión y apertura” (Perandones y Castejón ,2006).

Los datos arrojaron que si existen relaciones entre factores de personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia docente, con mayor peso de unos sobre otros y con diferente dirección. Las variables que hacen referencia a la autoeficacia mostraron relación con factores de inteligencia emocional y personalidad.

Hasta aquí hemos abordado diferentes concepciones teóricas e investigativas frente la personalidad y la relación docente- estudiante, a continuación abordaremos la estrategia metodológica para lleva a cabo la investigación.

Diseño Metodológico

Tipo y nivel de investigación

La investigación está bajo el paradigma empírico-analítico, con enfoque cuantitativo, debido a que está apoyado técnica y teóricamente en procesos de secuencias y probatorios. La investigación cuantitativa está dirigida al estudio de un patrón predecible y estructurado, cuya búsqueda ocurre en la realidad externa al individuo, arrojando datos que poseen estándares de validez y confiabilidad; además se parte de una realidad que se desea conocer, utilizando la teoría para ajustarla al mundo práctico. (Sampieri, Collado & Lucio, 2001 p. 6 y 11).

De diseño no experimental tipo transversal, ya que es un estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en donde solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos; y sólo se recolectan los datos en un solo momento siendo su propósito describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Sampieri, Collado & Lucio, 2001).

Esta investigación es de alcance descriptivo-correlacional. De “nivel descriptivo que pretende describir, analizar e interpretar sistemáticamente un conjunto de variables” (Bisquerra, 2004). Tipificadas a partir de la construcción global, comprensiva, estructura e integrada del instrumento, permitiendo describir la realidad del contexto. Y correlacional debido a que se pretende establecer el grado en que las variaciones de unos factores son concomitantes con la variación de otros factores, asociando variables mediante un patrón predecible para un grupo o población (Sampieri, Collado & Lucio, 2001).

Se pretende realizar una búsqueda de información por medio de pruebas psicológicas, las cuales arrojaran resultados de los estilos de personalidad de las docentes de preescolar relacionados con la relación maestro estudiante.

Población y Muestra.

La población que se va a tener en cuenta para la realización de la investigación está conformada por 34 docentes (Mujeres) de preescolar, de nueve preescolares privados, dos Instituciones Educativas privadas y cuatro Instituciones Educativas Públicas (dos de las cuales se dividen en tres sesiones primarias), ubicados en el Municipio de Caldas.

Se realizará un muestreo intencional ya que es con el fin de obtener una muestra representativa mediante la inclusión en la población (Kinnear y Taylor, 1998). Siendo esta las docentes que hacen parte del área Urbana del Municipio de Caldas y que se desempeñen como directoras de determinado grupo.

Criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión.

Género femenino.

Docentes de Preescolar del área

Solo se aplicaran los instrumentos a las docentes de base de los grupos.

Criterios de exclusión.

Instituciones con alumnos de Necesidades especiales.

Instituciones que se encuentren en el área rural.

Docentes que no tengan a su cargo un grupo de preescolar.

Variables sociodemográficas

- Edad
- Extracto

Instrumentos

Para la realización de este trabajo y la recolección de datos se implementaron los siguientes instrumentos:

Consentimiento informado y encuesta de datos generales.

Se construyó un texto para que la muestra se informara de qué trata la investigación, qué personas están a cargo, qué propósito tiene, cuál va a ser el uso de la información que registrarán; además, se explica el tiempo de duración de la aplicación de los instrumentos, principios de confidencialidad y datos generales de las investigadoras, para que posteriormente si desean colaborar con la investigación los participantes firmen. De igual en éste está inmersa una encuesta con datos sociodemográficos con el fin de caracterizar de forma clara los participantes del estudio (Ver anexo A).

Escala de relaciones profesor-alumno. STRS.

Escala de relaciones profesor-alumno. STRS, desarrollada por Robert Pianta, la cual fue estandarizada y revisada por Pianta en el 2001, esta formada por 28 ítems para los docentes, la cual se divide en tres subescalas de conflicto (12 ítems), de cercanía (11 ítems) y de dependencia (5 ítems). Ésta mide los modelos de relación profesor-alumno en términos de conflicto, cercanía y dependencia, y también da una medida del conjunto de la calidad de la relación. Esta escala se

responde de acuerdo a la percepción que tiene el profesor de su relación con todos los estudiantes dentro del aula. (Ver anexo B)

Inventario de personalidad de Millon

El Inventario de Estilos de Personalidad de Millon (MIPS); es un cuestionario de 180 ítems de tipo verdadero/falso; el cual mide los estilos de personalidad de adultos normales entre 18 y 65 años de edad. Consta de 27 escalas, 24 de personalidad y 3 de índices de control. Cada uno de estos pares consta de dos escalas yuxtapuestas. Los 12 pares de las escalas del MIPS están organizados en tres campos de acción que son: Metas motivacionales, Modos cognitivos y Comportamientos interpersonales. (Ver anexo C)

Procedimiento

El procedimiento se comenzó con encuentros con las directoras de algunos preescolares, a las cuales se les realizó una entrevista informal con el objetivo de identificar la manera como ellas seleccionaban a sus docentes. Luego de esta entrevista informal se recibió información acerca de que no hay un modo estructural para la selección del personal por ello no hay reconocimiento claro de las características de personalidad de los docentes.

A partir del anterior proceso se decidió investigar acerca de los estilos de personalidad de los docentes de preescolar del municipio de Caldas por medio de la Prueba “Estilos de personalidad de Millon” debido a que la propuesta de Millon es integradora y abarca cada una de las concepciones teóricas de las investigadoras.

Después del rastreo bibliográfico se decidió implementar otra prueba con el objetivo de obtener una información más amplia, razón que llevó a implementar la prueba “Relación Maestro- Alumno “de Pianta.

En la recolección de datos se presentaron ciertos inconvenientes debido al horario de las docentes y la poca colaboración de algunas instituciones. Pese a esto, se pudo recolectar los datos y a partir de ellos se realizó el análisis de datos.

Durante la recolección de la información, las investigadoras realizaron una introducción con el fin de explicar los objetivos de la investigación y enfatizar en el concepto de veracidad de cada individuo para participar en el estudio, además de la reserva en el manejo de la información que consignarán en el instrumento y de su anonimato. Para asegurar la calidad de la información, los datos incluidos en la encuesta fueron revisados por el grupo investigador responsable.

Después de la recolección de datos, se realizó la tabulación de los mismos registrando las puntuaciones en una tabla de datos con el fin de analizar los resultados. Durante este proceso hubo diversas dificultades a causa del difícil rastreo de tabulación de la prueba de Pianta.

Al finalizar la tabulación se procedió a representar los datos en gráficas, con el fin de realizar la descripción de los resultados, la discusión y las conclusiones de la investigación. Durante este proceso no se presentó ninguna dificultad.

Análisis Estadístico

Una vez recogidos los datos, se tabularon y procesaron en Microsoft Excel y se exportaron a el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 18. Seguidamente se realizó el análisis univariado a cada una de las variables a través del cálculo de las medidas de tendencia central como el promedio y de dispersión como la desviación estándar, para determinar aquellos que se encontraban entre el promedio mas una desviación según las indicaciones de la escala; se calcularon también las proporciones de las docentes que estaban por encima de este puntaje. Luego se realizó el análisis bivariado dada la naturaleza cuantitativa de las variables y se calculó la posible relación existente entre el estilo de personalidad y la relación Docente-Estudiante con la utilización de la prueba estadística de Correlación de Spearman (ρ).

Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta dentro del tipo de este trabajo investigativo y que involucren personas, se basan de acuerdo a lo estipulado por el Manual Deontológico y Bioético del Psicólogo en Colombia (2009).

También se tuvo en cuenta la resolución N° 008430 de 1993 (4 de Octubre de 1993), Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Se retoma el TITULO II: De la investigación en seres humanos, CAPITULO 1: De los aspectos éticos de la investigación en seres humanos, ARTICULO 5. En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar. Lo cual quiere decir que en todas las investigaciones realizadas con personas se debe respetar su integridad psíquica, física y social.

Además se realizó un consentimiento informado, el cual se diseñó para que las personas a las cuales se les aplicó las pruebas se sintieran confiadas de que los datos que se obtuvieron en este trabajo son confidenciales y anónimos, además se les debe dar a conocer cierta información acerca del trabajo investigativo, como el objetivo general, etc. También se especifica que los participantes lo hicieron de manera voluntaria

El uso del material psicotécnico en el artículo 45, se realizó con la ayuda y supervisión de un profesional en formación, el cual es el docente asesor de tesis de grado, durante esta investigación se tuvo muy presente los principios éticos y de dignidad de los participantes.

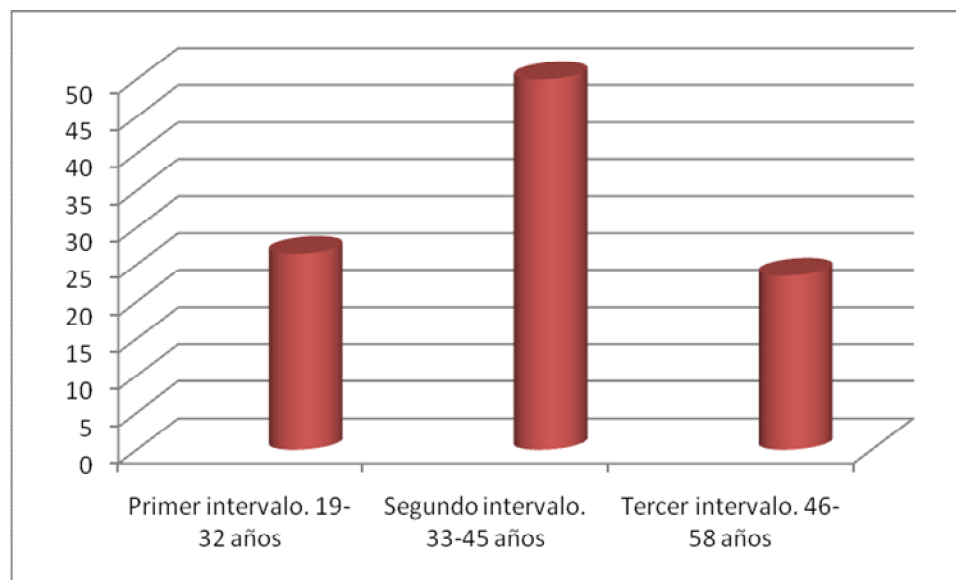
Resultados

A continuación se realiza una descripción de las variables sociodemográficas con el fin de comparar algunos datos, de igual manera, se presentan los resultados de la prueba “Inventario de los Estilos de Personalidad de Millon” que caracteriza a los docentes, la descripción de la relación profesor - alumno de la prueba de Pianta y finalmente la correlación existente entre las anteriores variables.

Características Sociodemográficas de la Muestra

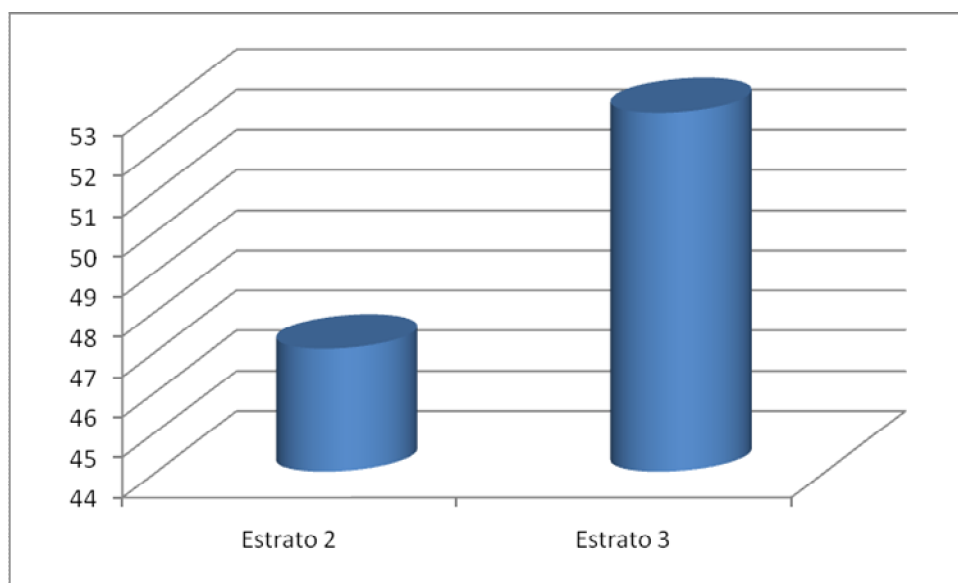
Tabla 1. Distribución porcentual de la edad y el extracto.

Variable	Valores	Frecuencia	Porcentaje
Edad	19- 32	9	26.47%
	33- 45	17	50%
	46- 58	8	23.52%
	Media (DT)= 38,64 (10,30)		
Estrato	2	16	47.05%
	3	18	52.94%

Gráfica 2. Distribución porcentual de la edad de los docentes

La muestra estuvo conformada por un total de 34 participantes del género femenino. Las edades oscilan entre de 19 y 58 años, con una media (X) de 38,64 y una desviación estándar (DT) de 10,30. Se divide en tres intervalos, el primero está entre 19 a 32 años que corresponde al 26,47% ($n=9$); el segundo entre 33 y 45 años correspondiente al 50% ($n=17$) y el último entre 46 a 58 con un porcentaje de 23,52% ($n=8$).

Gráfica 3. Distribución porcentual del extracto



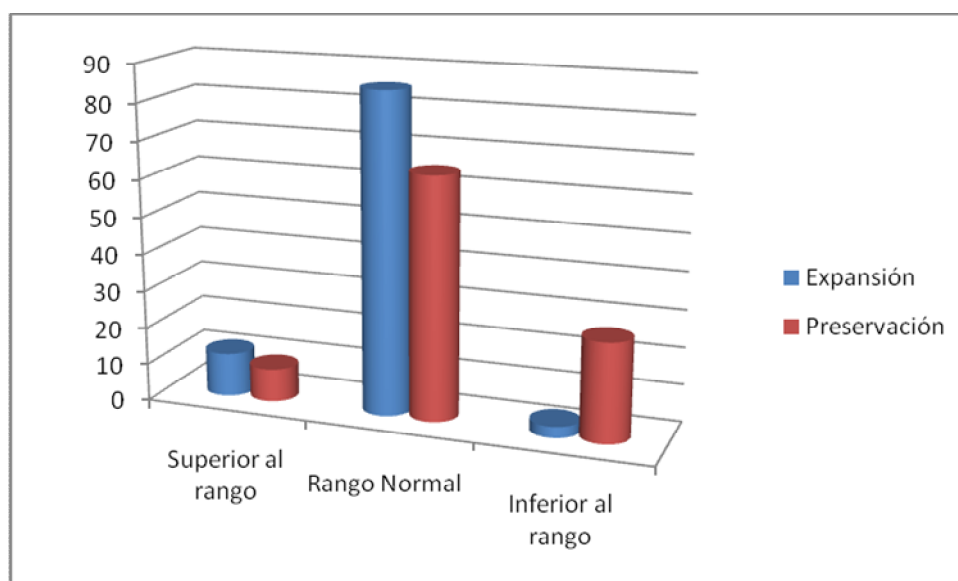
En cuanto al estrato socioeconómico, un 47,05% (n=16) de la muestra pertenecen al estrato dos, por otro lado el 52,94% (n=18) corresponden al estrato tres.

MIPS. Inventario de estilos de personalidad de Millon

De acuerdo a los datos arrojados por el instrumento MIPS, se midió los estilos de personalidad, éstos se dividen en tres escalas (metas motivacionales, modos cognitivos y comportamiento interpersonal), entre adultos normales de 18 a 65 años de edad.

La escala de metas motivacionales, se divide en tres pares de escalas.

Gráfica 4. Distribución porcentual de la subescala de Expansión/Preservación

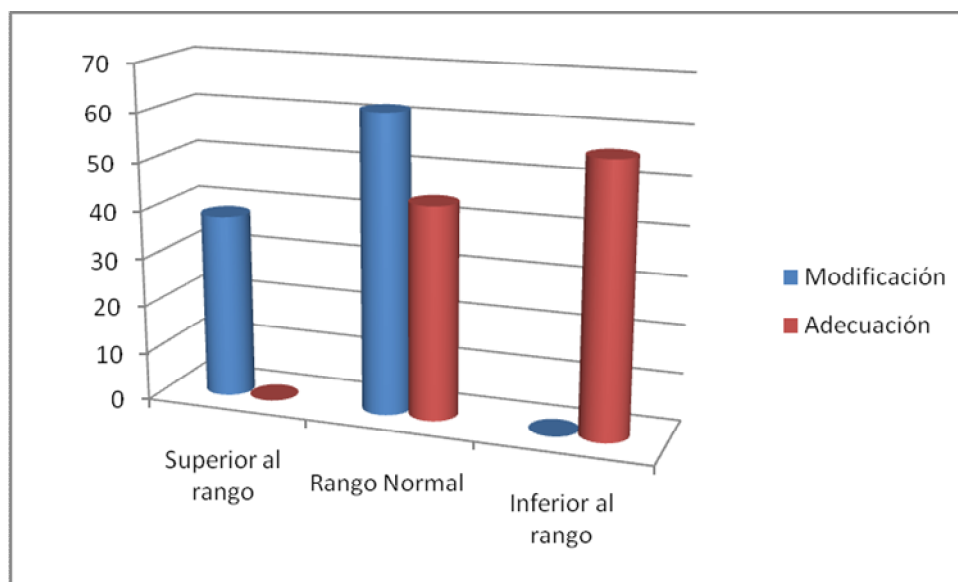


El primer par es expansión/preservación, el porcentaje de las personas que se encuentran dentro del rango normal en la subescala de expansión es de 85,29% (n=29). Las personas que puntuaron por debajo del rango normal corresponden al 2,94% (n=1) lo que quiere decir, que estas personas tienden a percibir la realidad de forma negativa, sin deseos de buscar el placer y la satisfacción; y las personas que obtuvieron una puntuación por encima del límite superior son del 11,76% (n=4), las cuales tienden a mirar el lado positivo de la vida, mostrándose optimistas con respecto al futuro, también presentan agilidad para divertirse y enfrentar los altibajos con ecuanimidad.

Con respecto a la subescala de preservación se encontró que el 64,70% (n= 22) de la muestra se encuentran dentro del rango normal, el 26,47% (n=9) puntuaron por debajo del rango normal lo que quiere decir, que tienden a no agudizar los problemas ni a ver el futuro con visión catastrófica. Las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal son del

8.82% (n=3) por lo tanto, estas personas centran la atención en las potenciales amenazas a su propia seguridad emocional y física retroalimentando el potencial negativo, y ponen niveles de alerta hacia los mismos.

Gráfica 5. Distribución porcentual de la subescala de Modificación/Adecuación

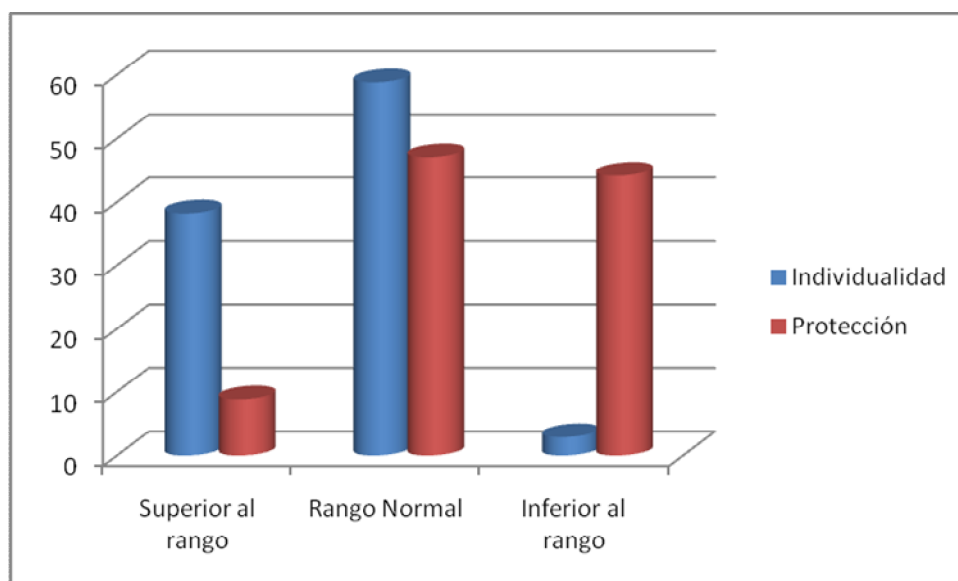


El segundo par es modificación / adecuación, el porcentaje de las personas que se encuentran dentro del rango normal en la subescala de modificación es de 61,76% (n=21) y el 0% (n=0) corresponde a las personas que puntúan por debajo del rango normal lo cual quiere decir, que en la muestra no hay personas que tienden a no hacerse cargo de su vida, esperando que las situaciones lleguen y sigan sin modificar el entorno, de tal manera que no hay satisfacción en cuanto a sus deseos y necesidades. Las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal son del 38,23% (n=13), por lo tanto suelen poseer una agudeza mental, cuidado y atención exacta de sus cosas.

Con respecto a la subescala de adecuación se encontró que el 44,11% (n=15) de la muestra se encuentran dentro del rango normal. El 55,88% (n=19) puntuaron por debajo del

rango normal lo que quiere decir que tienden a adaptarse a las condiciones propias, son activos, poseen iniciativa y provocan en sus vidas resultados que ellos generan; y las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal son del 8.82% (n=3) por lo tanto estas personas hacen poco por dar forma a sus vidas o modificarlas, ante acontecimientos reaccionan adaptándose a las circunstancias que otros crean.

Gráfica 6. Distribución porcentual de la subescala de Individualidad/Protección.

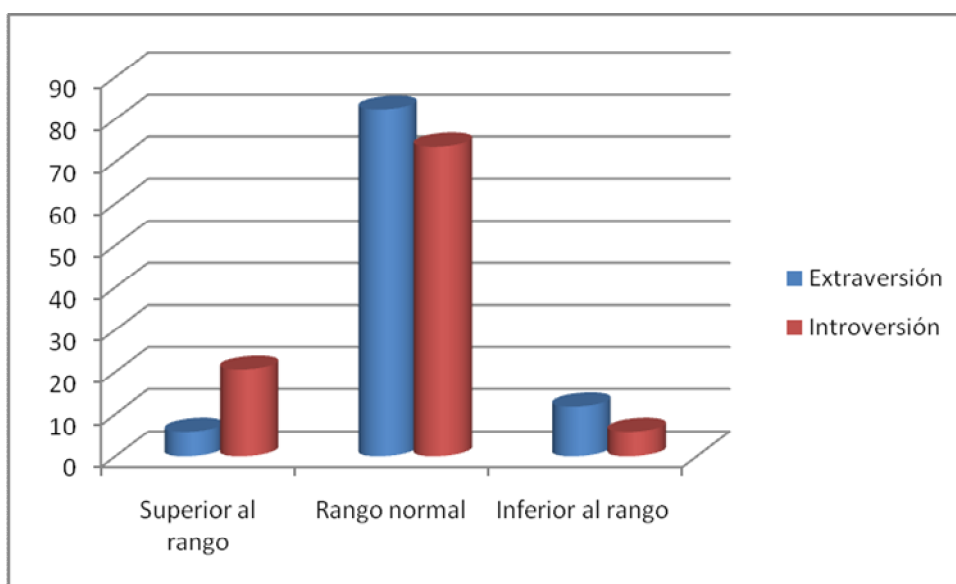


EL tercer par es individualidad /protección, el porcentaje de las personas que se encuentran dentro del rango normal en la subescala de individualidad es de 58,82% (n=20). Las personas que puntuaron por debajo del rango normal corresponden al 2,94% (n=1) lo que quiere que estas personas tienden a no satisfacer sus deseos y necesidades, se preocupan por las repercusiones que tienen sus conductas sobre los demás es decir, parece ser que son personas dependientes; y las personas que obtuvieron una puntuación por encima del límite superior son del 38.23% (n=13), estas tienden a tomar decisiones por sí mismas y lograr lo que han decidido

sin ver la necesidad de buscar o ganar aprobación de los demás, son independientes y egocéntricos.

Con respecto a la subescala de protección se encontró que el 47.05% (n=16) de la muestra se encuentran dentro del rango normal. El 44,11% (n=15) puntuaron por debajo del rango normal, lo que quiere decir que estas personas no están motivadas por satisfacer en primer lugar las necesidades de los demás, ni ocuparse del bienestar y los deseos de otros a expensas de ellos mismo. Las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal, son del 8,82% (n=3) por lo tanto, estas personas buscan satisfacer sus necesidades de vínculo y necesidades sociales, crean relaciones profundas y se preocupan por los demás, para ellos es tan importante dar amor como recibirlo.

Gráfica 7. Distribución porcentual de la subescala de Extraversión/Introversión

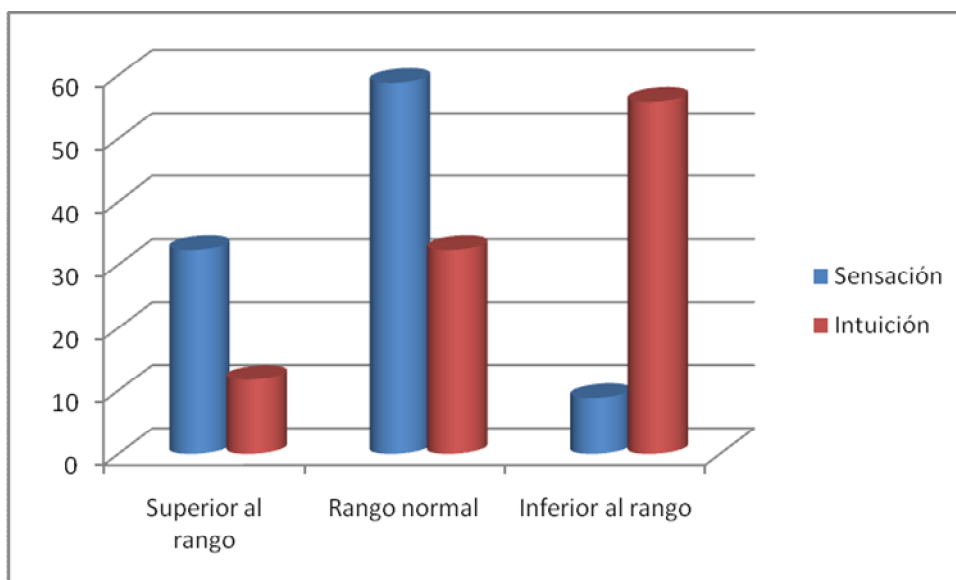


La escala de modos cognitivos se divide en cuatros pares de escalas. EL primer par es extraversión/introversión, el porcentaje de las personas que se encuentran dentro del rango normal en la subescala de extraversión es de 82,35% (n=28). Las personas que puntuaron por

debajo del rango normal corresponden al 11,76% (n=4) lo que quiere, que estas personas tienden a no recurrir a los demás para encontrar estímulos y ánimos, no utilizan a sus amigos y familiares como apoyo debido a que no se sienten confortados con su presencia; y las personas que obtuvieron una puntuación por encima del límite superior son del 5.88% (n=2), estas se caracterizan por el interés en los objetos externos, la capacidad de respuesta, y la disponibilidad de aceptar las situaciones , hay deseo de influir y dejarse influir por los acontecimientos.

Con respecto a la subescala de introversión se encontró que el 73,52% (n=25) de la muestra se encuentran dentro del rango normal. El 5,88% (n=2) puntuaron por debajo del rango normal lo que quiere decir que tienden a no utilizar sus propios pensamientos y sentimientos como recursos obteniendo inspiración y estímulo por parte de los demás, sintiendo incomodidad al distanciarse de ellos; y las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal son del 20,58% (n=7) por lo tanto, estas personas no son comunicativas, se retiran del objeto que tienen ante sí con el fin de no involucrarse con los demás, siendo él mismo su fuente de placer.

Gráfica 8. Distribución porcentual de la subescala de Sensación/Intuición.

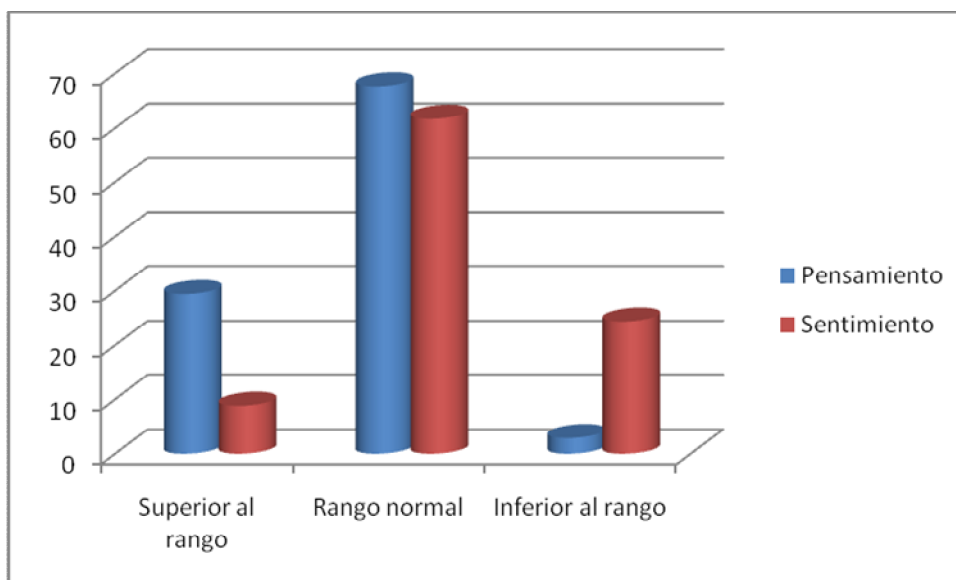


El segundo par es sensación/intuición, el porcentaje de las personas que se encuentran dentro del rango normal en la subescala de sensaciones es de 58,82% (n=20). El 8,82% (n=3) corresponde a las personas que puntúan por debajo del rango normal lo cual quiere decir, que no confían en su experiencia directa ni en los fenómenos observables, confían en la deducción y la abstracción, no sintiendo satisfacción por problemas reales, exactos, objetivos y prácticos. Las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal son del 32,35% (n=11), por lo tanto suelen elegir acciones de naturaleza real y pragmática prefiriendo el aquí y el ahora, se fijan en aspectos que necesitan hechos y una precisión cuantitativa.

Con respecto a la subescala de intuición se encontró que el 32,35% (n=11) de la muestra se encuentran dentro del rango normal. El 55,82% (n=19) puntuaron por debajo del rango normal lo que quiere decir que prefieren lo concreto y lo observable, no disfrutan de las experiencias misteriosas ni de las fuentes de conocimientos. Las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal son del 11,76% (n=4) por lo tanto estas personas prefieren lo intangible, lo no estructurado y lo ambiguo, se identifican con acciones que inspiran

en las posibilidades, desafíos, los potenciales y los pensamientos de carácter abstracto y simbólico.

Gráfica 9. Distribución porcentual de la subescala de Pensamiento/Sentimiento.

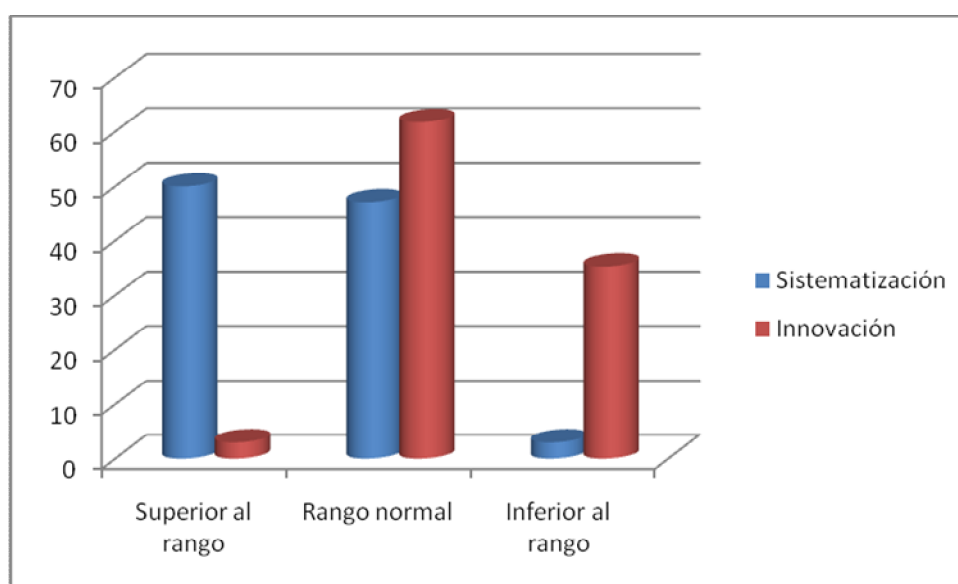


EL tercer par es pensamiento /sentimiento, el porcentaje de las personas que se encuentran dentro del rango normal en la subescala de pensamiento es de 67,64% (n=23). Las personas que puntuaron por debajo del rango normal corresponden al 2,94% (n=1) lo que quiere decir, que estas personas no procesan el conocimiento que poseen mediante la lógica y el razonamiento analítico, y sus decisiones se basan en emociones subjetivas; y las personas que obtuvieron una puntuación por encima del límite superior son del 29,41% (n=10), estas personas poseen una preferencia por interpretar la verdad tras la luz de la lógica y la razón, considerando que los acontecimientos de la vida tienen una naturaleza tangible o intangible y los analiza mediante un razonamiento crítico, un pensamiento sensato y racional.

Con respecto a la subescala de sentimiento se encontró que el 61,76% (n=21) de la muestra se encuentran dentro del rango normal. El 29,41% (n=10) puntuaron por debajo del

rango normal lo que quiere decir, que no forman sus criterios según sus propias respuestas afectivas ante las circunstancias además, evalúan objetivamente las repercusiones de sus acciones no siguiendo sus metas y valores personales. Las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal son del 8,82% (n=3) por lo tanto, estas personas buscan las experiencias que se procesan con los sentimientos subjetivos a fin de unir o desunir, sentirse bien frente a sentirse mal.

Gráfica 10. Distribución porcentual de la subescala de Sistematización/Innovación.

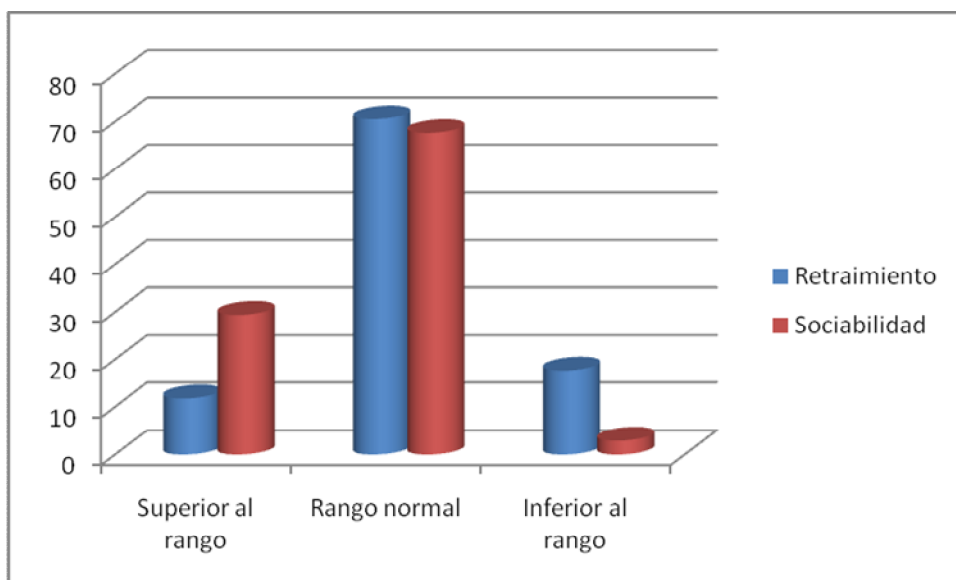


El último par es sistematización / innovación, el porcentaje de las personas que se encuentran dentro del rango normal en la subescala de sistematización es de 47,05%(n=16). El 2,94% (n=1) corresponde a las personas que puntúan por debajo del rango normal lo cual quiere decir, que son personas desorganizadas, impredecibles en cuanto al enfoque de sus experiencias en la vida, no adaptan los nuevos conocimientos a los ya existentes, no son meticulosos , ni metódicos. Las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal son del 50% (n=17), por lo tanto suelen manifestar una preferencia por el juicio, lo que indica que

poseen un sistema de memoria bien estructurado al que habitualmente añaden experiencias nuevas, demuestran un alto grado de dependencia y coherencia, son convencionales, predecibles, planifican cosas, decididos y rigurosos.

Con respecto a la subescala de innovación se encontró que el 61,76% (n=21) de la muestra se encuentran dentro del rango normal. El 35,29% (n=12) puntuaron por debajo del rango normal lo que quiere decir que no son creativos, ni arriesgados, ni están dispuestos a cambiar ni a dar nueva forma a un nuevo acontecimiento, parecen satisfechos con la rutina y lo predecible, por lo tanto no siguen sus presentimientos ni buscan resultados originales e inesperados. Las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal son del 2,94% (n=1), éstas se caracterizan por estar abiertas a nuevas formas de construcciones cognitivas, imaginativas e improvisadas, tienden a buscar ideas y soluciones nuevas, a encontrar nuevas formas de ordenamiento de información, tienden a situarse fuera de lo que es conocido y dado buscando ampliar las interpretaciones de las experiencias, no preocupándose por demostrar su fiabilidad.

Gráfica 11. Distribución porcentual de la subescala de Retraimiento/Sociabilidad

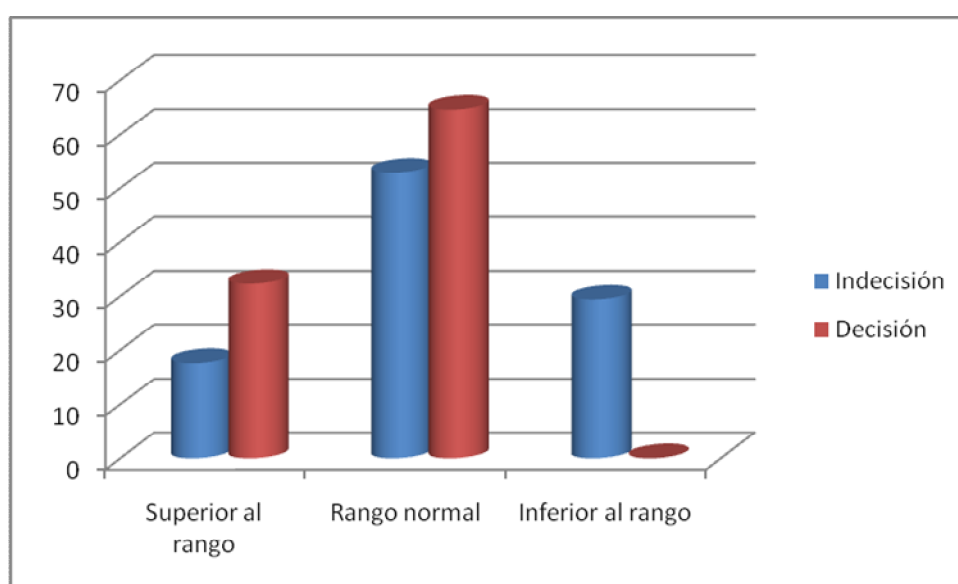


La escala de comportamientos interpersonales se divide en cinco pares de escalas. EL primer par es retraimiento/sociabilidad, el porcentaje de las personas que se encuentran dentro del rango normal en la subescala de retraimiento es de 70,58% (n=24). Las personas que puntuaron por debajo del rango normal corresponden al 17,64% (n=6) lo que quiere decir que estas personas tienden a demostrar sus emociones y no ser indiferentes a nivel social, son activos y se ligan a los otros, los demás los ven como personas que se les hace fácil hacer amigos; y las personas que obtuvieron una puntuación por encima del límite superior son del 11,76% (n=4), estas se caracterizan por no demostrar sus emociones y por su indiferencia social, son tranquilos y desligados. Es posible que se consideren callados, aburridos, apáticos e indiferentes,

En lo que compete a la subescala de sociabilidad se encontró que el 67,64% (n=23) de la muestra esta dentro del rango normal. El 2,94% (n=1) puntuaron por debajo del rango normal lo que quiere decir que tienden a no buscar atención, ni el entusiasmo ni el estímulo social, estas

personas no son exigentes ni manipuladoras. Las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal son del 29,41% (n=10), estas personas con frecuencia actúan de forma exagerada ante las situaciones que tienen a su alrededor, no obstante, pierden el interés con facilidad. Aunque este rasgo es llamativo también son personas que se exigen y que manipulan a los demás.

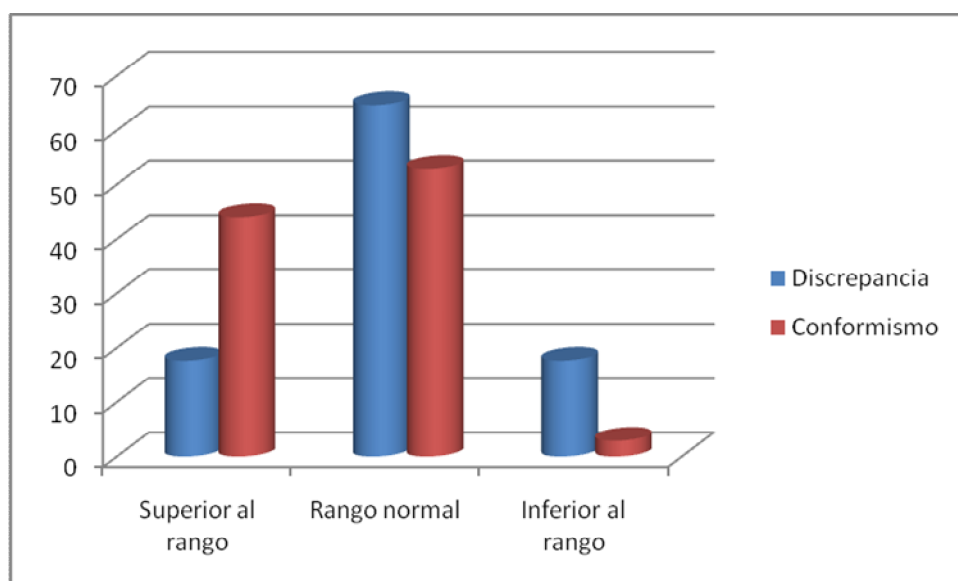
Gráfica 12. Distribución porcentual de la subescala de Indecisión/Decisión.



El segundo par es indecisión/decisión, el porcentaje de las personas que se encuentran dentro del rango normal en la subescala de indecisión es de 52,94% (n=18). El 29,41% (n=10) corresponde a las personas que puntúan por debajo del rango normal lo cual quiere decir que no son cohibidos, tímidos y nerviosos, no temen ser rechazados por los otros, también son confiados y poco solidarios. Las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal son del 17,64% (n=6), por lo tanto desean gustarle y ser aceptados por los demás, a la vez son sensitivos y emocionalmente sensibles, desconfiados, solitarios y se aíslan fácilmente.

Con respecto a la subescala de decisión se encontró que el 67,64% (n=23) de la muestra están dentro del rango normal. El 32,35% (n=11) puntuaron por debajo del rango normal lo que indica que no son personas competitivas y tienen poco éxito con las personas que los rodean, no son seguros de sí mismos y tampoco son prácticos. Las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal son del 0% (n=0) por lo tanto no existen personas dentro de la muestra que sean competentes, ambiciosas, egocéntricas, arrogantes y desconsideradas.

Gráfica 13. Distribución porcentual de la subescala de Discrepancia/Conformismo

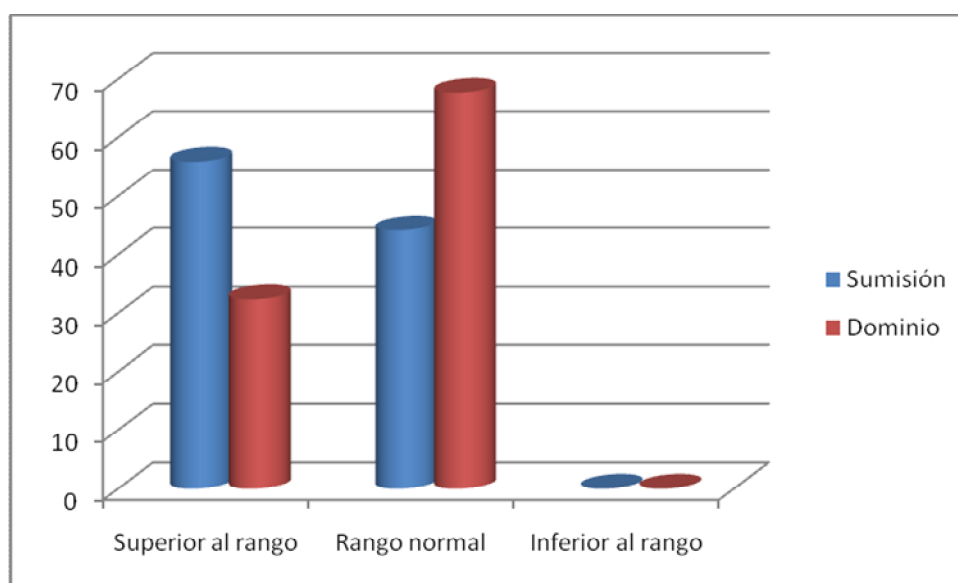


El tercer par es discrepancia/conformismo, el porcentaje de las personas que se encuentran dentro del rango normal en la subescala de discrepancia es de 64,70% (n=22). Las personas que puntuaron por debajo del rango normal corresponden al 17,64% (n=6) lo que quiere que estas personas no tienden a demostrar con acciones sino con palabras que son independientes y no conformistas, por otro lado no se resisten a cumplir normas; y las personas

que obtuvieron una puntuación por encima del límite superior son del 17,64% (n=6), estas personas poseen una preferencia a actuar y no tanto a hablar, acerca de que no son conformistas ni sumisos. Se resisten a seguir normas tradicionales y despliegan una audacia que puede ser considerada imprudente y ambiciosa

Con respecto a la subescala de conformismo se encontró que el 52,94% (n=18) de la muestra está del rango normal. El 2,94% (n=1) puntuaron por debajo del rango normal lo que quiere decir que no son rectas ni se dominan a sí mismos, no se relacionan con la autoridad respetuosamente, por otro lado no se relacionan de forma adecuada en contextos sociales. Las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal son del 44,11% (n=15), esto indica que acatan normas y son respetuosas con la autoridad, son cooperadoras, se comportan de forma adecuada y no es probable que muestren sus sentimientos o que actúen apropiadamente.

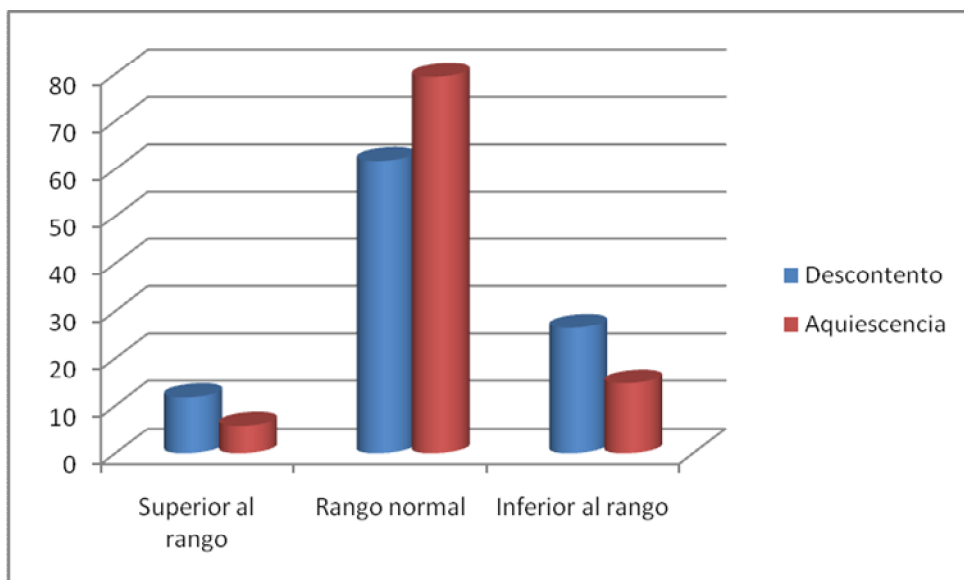
Gráfica 14. Distribución porcentual de la subescala de Sumisión/Dominio.



El cuatro par es sumisión/dominio, el porcentaje de las personas que se encuentran dentro del rango normal en la subescala de sumisión es de 44,11% (n=15). Las personas que puntuaron por debajo del rango normal corresponden al 0% (n=0) lo que quiere que no hay dentro de la muestra personas que están acostumbradas a experimentar placer, no acatan y tienden a no rebajarse hacia los demás, no valoran la ayuda de los demás; y las personas que obtuvieron una puntuación por encima del límite superior son del 55,88% (n=19), éstas personas permiten y estimulan a los demás aprovecharse de ellos situándose en una posición inferior a ellos, no son agresivos, son respetuosos sin embargo se ven como su peor enemigo, comportándose hacia ellos mismos de forma auto despreciativa, se auto condenan y evitan demostrar sus talentos y actitudes.

Con respecto a la subescala de dominio se encontró que el 67,64% (n=23) de la muestra se encuentran dentro del rango normal. El 0% (n=0) puntuaron por debajo del rango normal lo que quiere decir que no hay alguna persona dentro de la muestra que no sea enérgico, dominante, no agresivo socialmente y no se ve a sí mismos como audaz y competitivo. Las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal son del 32,35% (n=11) por lo tanto disfrutan el poder de dirigir e intimidar a los demás y suscitar obediencia y respeto hacia ellos, tienden a ser duros y pocos sentimentales, obtienen satisfacción de las acciones que dictan y manipulan la vida de los demás.

Gráfica 15. Distribución porcentual de la subescala de Descontento/Aquiescencia.

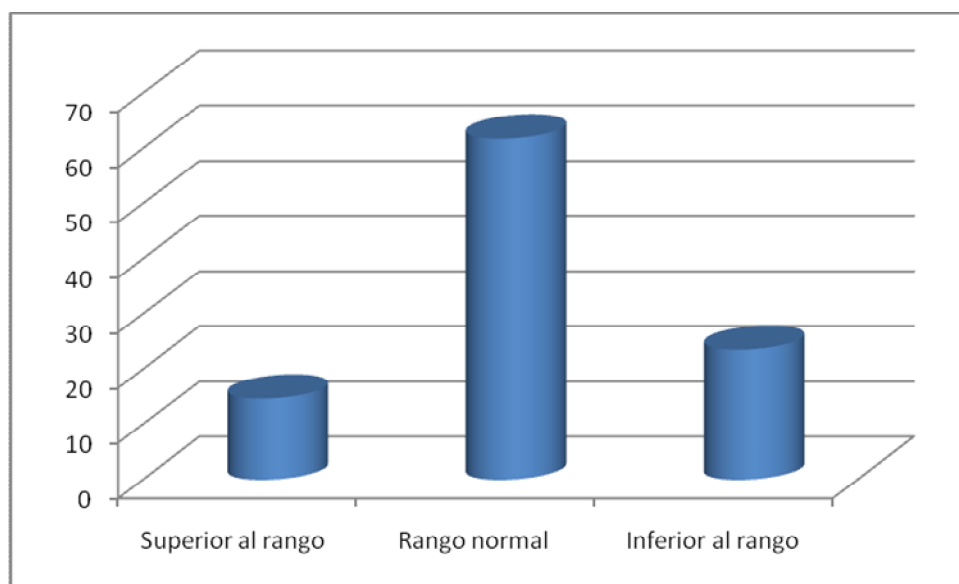


El último par es descontento/aquiescencia, el porcentaje de las personas que se encuentran dentro del rango normal en la subescala de descontento es de 61,76% (n=21). El 26,47% (n=9) de las personas que puntúan por debajo del rango normal no son pasivos ni agresivos, en general son felices y sus estados de ánimos y sus comportamientos son estables, en ocasiones suelen no relacionarse sociable y amistosamente. Las personas que obtuvieron una puntuación por encima del rango normal son del 11,76% (n=4), por lo tanto suelen afirmar que han sido tratados de forma injusta, que no son valorados considerando que las oportunidades que tiene no arrojan buenos resultados, ellos saben “que las cosas buenas no perduran”.

Con respecto a la subescala de aquiescencia se encontró que el 79,41% (n=27) de la muestra se encuentran dentro del rango normal. El 14,70% (n=5) puntuaron por debajo del rango normal lo que quiere decir que no suelen agrandar muy fácilmente, no se relacionan con los demás de forma dócil, no establecen fuerte vínculos y no son leales. Las personas que obtuvieron

una puntuación por encima del rango normal son del 5,88% (n=2) por lo tanto estas personas están íntimamente ligadas al segmento cooperador representando un patrón de comportamiento participativo, comprometido y beneplácito.

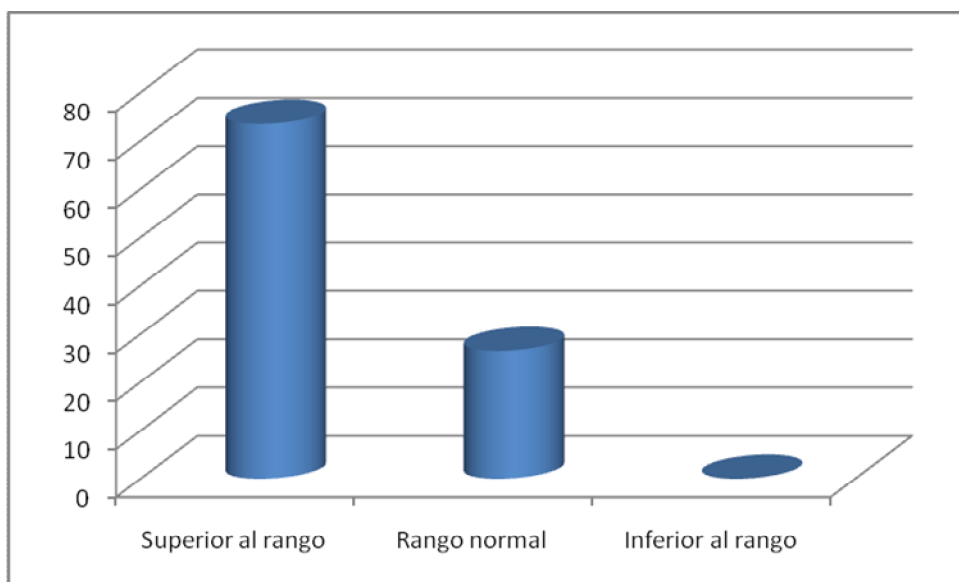
Gráfica 16. Distribución porcentual del índice de control Consistencia.



Esta prueba cuenta con tres índices de control, siendo el primero consistencia, el 61,76% (n=21) se encuentran dentro de la media, lo cual quiere decir que las respuestas fueron coherentes.

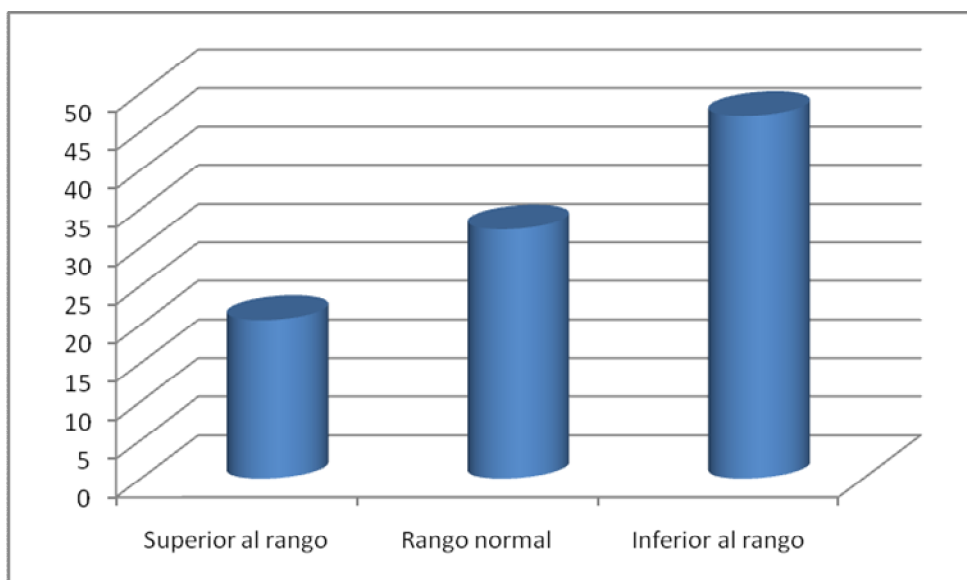
El 23,52% (n=8) se encuentran por debajo de media, lo cual refleja incoherencias en sus respuestas, y el 14,70% (n=5) puntúan por encima de la media ilustrando un alto grado de coherencia.

Gráfica 17. Distribución porcentual del índice de control Impresión Positiva.



En el segundo índice de control, impresión positiva, el 26,47% (n=9) se encuentran dentro de la media, lo que quiere decir que son sinceros frente al contenido de las escalas y no intentan producir una impresión bastante favorable en sus respuestas.

El 0% (n=0) se encuentran por debajo de la media lo que quiere decir que no hubo intento de dar buena imagen o impresión; y el 73,52% (n=25) puntúan por encima del rango de la media, lo que quiere decir que intentaron dar buena imagen e impresión.

Gráfica 18. Distribución porcentual del índice de control Impresión Negativa.

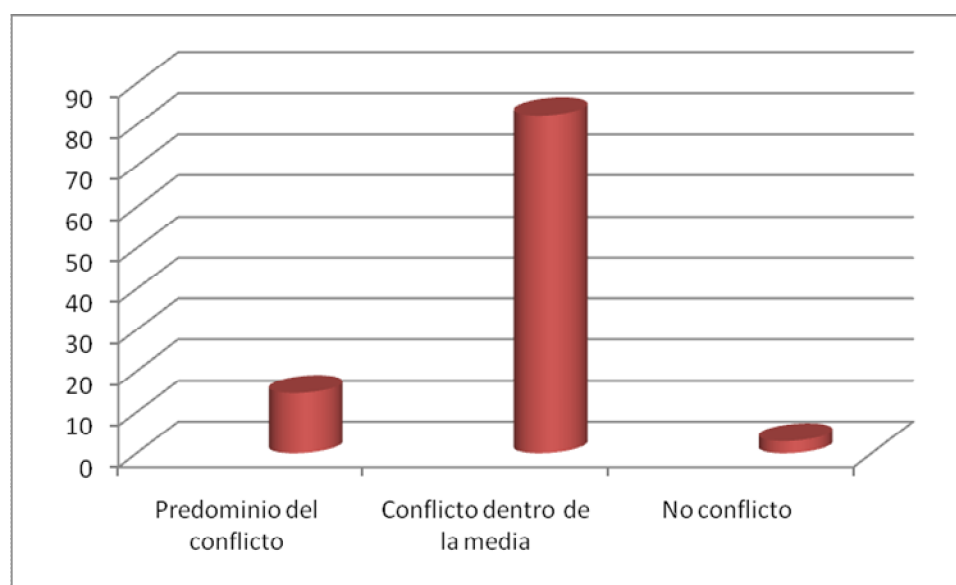
En el tercer índice de control, impresión negativa, el 32,35% (n=11) se encuentran dentro de la media, lo que quiere decir que hay un concepto equilibrado sobre su autopercepción.

El 47,05% (n=16) se encuentran por debajo de la media lo que ilustra que no tiene una impresión negativa de sí mismos; y el 20,58 % (n=7) puntúan por encima del rango de la media, por lo tanto sus respuestas están relacionadas con una percepción negativa generalizada de sí mismo.

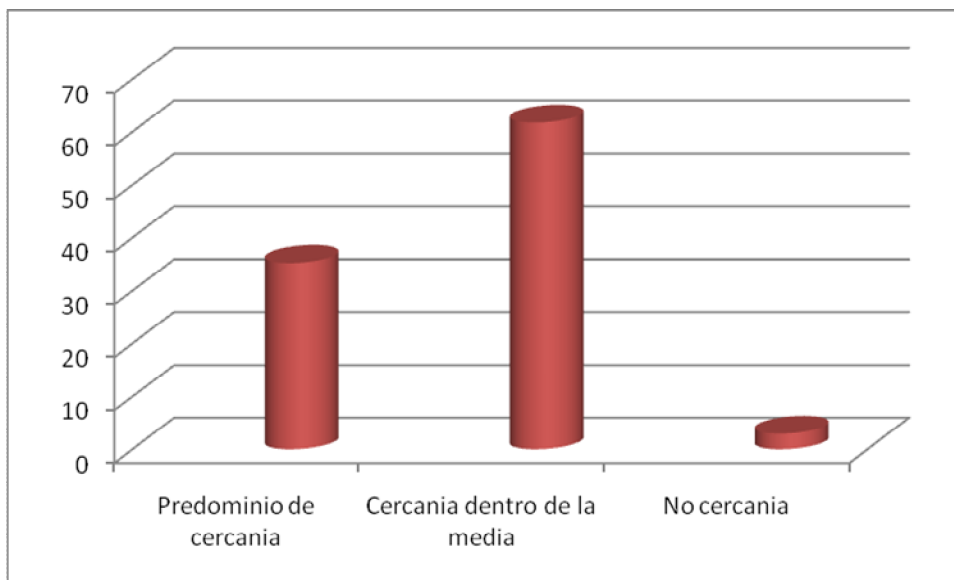
Student-Teacher Relationship Scale (STRS) de Pianta

En la escala de relación estudiante-profesor de Pianta encontramos tres dimensiones.

Gráfica 19. Distribución porcentual de la dimensión de Conflicto.

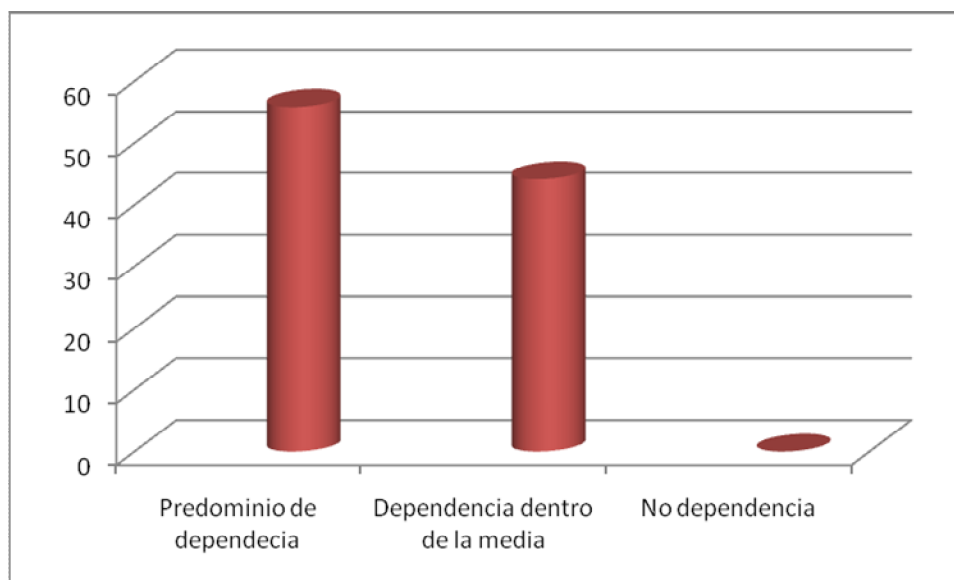


El porcentaje de las personas que se encuentran dentro del rango normal de la dimensión de conflicto es de 82,35% (n=28); el 2,95% (n=1) de las personas puntuaron por debajo del rango normal es decir que es una relación que se caracteriza por bajos niveles de conflicto, lo cual indica que los alumnos se adecuan positivamente a la escuela y mantienen relaciones funcionales y armoniosas con los docentes. Por otro lado las personas que puntuaron por encima del rango normal, es decir, un 14,7% (n=5); son aquellos profesores que mantienen relaciones disfuncionales y tensas con los alumnos. Por lo regular los alumnos de estos docentes tienen problemas de conducta y aprendizaje, también son alumnos que evitan la escuela y en algún momento llegan a desertar antes de terminar el ciclo escolar.

Gráfica 20. Distribución porcentual de la dimensión de Cercanía.

En la dimensión de Cercanía, se encontró que el 61,76% (n=21) de la muestra está dentro de la media, lo que quiere decir que hay calidez, afecto y comunicación con los estudiantes, sintiendo comodidad y seguridad en el manejo de la clase y en el establecimiento de la relación con sus alumnos; el 2,94% (n=1) de la muestra puntúan por debajo de la media, lo que quiere decir que no presentan cercanía hacia los estudiantes; y el 35,29% (n=12) de la muestra obtuvo predominio de cercanía es decir, los profesores perciben altos niveles de calidez, afecto y comunicación abierta con sus estudiantes, sintiéndose eficientes en el manejo de las clase y cómodos con la relación que establecen con sus alumnos.

Gráfica 21. Distribución porcentual de la dimensión de Dependencia



Con respecto a la relación dependiente que se establece entre el profesor-alumno se encontró que el 44,11% (n=15) de la muestra están dentro del rango normal, esto quiere decir, que la relación en este rango es una relación que permite que el otro explore el ambiente libremente pero también tiene un bajo factor de cercanía hacia el otro. El 55,88% (n=19) puntuaron por encima del rango normal, lo que quiere decir que esta relación se caracteriza por que los profesores perciben a los alumnos como excesivamente dependientes de ellos, con reacciones emocionales exageradas ante la separación y con solicitudes frecuentes e innecesarias de atención, lo que lleva al profesor a manifestar una cierta preocupación por la dependencia del alumno; y las personas que obtuvieron un puntuación por debajo del rango normal son del 0% (n=0) es decir, que no se encontraron relaciones que se basaran en los sentimientos de inferioridad con el otro, en las que el profesor no cuenta en exceso con la confianza de los niños.

Relación entre las características de personalidad y la relación docente-alumno

Tabla 2. Correlación entre la relación docente-alumno y los tipos de personalidad encontrada

MIPS	Correlación de Spearman	Valor p	STRS		
			Conflicto	Cercanía	Dependencia
Apertura	Coeficiente de correlación		-,113	-,089	,007
	Valor p		,526	,615	,967
Preservación	Coeficiente de correlación		,397	,073	,270
	Valor p		,020	,681	,122
Modificación	Coeficiente de correlación		-,199	,185	,268
	Valor p		,260	,296	,126
Acomodación	Coeficiente de correlación		,458	-,078	,026
	Valor p		,006	,662	,884
Individualismo	Coeficiente de correlación		,401	-,251	,433
	Valor p		,019	,152	,011
Protección	Coeficiente de correlación		-,158	,177	-,182
	Valor p		,371	,316	,304
Extraversión	Coeficiente de correlación		-,060	-,017	-,174
	Valor p		,737	,924	,325
Introversión	Coeficiente de correlación		,454	-,152	,382
	Valor p		,007	,390	,026
Sensación	Coeficiente de correlación		,001	,187	,271
	Valor p		,996	,289	,121
Intuición	Coeficiente de correlación		,393	-,269	,082
	Valor p		,022	,124	,645
Reflexión	Coeficiente de correlación		,170	,083	,587
	Valor p		,338	,642	,000
Afectividad	Coeficiente de correlación		,130	,034	-,096
	Valor p		,465	,851	,589

Sistematización	Coeficiente de correlación	-,217	-,026	,093
	Valor p	,218	,885	,601
Innovación	Coeficiente de correlación	,429	-,100	,096
	Valor p	,011	,575	,590
Retraimiento	Coeficiente de correlación	,213	,081	,204
	Valor p	,227	,648	,246
Comunicatividad	Coeficiente de correlación	,101	-,021	,039
	Valor p	,571	,907	,826
Vacilación	Coeficiente de correlación	,390	,010	,365
	Valor p	,023	,957	,034
Firmeza	Coeficiente de correlación	-,260	-,034	-,006
	Valor p	,137	,849	,972
Discrepancia	Coeficiente de correlación	,534	-,082	,335
	Valor p	,001	,645	,053
Conformismo	Coeficiente de correlación	-,260	,197	,223
	Valor p	,137	,263	,205
Sometimiento	Coeficiente de correlación	,519	-,077	,167
	Valor p	,002	,666	,345
Control	Coeficiente de correlación	,311	,105	,353
	Valor p	,073	,553	,041
Insatisfacción	Coeficiente de correlación	,545	-,112	,323
	Valor p	,001	,528	,063
Concordancia	Coeficiente de correlación	-,409	,129	-,398
	Valor p	,016	,468	,020
Cn	Coeficiente de correlación	-,404	,359	-,140
	Valor p	,018	,037	,430
IP	Coeficiente de correlación	-,349	,309	,082
	Valor p	,043	,075	,643
IN	Coeficiente de correlación	,374	-,026	,294
	Valor p	,030	,883	,091

Al relacionar el estilo de personalidad con las relaciones que se establecen en el aula de clase entre profesor y alumno; se concluye que si existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión de relación y el estilo de personalidad. La dimensión de relación que mas relación presenta es el de Conflicto, con las características de personalidad: Preservación (valor $p=0,20$), Acomodación (valor $p=0,006$), Individualismo (valor $p=0,019$), Introversión (valor $p=0,007$), Intuición (valor $p=0,022$), Innovación (valor $p=0,011$), Vacilación (valor $p=0,023$), Discrepancia (valor $p=0,001$), Sometimiento (valor $p=0,002$), Insatisfacción (valor $p=0,001$), Concordancia (valor $p=0,016$), Cn (valor $p=0,018$), Impresión positiva (valor $p=0,043$), Impresión negativa (valor $p=0,030$).

Dado que las variables son de naturaleza cuantitativa se realizó la Correlación de Spearman para identificar las posibles relaciones existentes entre el estilo de personalidad y la relación profesor-alumno; las casillas resaltadas correspondne a las variables con valores estadísticamente significativos. La deimensión de relación “Conflicto” es el que esta mayormente relacionado con varios de los estilos de personalidad. La dimensión de “Dependencia” se relaciona en menor medida con la personalidad y la dimensión de “Cercanía” no mostró ninguna relación con los estilos de personalidad estudiados.

En conclusión si existe relación entre el estilo de personalidad del profesor y las relaciones que se establecen en el aula de clase.

Discusión

Inicialmente se hará la discusión con respecto a los datos sociodemográficos, relacionándolos con los antecedentes hallados en la investigación y que reportan elementos de importancia para el tema; posteriormente, se dará paso al análisis con respecto a los objetivos de la investigación, describiendo los resultados de las características de personalidad y la relación profesor-alumno, y observando las diferencias y similitudes con los estudios encontrados. Finalmente, se presentará la discusión de los resultados con respecto a las escalas de personalidad y las dimensiones de la relación profesor-alumno, teniendo en cuenta las relevancias y lo que presentan las teorías e investigaciones sobre esto.

Para dar lugar a la discusión se retoma de nuevo el concepto de personalidad definido por Millon y el de relación profesor- alumno expuesto por Pianta para tener claridad frente a los resultados.

La muestra de la presente investigación fue de 34 pacientes, esto evidencia una dificultad para encontrar un número más significativo de participantes a la hora de realizar la recolección y selección de la población objeto de estudio.

En la mayoría de las investigaciones se ha encontrado que la muestra objeto de estudio es mixta, en este caso la muestra objeto de estudio es femenina sin embargo, otros estudios como el de Maldonado y Carrillo reportan una muestra femenina para el estudio.

De acuerdo con los datos arrojados por la encuesta sociodemográfica se observó que la muestra objeto de estudio está entre un rango de edad de los 33 a los 45 años y el estrato de éstos mismo es 3, estos datos no están sustentado en los estudio rastreados sin embargo en ésta investigación predomina.

En cuanto a los estilos de personalidad se encontró entre los predominantes la sumisión, lo que sugiere que una gran parte de la muestra son personas que están acostumbradas a sufrir y no a experimentar placer, son personas que acatan ordenes y tiende a rebajarse antes los demás.

Por su parte Albanessi y Garelli (2008), afirman que los resultados que se obtuvieron en una de sus investigaciones fue que los docentes con función pasiva más nuevos dentro de la institución presentaban características de mayor sumisión y con menos iniciativa a la hora de realizar su trabajo administrativo.

Por el contrario Bermejo y Prieto (2005), afirman que una de las creencias irracionales más sobresalientes de los profesores eran las de actitudes autoritarias hacia los alumnos, por ende se ilustra que a mayor persistencia del pensamiento irracional mayor fueron las puntuaciones en Estrés del rol, Burnout años atrás. Lo que quiere decir que en estos docentes no se evidencia sumisión.

De igual manera otro estilo de personalidad predominante es la sistematización esto quiere decir que la mitad de los participantes son personas organizadas, predecibles en cuanto a sus experiencias en la vida, también adaptan sus nuevos conocimientos a los ya habituales, son cuidadosos, se ocupan de los mínimos detalles pero no son perfeccionistas. Se les consideran metódicos, meticulosos y eficientes.

Recchia y Soucacou (2006), afirman que las maestras encontraban maneras de ‘andamiar’ respuestas sociales apropiadas por medio de tareas estructuradas en las clases, esto quiere decir que poseen características de sistematización.

Odette Vélez Valcárcel llegó a la conclusión que los docentes no solo deberían formarse en el dominio de los contenidos, la metodología y la evaluación, sino también a nivel interpersonal.

Por el contrario Gonzalo Gallardo y Pablo (2001), plantean que los estudiantes son muy críticos con aquellos docentes que no renuevan su material de diapositivas o cuando su confección es poco cuidadosa. Lo cual quiere decir que estos docentes no son tienen un estilo de personalidad sistemático.

De igual forma Díaz, Gonzales y Jaramillo (2006), identificaron que los docentes implementaban estrategias para afrontar dificultades que se les puedan presentar y esto lo hacen una manera exitosa.

Martínez (2004) plantea que el cumplimiento de la función educativa del maestro primario consiste en la habilidad de crear para encontrar estrategias para innovar en función de la personalidad de los alumnos.

Por último Ríos (2004) aborda los rasgos de personalidad de los profesores que realizan innovación, entre los cuales está la autonomía, persistencia y el orden como rasgos principales de personalidad en los docentes.

En cuanto a los estilos de personalidad más predominantes en el rango inferior, se encontró que uno de ellos es adecuación, lo cual sugiere que gran parte de la muestra dan forma a sus vidas adecuándolas, ante los acontecimientos reaccionan adaptándose a las circunstancias que ellos mismos crean. Son personas activas, tienen iniciativa y provocan los resultados que desean en sus vidas.

Con respecto a los antecedentes investigativos de personalidad, no se evidencia que esté presente este estilo de personalidad.

Otro de los estilos que predomina en el rango inferior es la intuición, lo que caracteriza a gran parte de la muestra como personas con mayor preferencia a lo concreto y lo observable, en vez de lo desconocido y lo simbólico; no disfrutaban de las experiencias misteriosas ni de las

fuentes de conocimiento más especulativas, pero si disfrutaban de la experiencia directa y de los fenómenos observables. No se evidenció en los antecedentes este estilo de personalidad.

Dentro de los índices de control la impresión positiva es la más predominante, esto quiere decir que la mayoría de las personas querían reflejar una impresión positiva de acuerdo con sus respuestas acerca de su personalidad.

De acuerdo al índice de control denominado consistencia, se encontró que gran parte de las personas prevalecen dentro la media, lo cual quiere decir que las respuestas fueron claras y coherentes.

En cuanto a los resultados de la relación Profesor-alumno se evidenció que la dimensión más predominante dentro de la media es la de Conflicto, lo que puede sugerir que la mayoría de los profesores presentan niveles equilibrados de negatividad, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes.

Recchia y Soucacou (2006) afirman que las maestras evitaban conflictos ayudando a los niños a encontrar maneras más apropiadas de relacionarse con los compañeros. De igual manera Maldonado y Ávila (2006) enuncian que la percepción que las maestras tenían acerca de su relación con sus estudiantes está caracterizada por niveles bajos de conflicto.

A partir de las investigaciones anteriores se evidencia que no hay una predominancia del conflicto en la relación con los estudiantes, a diferencia de los resultados dados en la presente investigación que predomina el conflicto dentro de la media, sin embargo Bermejo y Prieto manifiestan que una de las creencias irracionales más sobresalientes eran las actitudes autoritarias hacia los alumnos ilustrando persistencia del pensamiento irracional donde se obtuvo una puntuación en estrés; del mismo modo Salvucci y Quiroga, concluyeron que en los docentes predominan rasgos individuales y de control. Según estos se puede decir que a medida

que haya unos rasgos de individualidad y de autoridad se puede generar estrés laboral (Bermejo y Prieto).

Birch y Ladd, (1997) encontraron que el conflicto en la relación se asociaba a niños que evitaban y no colaboraban con la escuela, en línea con esto Hamre y Pianta (2001) señalaron que el conflicto en las relaciones profesor-alumno estaba altamente asociado con el abandono temprano de la escuela y con la actuación académica más pobre en las pruebas regularizadas, hábitos de trabajo menos adecuados, e infracciones disciplinarias (Hamre y Pianta, 2000).

También se ilustra en los resultados de la prueba de Pianta que hay una alta predominancia en la dimensión de Dependencia, lo cual quiere decir que la muestra percibe a los niños como excesivamente dependientes, con reacciones exageradas ante la separación lo que los lleva a una cierta preocupación por la dependencia del alumno.

Según Howes, Matheson y Hamilton(1994) estos resultados evidencian actitudes negativas hacia la escuela y menor compromiso con el ambiente académico por parte de los estudiantes (Maldonado y Carrillo, 2006; Birch y Ladd, 1997)

En un estudio longitudinal, Di Lalla, Marcus y Wright-Phillips (2004) retomados por Moreno (2001) encontraron que aquellos niños que mantenían relaciones de dependencia con sus maestros presentaban posteriormente niveles más altos de ansiedad y peor rendimiento académico, señalando como posible causa su preocupación por la atención del maestro más que por sus tareas escolares. Se evidencia que los resultados coinciden con los estudios rastreados.

Llama la atención la no alta tendencia a la cercanía por parte de los docentes, lo cual quiere decir que no presentan alta cercanía hacia los estudiantes, no hay alta calidez, no hay alto afecto ni comunicación con los estudiantes, es decir en la relación hay cercanía pero no en alto grado. Según Barrios y Rondon (1999) las actitudes de hostilidad dificulta la relación entre

docente- estudiante, esto quiere decir que el acercamiento a ellos puede facilitar la dinámica grupal. Según Maldonado y Ávila si hay comunicación social, la transición en la escuela, los niños suelen tener actitudes positivas hacia la escuela. Por tanto si hay un buen acercamiento con los niños por parte de los docentes puede existir una tendencia a percibir la escuela como agradable.

Del mismo modo Jiménez, Moreno, Murgui y Musito (2008) encontraron que la percepción de un elevado grado de amistad entre los alumnos se relaciona con menores niveles de conducta en el aula y con una mejor relación con el profesor.

Moreno manifiesta que se ha demostrado que la cercanía en las relaciones profesor-alumno, en lugar de relaciones conflictivas, es beneficiosa para los niños que entran en la escuela (Birch y Ladd, 1996b, 1998; Garner y Waajid, 2007; Hamre y Pianta, 2001; Palermo, Hanish, Lynn Martin, Fabes y Reiser, 2007; Pianta et al., 1995). De igual manera se relaciona positivamente con el desempeño académico, gusto por la escuela y autodirección (Birch y Ladd, 1997; Howes et al., 2000; Peisner-Feinberg et al., 2001).

Maldonado y Carrillo (2006) también encuentran que las relaciones caracterizadas por altos niveles de cercanía entre el niño y el maestro predicen mejor ajuste académico en general.

Esto evidencia que los resultados de la presente investigación no coinciden completamente con los resultados dados en otros estudios, los cuales arroja que la relación del profesor con el alumno puede presentar dificultades.

De acuerdo a la correlación se evidencia que la dimensión de relación profesor-alumno que mas relación presenta es la de Conflicto, con las características de personalidad: Preservación, Acomodación , Individualismo , Introversión , Intuición , Innovación, Vacilación ,

Discrepancia , Sometimiento, Insatisfacción , Concordancia , Cn , Impresión positiva , Impresión negativa.

En la relación profesor-alumno, la dimensión “Dependencia” tiene menos prevalencia con los estilos de personalidad y la dimensión “Cercanía” no mostró ninguna relación con los tipos de personalidad estudiados.

Según Maldonado y Ávila (2006) la percepción que los maestras tenían acerca de sus relación con los alumnos era en promedio positiva y está caracterizada por niveles altos de cercanía y bajos de conflicto y dependencia; resultado que contradice el análisis de la presente investigación. Por tanto se puede decir que el estilo de personalidad del docente va a influir en la relación con sus alumnos.

Conclusiones

El preescolar es un espacio donde la mayoría de los niños transitan en su momento evolutivo que esta afín con la relación que se establecen con el docente siendo la misma mediadora en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Vigostky, 1998).

Según Espinoza (2006), la actitud de los profesores dentro del aula educativa, están asociadas a una mejor adaptabilidad de los estudiantes al proceso de enseñanza-aprendizaje (Knight, 1991), siendo el ambiente un conjunto de propiedades organizativas que permite describir la vida en el aula y las expectativas del estudiante asociadas al aprendizaje, la atención y el comportamiento (Bethencourt y Báez, 1999).

A partir de los datos arrojados, la personalidad del docente se caracteriza de la siguiente manera, en la escala de metas motivacionales prevalece el estilo de personalidad adecuación; dentro de la escala de modos cognitivos prevalecen los estilos de personalidad intuición y sistematización y por ultimo en la escala de comportamientos interpersonal prevalece el estilo de personalidad de sumisión.

Frente a la relación profesor-alumno se puede detallar que hay una relación con niveles estables de conflicto y cercanía; y alta dependencia , lo cual quiere decir que hay un sentimiento emocionalmente agotador, incómodo o ineficaz por parte de los docentes a causa del no manejo de la dependencia de sus alumnos (debido a la poca cercanía que establecen sobre ellos), provocando en los profesores preocupación por la misma.

En relación con los dos punto anteriores se concluye que la dimensión de conflicto está relacionada con varios estilos de personalidad (Preservación, Acomodación, Individualismo, Introversión, Intuición, Innovación, Vacilación, Discrepancia Sometimiento, Insatisfacción,

Concordancia, Consistencia , Impresión positiva, Impresión negativa), la dimensión de “Dependencia” se relaciona en menor medida con la personalidad y la dimensión “Cercanía” no mostró ninguna relación con los estilos de personalidad estudiados.

En esta misma línea la investigación arrojó que si existe relación entre el estilo de personalidad del docente y las relaciones que se establecen en el aula.

Recomendaciones

Debido a las limitaciones encontradas en la realización de la investigación se recomienda:

Con el fin de poder generalizar los resultados encontrados se hace necesaria una muestra superior a la presentada en el estudio, por lo cual se recomienda realizar estudios posteriores en una muestra más significativa.

Se recomienda incluir para investigaciones posteriores más datos socio demográfico en una encuesta de datos generales para un análisis descriptivo mas profundo.

Se sugiere que sea mayor el tiempo que se dedique para la recolección de datos para acomodarse al horario de tiempo libre de las docentes para que exista una mayor colaboración y disposición por parte de ellas.

A causa del difícil rastreo de la tabulación de la prueba de Pianta, se recomienda para posteriores investigaciones elegir un instrumento de evaluación más asequible o con baremos para la población colombiana, sin dejar de ser esta herramienta útil para posteriores investigaciones.

Referencias

Albanesi de Nasetta, S; Garelli,V. (2008). Función pasiva en docentes de la provincia de San Luis. *Revista Intercontinntal de Psicología y Educación*.Vol 10. Recuperado de http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_búsqueda.php?pg=2&indice=tema&busqueda=D ESEMPE%D1O%20DEL%20PROFESOR&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=largo

Álamo, M., Betancourt, H. & Hernández, A (2010). Competencias interpersonales y bienestar del docente. *Psicología Educativa; jun2010, Vol. 16 Issue 2, p107-114, 8p, 3 Charts*.

Aparicio García, M. E. & Sánchez López, M. P., *Los estilos de personalidad su medida a través del Inventario Millón de Estilos de Personalidad*. (1999). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=205166>

Avella García, C. B., Gómez Restrepo, C., Padilla, A. C. & Rodríguez, V. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría. Vol. 38; Núm. 2, 2009*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?url=http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/806/80615421005.pdf&chrome=true>).

Barrios, J. & Rondón, C. (1999). Prejuicios y enigmas en el aula de preescolar. *Educerre, Investigacion. Año 3. N. 6. 1999*. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19481/1/articulo3-6-7.pdf>

Ballesteros,A; Mestre, H; Pechobuerto,N; Puigdoménech,A; Ramos,M. *Influencia de las variables de personalidad en la adicción al trabajo en un estudio con profesores universitarios*. Jornades de Foment de la Investigació. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psi/16.pdf>

Bermejo Toro, L. & Prieto Ursúa, M. (2006). Malestar Docente y creencia del profesor. *Academic Search Complete. 2006*. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=14&sid=c416aed8-8106-480f-8b5b-22eba716b25f%40sessionmgr11>.

Bermúdez Moreno, J. *Psicología de la personalidad*. (2003). Madrid, Universidad Nacional de Educación a distancia. Pág. 73

Bittar, M. C. (2008). *Burnout y estilos de personalidad en estudiantes universitarios*. Recuperado de http://fci.uib.es/digitalAssets/177/177915_2.pdf

Cabrera Arana, G.A., Colorado Vargas, G. O. & Restrepo Ayala, N.C. (2006). Desgaste Emocional en Docentes Oficiales en Medellín, Colombia 2005. *Revista de Salud Pública, marzo*,

año/Vol. 8, número 001. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Pág. 63-73. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?url=http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/422/42280106.pdf&chrome=true>

Calvo, G., Rendón Lara, D .B. & Rojas García, L. I. (2004). *Un diagnóstico de la Formación docente en Colombia*. Recuperado de http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf

Cardenal, V. & Fierro, A. (2001) “*Pertinencia de estilos de personalidad y variables cognitivas a indicadores de salud mental*”. Recuperado de <http://eudemon.net/pertinencia%20de%20estilos%20de%20personalidad.pdf>

Carrillo, S. & Maldonado, C. “*educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro*”. Recuperado de http://www.revistaiaf.abacolombia.org.co/es/pdf/v1n1/v1n1_2.pdf

Castejón Costa, J. L. & Perandones González, T. M. (2006) *Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato*. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12222/3/Perandones-Gonzalez.pdf>.

Chaparro, A. F., Correa Correa, Z. & Muñoz Zambrano, I. (2008). Síndrome de Burnout en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia. *Revista de Salud Pública de la Universidad Nacional de Colombia*. Vol. 2. Núm. 4, 2010. Pp. 589-598. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?url=http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/422/42217796006.pdf&chrome=true>.

Congreso Nacional de Colombia. (1994). *Ley general de educación*. Bogotá. Congreso Nacional de Colombia.

Congreso Nacional de Colombia, (2006). Ley 1090, *Código deontológico y bioético del Psicólogo*. Bogotá. Congreso Nacional de Colombia.

Dienst, E.R., Hildebrand, M. & Wilson, R.C. (1971). *Evaluating University Teaching. Center for Research and Development in Higher*. Berkeley: University of California. Recuperado de <http://almazcruz.wordpress.com/2008/01/15/caracteristicas-de-los-maestros-efectivos/>

Díaz, S., Gonzáles, C. & Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito. *Revista de Estudios Sociales; abr2006, Issue 23, p45-55, 11p*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?url=http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/815/81502305.pdf&chrome=true>

Dresch, V. Tesis doctoral: *RELACIONES ENTRE PERSONALIDAD Y SALUD FÍSICA / PSICOLÓGICA: diferencias según sexo/genero, situación laboral y cultural/ nación.*

Duran, A., Extermera, N. & Rey, L. (2010) Recursos Personales, Síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria .*Publicación académica.* Pp. 47-60. Recuperada de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=18&sid=8e895d77-a11e-498d-94a8-1bc53891eb7d%40sessionmgr11>

Egido, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista iberoamericana de educación.* N.22. 2000. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie22a06.htm>

El rol del docente infantil. *Universia* (2006). Recuperado de <http://noticias.universia.net.co/tiempo-libre/noticia/2006/12/04/253787/rol-docente-infantil.html>

Engler, B. (1996): *Introducción a las Teorías de la Personalidad*, México, McGraw-Hill Interamericana Editores (4ª).

Espinosa, E. (2006). Investigación frente al impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa.* N. 9. Vol.4 (2), 2006. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_64.pdf

Everly, G. S., Martinez Roca, J. & Millon, T. (1985). *La personalidad y sus Trastornos. Libros universitarios y profesionales.* Barcelona, España.

Fierro, A. (1993). Ciclo del malestar docentes. *Revista Iberoamericana de Educación.* Número 19, 1999. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/rie19a05.htm>

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. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>.

Fundación Pro-defensa del derecho a la educación. Recuperado de <http://prodefensadelaeducacion.wordpress.com/category/ninos-maltratados-por-educadores/>

Galvis, R.V. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias.* Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf>

Gallardo, G. (2001). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación.* N. 32. (2010). Retomado de http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/67/cse_articulo901.pdf

Gantiva Díaz, C.A., Jaimes Tabares, S. & Villa Orozco, M. C. (2010). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*. Núm, 26, 2010. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?url=http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/213/21319039003.pdf&chrome=true>).

Guardia, M. Distinción entre temperamento, carácter y personalidad. Eneagrama, blog. Recuperado de http://montseguardia.blogspot.com/2010/05/distincion-entre-temperamento-caracter_23.html

Haghdoost, A.A. & Shakibi, M.R. (2006). *Percepción del rol modelo, en estudiantes de medicina y el cuerpo académico: un estudio analítico transversal*. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/rece/anteriores/vol412007/artrev4107b.htm>

Hernández Prados, M. A., Mínguez Vallejos, R. & Tolino Fernández-Henarejos, A. (2004). *Análisis empírico-descriptivo de los valores de padres y profesores en las pedanías de Cartagena y torre pacheco*. Recuperado de http://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=69f8694a-d2b2-4b2d-83e0-36b6d79d4319&groupId=299436

Iriarte Díaz-Granado, F. (1999). La Salud Mental del docente como mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, ISSN 0123-417X, N°. 2-3, 1999 , págs. 24-38. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/23/3%20La%20salud%20mental%20del%20docente.pdf.

Izquierdo Martínez, A. (2002). Temperamento, carácter personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción. *Revista Complutense*. Vol. 13 Núm. 2 (2002). Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0202220617A.PDF>

Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S. & Musito, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *Revista International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. June, 2008. Vol. 8. N. 002. Recuperado de <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/560/56080208.pdf>

Koldobsky, N. *Teorías Actuales en los Desórdenes de Personalidad (DP)*. Actualización del artículo: *Teorías actuales en los desordenes de personalidad (DP) serie de trabajos y estudios de investigación de "la personalidad y sus desórdenes" de la escuela de graduados*, Univ. Argentina John f. Kennedy: documenta Laboris, n°3. 2000. Recuperado de <http://www.rinascimento-idea.net/personalidad.pdf>

Martín Sánchez, M. A.(2007). El profesor de e/le: personalidad, motivación y eficacia. *Revista electrónica de estudios hispánicos*. Recuperado de http://www.ogigia.es/OGIGIA1_files/MARTIN.pdf

Martínez, C. & Tomicic Suñer, A. (2009). Investigación sobre efectividad psicoterapéutica y el estudio de la personalidad. *Terapia Psicológica* 2009, Vol. 27, N° 1, 51-60. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-8082009000100005&script=sci_arttext

Martínez Morales, P.A. *El estudio de las personalidades Histriónicas en la enseñanza primaria como vía para la Educación de las cualidades volitivas autodominio y perseverancia en los preescolares.* Recuperado de <http://www.ucp.vc.rimed.cu/sitios/varela/articulos/rv1702.pdf>.

Milkie, M. (2011). Ambiente escolar afecta Salud Mental. *El Espectador*. Redacción vivir. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/articulo-255897-ambiente-escolar-afecta-salud-mental> .

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

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación. Artículo 21 y 80*. Bogotá: Congreso de Colombia.

Ministerio de educación. (2009). *Campaña de sensibilización y promoción: “tengo derecho a un buen trato”*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/tellinos/tengo-derecho-a-un-buen-trato-presentation>

Morales de Barbenza, C. El abordaje integrativo de la personalidad en la teoría de Theodore Millon. Interdisciplinaria. Vol. 20, numero 1. *Centro interamericano de investigaciones psicológicas y ciencia afines*. Buenos Aires, Argentina. Pág. 67-74. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/180/18020104.pdf>

Murillo, F. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol.1, N. 1. 2003*. Retomado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.htm>

Naranjo, C. (2010). *Temperamento, carácter y personalidad*. Recuperado de http://montseguardia.blogspot.com/2010/05/distincion-entre-temperamento-caracter_23.html.

Organización Panamericana de Salud. (1999). Protocolo de atención a la niñez maltratada. Recuperado de <http://www.col.ops-oms.org/Municipios/Cali/02NinezMaltratada.htm>

Padrón Hernández, M. (1999). *Habilidades socioafectivas y desarrollo personal en la formación del profesorado*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45446>

Pérez Valencia, I. (2010). Agresividad docente, un problema en la Educación moderna. *Educación y Formación by suite 10*. Recuperado de <http://israel-perez-valencia.suite101.net/la-agresividad-docente-un-problema-en-la-educacion-moderna-a31414>

Pervin, L.A. (1979) *Personalidad: Teoría, diagnóstico e intervención*. Cuarta edición. Editorial española Desclee de Brouwer.

Randy, J.L. & Buss, D.M. (2005). *Psicología de la personalidad*. Mc Graw Hill, 2da Edición.

Recchia, S & Soucacou, E. El estímulo de experiencias sociales en tres clases preescolares de educación especial. *Revista de investigación y práctica de la niñez temprana*. Vol. 8. N.2. 2006. Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/recchia-sp.html>

Revista Intercontinental de Psicología y Educación; jul-dic2008, Vol. 10 Issue 2, p135-158

Ríos Muños, D. (2004). Rasgos de Personalidad de profesores Innovadores: Autonomía, Persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, Vol. XXXIV, N° 002. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27034205.pdf>

Rocha, A. (2007). *El concepto de cercanía en Martin Heidegger*. EIDOS, N. 7, 2007. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/eidos/7/3_El%20concepto%20de%20cercania.pdf

Rodríguez, E., Sánchez, F., Sánchez, J.M. & Urteaga, U. (1997). *Cómo perciben los alumnos a sus profesores? Una experiencia en la Facultad de Psicología*. Recuperado de <http://www.educadormarista.com/articulos/EVMTROS.HTM>

Romero S, L. Maltrato infantil: una Práctica Institucionalizada Socialmente “Maltrato Vs Buen trato”. *Psicología de la Educación para padres y Profesores*. Recuperado el 21 de octubre del 2011 de, <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=347>

Salvucci, B.M. & Quiroga, V. F. *Estilos de personalidad de docentes especiales*. Recuperado de http://www.cuadernosociales.com.ar/index.php?option=com_k2&view=item&id=51:estilos-de-personalidad-de-docentes-especiales

Sampieri Hernández, R., Collado Fernández, C. & Lucio Baptista, P. (2001). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Sánchez López, M del P. Relaciones entre personalidad y salud física-psicológica: diferencias según sexo-genero, situación laboral y cultura-nación. *Universidad complutense de Madrid, Facultad de psicología*. Madrid, Agosto de 2006. Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t29612.pdf>

Santrock, J.W. (2004). *Psicología de la Educación*. 2ed México: McGraw-Hil

Salil, S. (2008). *Plan aprender sin miedo, la campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas*. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/iin/newsletter/boletin3/documentos/Publicaciones/4Informe%20de%20la%20Campa%C3%Bl%20Aprender%20sin%20miedo%20%28Plan%29.pdf>

Secretaría de Salud Pública. Protocolo de atención a la niñez maltratada. “*Proyecto Red de Promoción del Buen Trato*”. Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de <http://www.col.ops-oms.org/Municipios/Cali/02NinezMaltratada.htm>

Stephen F, D. & Palladino, J.J. (2004). *Psicología 5ta edición*. Pearson Prentice Hall.

Vélez, O. (2006). La relación profesor-alumno en el aula como espacio de formación ética en la Universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria / Año 2 – N°1- Nov. 2006*. Retomado de http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2006/ridu2_1OV.pdf.

Villareal Luque, C.J. (2005). Maltrato implícito en la pedagogía infantil: Una propuesta para su transformación. *Revista Javeriana*. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/medicina/tesis09.pdf>

Apéndice

Apéndice A

Consentimiento Informado

APLICACIÓN DE INSTRUMENTO MIPS (INVENTARIO DE ESTILOS DE PERSONALIDAD DE MILLON) Y LA RELACIÓN DOCENTE ESTUDIANTE DE PIANTA.

PRESENTACIÓN:

La investigación “Relación entre los estilos de personalidad de los docentes de preescolar del municipio de caldas y la interacción docente-estudiante”, utilizará para la recolección de datos las pruebas MIPS y la relación docente estudiante de Pianta.

Será realizada por estudiantes de noveno semestre de Psicología de la Corporación Universitaria Lasallista. Los datos que se recojan serán utilizados para fines estadísticos de esta misma investigación.

Para garantizar que no haya riesgo para el participante de esta investigación, los cuestionarios se responden de manera anónima.

CONSENTIMIENTO:

Garantizo que los datos personales y las respuestas a los cuestionarios que siguen referenciados a continuación, son verídicos y pueden ser utilizados para efecto del desarrollo de esta investigación.

Comprendo los usos a que será sometida la información que entrego.

Fecha: _____

DATOS GENERALES:

EDAD: ____ SEXO: ____

INSTITUCIÓN : _____ cargo: _____

ESTRATO SOCIOECONÓMICO: 1 2 3 4 5 6

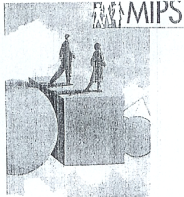
Apéndice B

0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9

0	0
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9

0	0
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9

SEXO V M



FIRMA

(Al firmar no sobrepase el recuadro)

FECHA

Consiento expresamente en la corrección de esta prueba, por medios manuales o mecánicos, y en la incorporación de sus resultados a un fichero automatizado, con los requisitos establecidos en la Ley Orgánica 15/99 de Protección de Datos, y me doy por enterado de mi derecho a acceder a la información contenida en el mismo, rectificarla o cancelarla en lo que me afecte.

INSTRUCCIONES SOBRE LA FORMA DE CONTESTAR

- Utilice lapicero (n.º 2 preferentemente)
- Si se equivoca, borre totalmente
- No doble ni arrugue esta hoja
- Rellene completamente

CORRECTO **INCORRECTO**

1	V	F	31	V	F	61	V	F	91	V	F	121	V	F	151	V	F
2	V	F	32	V	F	62	V	F	92	V	F	122	V	F	152	V	F
3	V	F	33	V	F	63	V	F	93	V	F	123	V	F	153	V	F
4	V	F	34	V	F	64	V	F	94	V	F	124	V	F	154	V	F
5	V	F	35	V	F	65	V	F	95	V	F	125	V	F	155	V	F
6	V	F	36	V	F	66	V	F	96	V	F	126	V	F	156	V	F
7	V	F	37	V	F	67	V	F	97	V	F	127	V	F	157	V	F
8	V	F	38	V	F	68	V	F	98	V	F	128	V	F	158	V	F
9	V	F	39	V	F	69	V	F	99	V	F	129	V	F	159	V	F
10	V	F	40	V	F	70	V	F	100	V	F	130	V	F	160	V	F
11	V	F	41	V	F	71	V	F	101	V	F	131	V	F	161	V	F
12	V	F	42	V	F	72	V	F	102	V	F	132	V	F	162	V	F
13	V	F	43	V	F	73	V	F	103	V	F	133	V	F	163	V	F
14	V	F	44	V	F	74	V	F	104	V	F	134	V	F	164	V	F
15	V	F	45	V	F	75	V	F	105	V	F	135	V	F	165	V	F
16	V	F	46	V	F	76	V	F	106	V	F	136	V	F	166	V	F
17	V	F	47	V	F	77	V	F	107	V	F	137	V	F	167	V	F
18	V	F	48	V	F	78	V	F	108	V	F	138	V	F	168	V	F
19	V	F	49	V	F	79	V	F	109	V	F	139	V	F	169	V	F
20	V	F	50	V	F	80	V	F	110	V	F	140	V	F	170	V	F
21	V	F	51	V	F	81	V	F	111	V	F	141	V	F	171	V	F
22	V	F	52	V	F	82	V	F	112	V	F	142	V	F	172	V	F
23	V	F	53	V	F	83	V	F	113	V	F	143	V	F	173	V	F
24	V	F	54	V	F	84	V	F	114	V	F	144	V	F	174	V	F
25	V	F	55	V	F	85	V	F	115	V	F	145	V	F	175	V	F
26	V	F	56	V	F	86	V	F	116	V	F	146	V	F	176	V	F
27	V	F	57	V	F	87	V	F	117	V	F	147	V	F	177	V	F
28	V	F	58	V	F	88	V	F	118	V	F	148	V	F	178	V	F
29	V	F	59	V	F	89	V	F	119	V	F	149	V	F	179	V	F
30	V	F	60	V	F	90	V	F	120	V	F	150	V	F	180	V	F



Apéndice C

Escala de relaciones profesor-alumno. STRS. Pianta (2001)

Fecha: _____ de _____ de _____

Edad: _____ Sexo: V M

Curso: _____

Por favor, refleja el grado en el que cada una de las siguientes frases se puede aplicar actualmente a su relación los alumnos. Teniendo en cuenta la frase señalada, rodea con un **CÍRCULO** el número apropiado para cada frase. Si necesitas cambiar alguna respuesta, **NO BORRES**, pon una **X** en la respuesta incorrecta y señala con un **círculo** la correcta.

1	2	3	4	5
Claramente no aplicable	No aplicable	Neutro, no seguro	Aplicable algunas veces	Claramente Aplicable.

1. Mantengo una relación cálida y afectuosa con ellos.	1 2 3 4 5
2. Parece que siempre estamos enfrentados.	1 2 3 4 5
3. Buscarán consuelo en mí cuando se sientan disgustados.	1 2 3 4 5
4. Se muestran incómodos cuando les doy afecto físico o los toco.	1 2 3 4 5
5. Valoran positivamente su relación conmigo.	1 2 3 4 5
6. Se muestran dolidos o desconcertados cuando yo los corrijo.	1 2 3 4 5
7. Se sienten muy orgullosos cuando los alabo.	1 2 3 4 5
8. Se muestran muy afectados cuando se separan de mí.	1 2 3 4 5
9. Comparten espontáneamente información sobre sí mismos.	1 2 3 4 5
10. Dependen demasiado de mí.	1 2 3 4 5
11. Se enfadan conmigo fácilmente.	1 2 3 4 5
12. Intentan agradarme.	1 2 3 4 5
13. Sienten que los trato injustamente.	1 2 3 4 5
14. Me piden ayuda aunque realmente no la necesiten.	1 2 3 4 5
15. Es fácil estar al tanto de lo que están sintiendo.	1 2 3 4 5
16. Me ven como una fuente de crítica y castigo.	1 2 3 4 5
17. Se manifiestan celosos o dolidos cuando dedico tiempo a otros niños.	1 2 3 4 5
18. Permanece enfadados o desafiantes después de haber sido regañados.	1 2 3 4 5
19. Responden bien ante mis gestos o tono de voz cuando se están portando mal.	1 2 3 4 5
20. El trato con ellos me resulta agotador.	1 2 3 4 5
21. He notado que imitan mi conducta o mi forma de hacer las cosas.	1 2 3 4 5
22. Cuando están de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil.	1 2 3 4 5
23. Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.	1 2 3 4 5
24. A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómoda con nuestra relación.	1 2 3 4 5
25. Se quejan o lloran cuando quieren algo de mí.	1 2 3 4 5
26. Son retorcidos o manipuladores conmigo.	1 2 3 4 5
27. Comparten abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.	1 2 3 4 5
28. Mi relación con ellos me hace sentir eficaz y competente.	1 2 3 4 5

