

¿INFLUYEN LOS RASGOS DE PERSONALIDAD Y EL MÉTODO DOCENTE EMPLEADO EN LA PERCEPCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO?

Yolanda Navarro Abal¹
Universidad de Huelva

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados obtenidos en una investigación cuyo objetivo general es analizar las posibles correlaciones existentes entre los métodos docentes aplicados en el aula, la percepción del rendimiento académico y los rasgos de personalidad de los participantes. La muestra la forman 202 estudiantes de ambos sexos pertenecientes a diferentes titulaciones de la Universidad de Huelva. Para la realización del mismo se utilizan dos instrumentos de evaluación: el «Cuestionario sobre la percepción de la eficacia en el rendimiento académico de los tres métodos docentes básicos para el desarrollo de competencias profesionales» (elaborado para la realización de esta investigación) y el «Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R)» (Costa y McCrae, 1999). Los resultados muestran correlaciones positivas entre la percepción del rendimiento académico y el método docente de trabajo en equipo, así como entre la percepción del rendimiento académico y las dimensiones de personalidad de Amabilidad y Responsabilidad. Por último, también es de destacar la relación existente entre los diferentes métodos docentes y los rasgos de personalidad.

PALABRAS CLAVES: Percepción del rendimiento académico, rasgos de personalidad, metodología docente.

ABSTRACT

«Do personality traits and teaching methodology used influence the perception of their academic performance by the university student body?». This work shows the results of a research whose general aim is to analyze the possible existing correlations between teaching methodology applied in the classroom, the perception of academic performance and personality traits of the participants. The sample is formed by 202 students of both sexes from different degrees in the University of Huelva. For Two instruments of evaluation are used in order to carry out the research: the «Questionnaire on the perception of the efficiency in the academic performance of the three basic teaching methods for the development of professional competence» (created for the accomplishment of this investigation) and the «Revised Inventory of Personality NEO (NEO PI-R)» (Costa and McCrae, 1999). The results show positive correlations between the perception of academic performance and the teaching methodology of teamwork, as well as between the perception of academic performance and the dimensions of personality of Amiability and Responsibility. Finally, also it is interesting to point out the existing relation between the different teaching methods and the features of personality.

KEY WORDS: Perception of academic performance, personality traits, teaching methodology.

INTRODUCCIÓN

Las sociedades desarrolladas actuales están formando parte de un proceso acelerado de cambio promovido básicamente por el tránsito de una economía basada en la industria a una economía basada en el conocimiento. Este nuevo modelo de sociedad del conocimiento se encuentra impulsado por dos aspectos fundamentales: por un lado, el proceso de globalización en el que se halla inmersa y, por otro, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La sociedad del conocimiento es la sociedad del aprendizaje en la cual la educación se entiende como un proceso que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida y en el cual la persona es un elemento activo. Ella es la encargada de seleccionar el conocimiento, actualizarlo, interiorizarlo para comprenderlo y aprenderlo y, a su vez, debe adaptarlo a cada nueva situación. Como características fundamentales de este nuevo aprendizaje, se pueden mencionar: en primer lugar, el saber es cada vez más amplio; en segundo lugar, el conocimiento presenta una fragmentación y especialización; en tercer lugar, el ritmo de producción de ese conocimiento es cada vez más acelerado y, por tanto, cada vez cae más en desuso el conocimiento tradicional (Fernández, 2005).

En el año 2003, la Unión Europea, consciente de los cambios que se estaban produciendo en la sociedad, propuso como objetivos fundamentales la necesidad de construir una Europa basada en el conocimiento. Las sucesivas declaraciones de la Conferencia Europea de Ministros de Educación (Sorbonne, 1998; Bolonia, 1999; Salamanca, 2001; Praga, 2001; Berlín, 2003; Graz, 2003; Bergen, 2005) pusieron en evidencia la importancia de la Universidad como pilar fundamental en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. La Universidad es el referente tanto en los centros de enseñanza como en los centros de investigación, adquiriendo un papel fundamental al ser el pilar esencial para la formación y el desarrollo de los ciudadanos como la principal productora, transmisora y divisora del saber científico y profesional.

Existen muchos indicadores que hacen que la universidad sea consciente de la inminente necesidad de una reforma que se adapte a la nueva visión de la educación y que sea capaz de adaptarse a las nuevas exigencias para el desarrollo de una universidad europea más competitiva. Entre ellos nos encontramos con el progresivo aumento de la demanda de formación superior, la internalización de la educación y de la investigación, la mayor necesidad de cooperación entre universidad e industria, la multiplicación de los lugares de producción de conocimiento, la reorganización del conocimiento y la interdisciplinariedad, y la aparición de nuevas expectativas.

¹ Fecha de recepción: 16.01.09. Fecha de aceptación: 07.06.09.

² Departamento de Psicología Clínica, Experimental y Social. Facultad de Ciencias de la Educación.

Como señala Drucker (1999), el cambio más grande de nuestra sociedad será en el conocimiento, en su forma y contenido, en su significado, en su responsabilidad y en lo que significa ser una persona competente. Para ello, una de las aportaciones fundamentales del proceso de Bolonia es situar el concepto de competencias en el centro de la formación de los estudiantes universitarios y de educación superior.

La definición de competencias ha sido motivo de múltiples debates y forma parte de un considerable número de artículos de la literatura científica en los últimos años. Se han definido desde una manera muy simple refiriéndose a ellas como la capacidad de pensar, actuar y aprender pero también, desde una visión más integral y compleja, entendiéndolas como constructos teóricos y procesos psicológicos hipotéticos que incluyen componentes cognitivos, emocionales, motivacionales, sociales y de conducta. En este sentido, es un concepto capaz de integrar diferentes perspectivas sobre el aprendizaje y dirigir las al objetivo de la integración laboral mediante la adquisición de capacidades que permitan de una forma integrada poner en marcha aquellos conocimientos adquiridos y características de personalidad que permiten afrontar, gestionar y resolver situaciones en la vida profesional, o lo que de una manera resumida podríamos decir, ser competente a nivel profesional.

En este sentido, la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI de la UNESCO apuesta por un aprendizaje por competencias y centra los objetivos para la educación en cuatro aspectos: a) aprender a ser, para actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal; b) aprender a saber, conocer, compaginando una cultura amplia con la posibilidad de estudiar a fondo algunas materias, incluyendo aprender a aprender para poder seguir este proceso a lo largo de toda la vida; c) aprender a hacer, para saber afrontar las diversas situaciones que se presenten; y d) aprender a convivir y trabajar juntos, conociendo y comprendiendo mejor a los demás, al mundo y sus interrelaciones.

En definitiva, las competencias incluyen actitudes (ser), conocimientos (saber), habilidades instrumentales (hacer), habilidades metacognitivas (aprender), todo ello considerando el desempeño dentro de un contexto de vida y trabajo en común.

En general se distingue entre *competencias específicas* de una materia y *competencias genéricas o transversales*:

- Las *competencias básicas* se definen como la «capacidad de poner en marcha de manera integrada aquellos *conocimientos adquiridos* y *rasgos de personalidad* que permiten resolver situaciones diversas». Están compuestas tanto por los conocimientos teóricos (saberes) como por los conocimientos prácticos (habilidades) y por las actitudes o compromisos personales.
- Llamamos *competencias transversales* a aquellas que son necesarias para el ejercicio de cualquier profesión. Abarcan las aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos. Estas últimas se dividen en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas que a continuación se detallan.

TABLA 1. COMPETENCIAS INSTRUMENTALES, INTERPERSONALES Y SISTÉMICAS

Competencias Instrumentales: habilidades cognitivas y capacidades metodológicas de adaptación al entorno, destrezas tecnológicas y lingüísticas.

- Habilidades cognitivas: entender y manipular ideas y pensamientos.
 - Capacidades metodológicas: gestión del entorno y tiempo, estrategias, decisiones, resolver problemas...
 - Habilidades tecnológicas: uso de recursos tecnológicos y gestión de la información.
 - Habilidades Lingüísticas: comunicación oral y escrita, uso de una segunda lengua...
 - Capacidad de análisis y síntesis.
 - Capacidad de organizar y planificar.
 - Conocimientos generales básicos.
 - Conocimientos básicos de la profesión.
 - Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
 - Conocimiento de una segunda lengua.
 - Habilidades básicas en el manejo de ordenadores.
 - Habilidades de gestión de información.
 - Resolución de problemas.
 - Toma de decisiones.
-

Competencias Interpersonales: habilidades necesarias para desarrollar procesos de crítica y autocrítica, destrezas sociales...

- Habilidades individuales: expresión de los sentimientos, crítica y autocrítica...
 - Habilidades sociales: trabajo en equipo, ética, cooperación, compromiso social...
 - Capacidad crítica y autocrítica.
 - Trabajo en equipo.
 - Habilidades interpersonales.
 - Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.
 - Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
 - Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
 - Habilidad de trabajar en un contexto internacional.
 - Compromiso ético.
-

Competencias Sistémicas: saber cómo se relacionan las partes de un todo, cambiar sistemas, crear nuevos sistemas, integrar comprensión y sensibilidad para obtener visiones de conjunto de la realidad...

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
 - Habilidades de investigación.
 - Capacidad de aprender.
 - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
 - Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
 - Liderazgo.
 - Conocimiento de culturas y costumbres de otros pueblos.
 - Habilidad para trabajar de forma autónoma.
 - Diseño y gestión de proyectos.
 - Iniciativa y espíritu emprendedor.
 - Preocupación por la calidad.
 - Motivación de logro.
-

Por último, aunque no aparezcan reflejadas en los apartados anteriores, también debemos mencionar otras competencias no tan concretas como las anteriores, como son Capacidad de autocrítica: ser capaz de valorar la propia actuación de

forma crítica, Saber valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones, Capacidad para expresar los propios sentimientos, Relativizar las posibles frustraciones, etc.

Como se ha comentado anteriormente el aprendizaje por competencias implica, además del desarrollo de una serie de habilidades y actitudes que se podrán adquirir, los rasgos de personalidad inherentes a la persona. Cuando hablamos de «rasgo» de personalidad, estamos haciendo referencia a un constructo que apunta a la tendencia o predisposición relativamente amplia que tienen las personas para comportarse, pensar o sentir de determinada manera en diferentes situaciones a lo largo de su vida.

Entre los modelos que aparecen en la literatura sobre el estudio de los rasgos de personalidad, el Modelo de los Cinco Factores se ha convertido en el dominante en el estudio y la evaluación de la personalidad en personas adultas (Costa y McCrae, 1992; Digman, 1990; Goldberg, 1993; Yik y Russell, 2001; Paunonen, 2003). Este modelo surge bajo las premisas de una perspectiva psicoléxica adoptada por los primeros psicólogos que trataban de realizar una taxonomía de la personalidad. Dicho modelo es el resultado del análisis realizado por algunos autores sobre el vocabulario al que hacían referencia los diccionarios en busca de aquellos atributos de diferencias individuales más usados e importantes en las interacciones cotidianas de las personas.

Dentro de este modelo, la aportación de Costa y McCrae (1992) es la que mayor apoyo empírico ha recibido. Para Costa y McCrae (1999), la personalidad está constituida por una serie de tendencias básicas de conducta que influyen en los pensamientos, emociones, y acciones. Su origen es biológico y van desarrollándose desde la niñez hasta convertirse en estructuras estables en la adultez. Además, estas tendencias básicas se organizan de forma jerárquica, desde estructuras específicas (rasgos) a otras más generales (dimensiones).

El Modelo de los Cinco Factores de Costa y McCrae es universal, ya que se ha hallado la misma estructura de cinco factores en diversas culturas (John, 1990; Costa y McCrae, 1992; 1999; Terracciano, 2003). Además, se han hallado las mismas dimensiones en niños, adolescentes y adultos (John y cols., 1994; Ortet y cols., 2003; Ruipérez y cols., 2003).

El modelo de los cinco factores incluye cinco factores de personalidad y seis subescalas que miden las diferentes facetas de cada factor. Siguiendo a López (2003) de una manera breve, los dominios y facetas de los cinco factores propuestos son los siguientes:

- a. *Extraversión* (frente a *Introversión*): Esta dimensión se refiere a la cantidad e intensidad de las interacciones interpersonales, al nivel de actividad y necesidad de estimulación que demanda la persona. Junto con el factor *Ambilidad*, abarca el amplio espectro de las relaciones sociales. Las facetas de este factor son: *Cordialidad* (capacidad para establecer vínculos con otras personas), *Gregarismo* (búsqueda de compañía para dar respuesta a la necesidad de estar con otros), *Asertividad* (recoge nociones de dominancia, ascendencia...), *Actividad* (necesidad de estar ocupado en diversas activida-

des), *Búsqueda de emociones* (tendencia a aproximarse a fuentes de estímulos) y *Emociones positivas* (tendencia a experimentar estados de felicidad, alegría...).

- b. *Amabilidad* (frente a Oposicionismo): Hace referencia a aspectos relacionados con la calidad de la interacción social; se encuentra asociado al concepto de uno mismo y contribuye de manera especial a la formación de actitudes sociales. Las facetas de este factor son: *Confianza* (tendencia a atribuir intenciones benévolas a los demás), *Franqueza* (tendencia a expresarse de manera sincera sin ningún tipo de intencionalidad), *Altruismo* (definida como la tendencia a preocuparse y a ayudar a los demás), *Actitud conciliadora* (reacciones características que la persona muestra ante los conflictos interpersonales), *Modestia* (actitud de la otra persona ante los demás, relacionada con el autoconcepto) y *Sensibilidad a los demás* (simpatía y preocupación por los demás).
- c. *Responsabilidad* (frente a Falta de Responsabilidad): Se refiere al grado de organización, persistencia, control y motivación en tareas dirigidas a alcanzar un objetivo o una meta. Se encuentra definido por las siguientes facetas: *Competencia* (sentimiento que la persona tiene sobre su capacidad y eficacia), *Orden* (tendencia a ser escrupuloso en la realización de tareas), *Sentido del deber* (valoración de principios éticos y morales con un fuerte sentimiento de responsabilidad), *Necesidad de logro* (definida por el nivel de aspiraciones de la persona a fin de lograr determinados objetivos o metas), *Autodisciplina* (capacidad de la persona para iniciar y realizar tareas a pesar de que sean aburridas y sin interés) y *Deliberación* (tendencia a reflexionar cuidadosamente previo a actuar).
- d. *Neuroticismo* (frente a Estabilidad Emocional): Refleja el grado de ajuste emocional. Comprende las siguientes facetas: *Ansiedad* (tensión, nerviosismo, tendencia a preocuparse y a experimentar miedos), *Hostilidad* (estados de irritación, enfado, ira y frustración), *Depresión* (tono emocional bajo, tristeza, sentimientos de culpa), *Ansiedad Social* (miedo a hacer el ridículo en situaciones sociales), *Impulsividad* (dificultad para controlar los estímulos y las necesidades) y *Vulnerabilidad* (dificultad para controlar el estrés).
- e. *Apertura a la experiencia* (frente a Cerrado a la experiencia): Hace referencia a la búsqueda de nuevas experiencias, así como a la atracción por lo desconocido y su exploración. Las facetas de este factor son las siguientes: *Fantasia* (tendencia a implicarse en actividades y tareas que supongan fantasía e imaginación), *Estética* (búsqueda de la belleza y valoración del arte), *Sentimientos* (receptividad a los propios sentimientos y emociones, que se valoran como aspectos importantes de la vida), *Acciones* (necesidad de realizar actividades diferentes y por todo aquello que implique novedad), *Ideas* (curiosidad intelectual, flexibilidad y apertura a ideas no convencionales) y *Valores* (tendencia a reexaminar los valores sociales, religiosos y políticos).

En síntesis, los cinco factores comprenden varios niveles de análisis que hacen referencia a distintos aspectos del comportamiento: las dos primeras dimen-

siones (Extraversión y Amabilidad) son fundamentalmente interpersonales, la tercera (Responsabilidad) está orientada principalmente a las tareas y las dos últimas (Neuroticismo y Apertura a la experiencia) se refieren a las experiencias emocionales y cognitivas de una persona.

TABLA 2. LOS CINCO FACTORES Y SUS RESPECTIVAS FACETAS. (TOMADO DE LÓPEZ, 2003)

EXTRAVERSIÓN	AMABILIDAD	RESPONSABILIDAD	NEUROTICISMO	APERTURA A LA EXPERIENCIA
Cordialidad	Confianza	Competencia	Ansiedad	Fantasía
Gregarismo	Franqueza	Orden	Hostilidad	Estética
Asertividad	Altruismo	Sentido del deber	Depresión	sentimientos
Actividad	Actitud conciliadora	Necesidad de logro	Ansiedad social	Acciones
Búsqueda de sensaciones	Modestia	Autodisciplina	Impulsividad	Ideas
Emociones positivas	Sensibilidad a los demás	Deliberación	Vulnerabilidad	Valores
Introversión	Oposicionismo	Falta de responsabilidad	Estabilidad emocional	Cerrado a la experiencia

Continuando con este nuevo proceso de enseñanza aprendizaje, y una vez hemos analizado dos variables importantes para este trabajo, las competencias que se adquieren y los rasgos innatos que nos predisponen, es obvio decir que uno de los pilares básicos para este nuevo sistema de enseñanza es la adaptación de la metodología a los nuevos objetivos formativos, sobre todo debido a la necesidad, como ya hemos mencionado anteriormente, de construir un sistema de enseñanza en donde cobra relevancia no sólo la adquisición de conocimientos teóricos sino el desarrollo de competencias profesionales. Y para ello, es decir, para el desarrollo de este nuevo aprendizaje por competencias, es importante la selección adecuada del método docente que fomente en la mayor medida posible el desarrollo de las habilidades necesarias para ser competente.

En primer lugar, es importante aclarar qué se entiende por método docente. Siguiendo a Fernández (2005), se puede observar como en la literatura especializada se ha utilizado desde diferentes perspectivas, considerándose como constructo muy amplio y heterogéneo. A su vez, se observa como se ha utilizado a modo de un cajón de sastre, constituido por muchos y variados componentes, como el estilo de abordaje de los contenidos, la distribución de los grupos de alumnos, los tipos de tareas y actividades, etc.

Brown y Atkins (1988) hacen una clasificación en la describen los diferentes métodos de enseñanza formando parte de un continuo. Este continuo se definiría en función de la mayor o menor participación y control. Así, en un extremo del continuo establece la lección magistral y en el extremo opuesto estaría el trabajo autónomo del alumno. Entre dichos puntos se encuentran la enseñanza en grupos, el trabajo de campo, el trabajo de laboratorio, la investigación, etc.

Siguiendo con estos mismos autores, la enseñanza está compuesta por una gran variedad de métodos que comprenden distintos grados de participación del profesor y del alumno. Por ejemplo, el aprendizaje en pequeños grupos puede estar muy estructurado y controlado por el profesor o bien éste puede intervenir sólo ocasionalmente. El trabajo de laboratorio puede estar formado por un conjunto de experimentos rutinarios especificados por el profesor o bien por diversas investigaciones en donde el alumno debe desarrollar la hipótesis de trabajo, elegir el método de investigación y diseñar los experimentos, todo ello bajo la orientación del profesor.

Todo lo anteriormente expuesto ofrece una idea clara de la complejidad que supone la elección del método de enseñanza para los diferentes objetivos propuesto por el docente. Para ello hay que tener muy claro muchas variables, como el grupo de trabajo, las características de la asignatura, los objetivos formativos propuestos, y, sobre todo, qué competencias queremos desarrollar en los alumnos.

No parece que haya conclusiones definitivas sobre si unos métodos son mejores que otros, lo que sí parece evidente, por los últimos estudios llevados a cabo, que aquellos métodos centrados en el alumno son los que mejores rendimientos obtienen en el proceso enseñanza aprendizaje.

En definitiva, se puede decir que no se debe hablar de buenos o malos métodos ya que cada uno de ellos tiene sus ventajas e inconvenientes en función de los objetivos marcados y, habitualmente, es la combinación de ellos con lo que se obtiene los mejores resultados. Los métodos serán más o menos funcionales, dependiendo de las características de la propia disciplina, la naturaleza y el estilo de trabajo a desarrollar y los rasgos de personalidad.

Para finalizar, se puede decir que el número de métodos de enseñanza no es ilimitado. Así pues, se tienen catalogados alrededor de 30 métodos de enseñanza, incluidas las variaciones sobre un mismo método. Todos estos métodos se pueden reagrupar en tres categorías principales:

- Métodos de enseñanza basados en las distintas formas de exposiciones magistrales.
- Métodos orientados a la discusión y/o el trabajo en equipo.
- Métodos fundamentados en el aprendizaje individual.

A continuación se exponen una clasificación de diversos métodos de enseñanza:

‘TABLA 3. DESCRIPCIÓN DE DIFERENTES MÉTODOS DOCENTES
(TOMADA DE FERNÁNDEZ, 2005)

LECCIÓN MAGISTRAL

Exposiciones formales

- Conferencia de un solo profesor
- Conferencia sucesiva de varios profesores

Exposiciones Informales

- Exposición magistral informal
- Exposición-demostración
- Exposición-presentación de un caso
- Exposición presentada por los alumnos

TRABAJO EN GRUPO

Seminarios

Seminario clásico
Proposiciones de Nisbet
Debate

Estudio de casos

Método de Harvard
Caso dramatizado
Caso simplificado
Técnica de Pigors
Redacción de casos por los alumnos

Enseñanza por pares

Proyecto
Aprendizaje por resolución de problemas
Trabajo dirigido o taller
Célula de aprendizaje
Simulación
Juego educativo
Juego de roles

Otros

Sesiones de laboratorio
Microenseñanzas
Enseñando en tándem (Team-teching)

TRABAJO AUTÓNOMO

Dirección de estudios

Contrato de aprendizaje
Programa de lecturas
Stages
Enseñanza cooperativa
Enseñanza a distancia

Trabajo individual

Enseñanza modular
Audio-tutoría
Enseñanza por prescripciones individuales
Enseñanza personalizada
Enseñanza programada

Para concluir, y haciendo un breve resumen del contenido de esta introducción, se puede decir que en este nuevo proceso de enseñanza aprendizaje cobran especial relevancia tres aspectos fundamentales, que son: las competencias profesionales que se intentan desarrollar en el alumno, los rasgos de personalidad que median la adquisición de diferentes competencias profesionales y, finalmente, los métodos docentes empleados que de ellos dependerá, en parte, el desarrollo de competencias y que faciliten a unos rasgos de personalidad u otros el desarrollo de dichas competencias.

El objetivo general de nuestra investigación, por tanto, es analizar la posible correlación existente entre las tres variables anteriormente expuestas, es decir, percepción del rendimiento académico, rasgos de personalidad y satisfacción con el método docente aplicado.

Los objetivos específicos de este trabajo son:

- analizar la correlación existente entre la percepción del rendimiento académico (nota que espera obtener el alumno) y la satisfacción con el método docente empleado.
- analizar la correlación existente entre la percepción del rendimiento académico (nota que espera obtener el alumno) y sus rasgos de personalidad.
- analizar si existe correlación entre los rasgos de personalidad y la satisfacción con el método docente empleado.

1. METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

Para la realización de este estudio se ha utilizado una muestra compuesta por 202 estudiantes de ambos sexos (165 mujeres y 37 hombres), que estaban cursando 4º de la Licenciatura de Psicología, 4º de la Licenciatura de Psicopedagogía, 5º de la Licenciatura de Ciencias del Trabajo y 3º de la Diplomatura de Magisterio de Educación Física en la Universidad de Huelva. Las edades de los alumnos estaban comprendidas entre 19 y 48 años (media = 22,52, desviación típica: 3,997).

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Esta investigación se ha llevado a cabo aplicando dos pruebas de evaluación, que pasamos a describir a continuación:

- *Cuestionario sobre la percepción de la eficacia en el rendimiento académico de los tres métodos docentes básicos para el desarrollo de competencias profesionales.*

Este cuestionario fue elaborado específicamente para la realización de este trabajo. Está formado por 26 ítems relacionados con los tres métodos docentes básicos (lección magistral, trabajo en equipo y aprendizaje autónomo) y las competencias profesionales (recogidas de las competencias transversales que se describen en el libro blanco de los títulos de grado de diferentes titulaciones). Ejemplo de alguno de ellos es «*este método fomenta mi capacidad para analizar contenidos*»; «*este método fomenta mi capacidad para planificar mi trabajo*». A su vez, consta de otros 7 ítems que reflejan el grado de satisfacción con respecto a cada método docente básico. Ejemplo de alguno de ellos es «*este método me permite hacer cosas por mí mismo/a*» o «*este método me hace disfrutar aprendiendo*». Como formato de respuesta, se empleó una escala tipo Lickert de 10 puntos. Asimismo, este cuestionario recoge los datos sociobiográficos de interés para este estudio tales como edad, sexo, titulación, asignatura y DNI. Así mismo, se incluye un ítem que hace referencia a la expectativa que el alumno tiene respecto a la calificación que piensa obtener, «*nota que esperas obtener en esta asignatura*».

– *Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R) (Costa y McCrae, 1999).*

El inventario de Personalidad NEO revisado (NEO PI-R) mide las cinco dimensiones principales del modelo de los cinco factores y sus rasgos más importantes, reconoce los cinco factores como dominios y se desglosa en seis subescalas que miden las diferentes facetas de cada factor (30 rasgos de nivel inferior) que reflejan las tendencias cognitivas, afectivas y conductuales específicas de cada factor. Dichas escalas, satisfacen los siguientes requisitos: i) para el mismo ámbito o factor, son totalmente diferentes entre sí; ii) representan el ámbito en cuestión de la forma más completa posible; y iii) son importantes y reconocidas en la literatura psicológica (Sánchez Bernardos, 1995). Consta de 240 ítems, cuyas respuestas están formadas por cinco alternativas que van desde «muy en desacuerdo» hasta «muy de acuerdo», con un tiempo promedio de 30-40 minutos en completar el test. El instrumento presenta adecuados niveles de fiabilidad (Costa y McCrae, 1999), y posee también estudios que avalan su utilidad práctica y cimientos teóricos. El NEO-PI-R puede ser interpretado en términos de dominios y/o de facetas.

PROCEDIMIENTO

En primer lugar, para proceder a la realización de este estudio se elaboró el cuestionario sobre «la percepción de la eficacia en el rendimiento académico de los tres métodos docentes básicos para el desarrollo de competencias profesionales». Para ello se reunió a un grupo de expertos formado por distintos profesores de la Universidad de Huelva que llevaron a cabo la valoración de la validez aparente del instrumento. Más concretamente, un profesor del Departamento de Educación del Área de Didáctica y Organización escolar y siete profesores del Departamento de Psicología Clínica, Experimental y Social pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento: Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, y Psicología Social. Todos ellos llegaron a la conclusión de que el instrumento evaluaba las dimensiones que realmente pretendía medir (validez aparente).

Posteriormente se procedió a la administración de las pruebas. Para ello, al inicio del segundo cuatrimestre, se contactó con algunos profesores que voluntariamente quisieran participar en el estudio. Por tanto, las pruebas se aplicaron en algunos grupos de alumnos, que al final del segundo cuatrimestre, hubieran recibido docencia con los tres métodos docentes básicos y por el mismo profesor. Se le administraba en el aula habitual en donde recibían la docencia y se respondían de forma individualizada y en una misma sesión (aproximadamente una hora de duración). En relación al primer instrumento, anteriormente a la realización de la prueba, se les explicaba qué se entendía por cada uno de los métodos docentes, de esa forma se aseguraba que todos evaluaban conceptos con el mismo significado. Con respecto al cuestionario de NEO-PI-R se siguieron las instrucciones de aplicación recomendadas por sus autores. Para facilitar la fiabilidad y validez de la prueba, el alumno nos podía preguntar cualquier duda con respecto a cualquiera de los dos cuestionarios.

2. RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados y conclusiones obtenidos en esta investigación.

En primer lugar, se estimó la fiabilidad de las escalas mediante el análisis de la consistencia interna de las respuestas con el Coeficiente Alfa de Cronbach (α), ofreciendo valores de .947, .904 y .893 para la opinión sobre el grado en que fomentan la adquisición de competencias los métodos de Lección Magistral, Trabajo en Equipo y Aprendizaje Autónomo, respectivamente, y de .881, .807 y .736 para la opinión sobre la satisfacción con el método empleado respectivamente por cada uno de los tres métodos. En la tabla 4 se muestra un resumen de dicho análisis. Todas las correlaciones entre los ítems y el total corregido de cada escala (es decir, la suma de toda la escala excepto el ítem en cuestión) resultaron significativas y positivas. Asimismo, la estimación del Coeficiente Alfa de Cronbach (α) una vez eliminado cada ítem mostraba en todos los casos un valor inferior al Alfa de su escala.

TABLA 4. ESTIMACIÓN DE LA FIABILIDAD DE LAS ESCALAS MEDIANTE EL COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH (α)

		Nº PARTICIPANTES	Nº ELEMENTOS	ALFA DE CRONBACH (α)
COMPETENCIAS	Lección Magistral	194	26	.947
	Trabajo Equipo	199	26	.904
	Aprendizaje Autónomo	193	26	.893
SATISFACCIÓN	Clase Magistral	198	7	.881
	Trabajo Equipo	197	7	.807
	Aprendizaje Autónomo	196	7	.736

Por lo tanto, podemos afirmar que las escalas cuentan con una estimación aceptable de su fiabilidad.

En la tabla 5 se muestran los valores promedio de cada escala así como la desviación típica de la distribución. Las puntuaciones de las escalas de Fomento de las Competencias podían oscilar entre 0 (mínimo) y 260 (máximo), mientras que las de Satisfacción podían hacerlo entre 0 (mínimo) y 70 (máximo).

TABLA 5. ÍNDICES DESCRIPTIVOS DE LAS DISTRIBUCIONES DE PUNTUACIONES DE LAS DIFERENTES ESCALAS

		N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
COMPETENCIAS	Lección magistral	203	33	249	176.26	42.521
	Trabajo en equipo	203	47	257	210.18	25.616
	Aprendizaje autónomo	203	53	260	198.68	30.050
SATISFACCIÓN	Lección magistral	201	5	69	46.47	13.931
	Trabajo en equipo	201	26	70	56.35	8.182
	Aprendizaje autónomo	201	20	70	56.44	8.065

2.1. VARIABLES «PERCEPCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO (OBTENCIÓN DE LA NOTA)» Y «SATISFACCIÓN CON EL MÉTODO DOCENTE»

Como podemos observar en la tabla 6, con respecto a los resultados obtenidos en la nota que esperan obtener en la asignatura en que fueron entrevistados, existe una correlación positiva y significativa con la satisfacción que expresan con el método de trabajo en equipo ($r = .160, p < .05$). A su vez, las correlaciones entre la nota que esperan obtener y la satisfacción con los otros dos métodos resultan no significativas (tabla 6).

TABLA 6. CORRELACIONES ENTRE LA SATISFACCIÓN DEL MÉTODO DOCENTE Y PERCEPCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

		SUMA PUNTUACIÓN SATISFACCIÓN MÉTODO DOCENTE		
		L.M.	T.E.	A.A.
Nota que esperas obtener	Correlación de Pearson (r)	,045	,160*	,007
	Sig. (bilateral)	,560	,038	,930
	N	169	169	169

L.M.: *Lección magistral*; T.E.: *Trabajo en equipo*; A.A.: *Aprendizaje autónomo*

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

2.2. VARIABLES «PERCEPCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO (OBTENCIÓN DE LA NOTA)» Y «RASGOS DE PERSONALIDAD»

Con respecto a las correlaciones obtenidas entre la calificación que esperan obtener y los diferentes rasgos de personalidad evaluados con el NEO-PI-R, encontramos que existe una correlación significativa y positiva con la Dimensión de Amabilidad ($r = .246, p < .01$) y con la Dimensión Responsabilidad ($r = .245, p > .01$). Con el resto de dimensiones las correlaciones obtenidas resultan no significativas (tabla 7).

TABLA 7. CORRELACIONES SOBRE RASGOS DE PERSONALIDAD Y PERCEPCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

		NEO-PI-R				
		N.	E.	A.E.	A.	R.
Nota que esperas obtener	Correlación de Pearson	-,141	,020	-,131	,246(**)	,245(**)
	Sig. (bilateral)	,068	,792	,089	,001	,001
	N	169	169	169	169	169

N: *Neurocitismo*; E: *Extraversión*; A.E.: *Apertura a la experiencia*; A. *Amabilidad*; R: *Responsabilidad*.

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

2.3. VARIABLES «RASGOS DE PERSONALIDAD» Y «SATISFACCIÓN DEL MÉTODO DOCENTE»

En cuanto a la relación entre las dimensiones de personalidad y la satisfacción con cada uno de los métodos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos observar que la satisfacción con el método de Lección Magistral mantiene una relación positiva y significativa con la Responsabilidad ($r = .142$, $p < .05$), la satisfacción con el trabajo en equipo lo hace tanto con la extraversión ($r = .258$, $p < .001$) como con la Amabilidad ($r = .184$, $p < .01$), y, por último, la satisfacción con el Aprendizaje Autónomo tiene una relación significativa y positiva tanto con la Extraversión ($r = .194$, $p < .001$) como con la Responsabilidad ($r = .196$, $p < .001$). (Tabla 8).

TABLA 8. CORRELACIONES ENTRE RASGOS DE PERSONALIDAD Y SATISFACCIÓN CON EL MÉTODO DOCENTE

	NEUROTICISMO	EXTRAVERSIÓN	APERTURA	AMABILIDAD	RESPONSABILIDAD
Lección Magistral	- 0.067	0.110	- 0.045	0.000	0.142 *
Trabajo en Equipo	0.035	0.258 ***	0.040	0.184 **	0.072
Aprendizaje Autónomo	- 0.035	0.194 **	- 0.011	0.049	0.196 **

3. DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio no han podido ser comparados para su discusión con el de otras investigaciones dada la ausencia de trabajos similares. Si bien es verdad que existen estudios en donde se relacionan el rendimiento académico con los rasgos de personalidad, habitualmente se establecen dichas correlaciones con respecto a los rasgos de Ansiedad. Así mismo, con respecto a estudios realizados sobre las competencias profesionales, rasgos de personalidad y metodología docente, no se han hallado datos en la literatura de relevancia científica. Por ello, nos gustaría resaltar que, dada las características innovadoras y novedosas de la presente investigación, los resultados se discutirán en base a reflexiones de la propia observación y experiencia docente.

Con respecto a los datos obtenidos en la tabla 6 relacionados con la percepción del rendimiento académico (obtención de la nota) y «satisfacción con el método docente», dicho resultado nos explica cómo el alumno considera que cuanto más valora la importancia del trabajo en equipo también considera que la obtención de su nota será más alta. Este resultado podría explicarse teniendo en cuenta que los alumnos que han participado en este estudio presentan cierta experiencia en trabajo en equipos, ya que han formado parte de varias experiencias pilotos en donde han tenido que trabajar en equipo en muchas ocasiones, con lo cual la evaluación con respecto a este método de enseñanza se encuentra realizada en base a los resultados obtenidos en asignaturas en donde ya han sido valorados. Otra explicación para este resultado podríamos encontrarla en cómo al ser miembro de un buen equipo de trabajo se puede entender el trabajo de una manera más relajada al tener

que compartir la responsabilidad y toma de decisiones entre varios. Ello también puede aportar como consecuencia negativa que algún miembro del mismo pudiera entender que es más fácil eximirse de su responsabilidad.

Los resultados que se muestran en la tabla 7 sobre las Variables «percepción del rendimiento académico (obtención de la nota)» y «rasgos de personalidad», nos indican que a mayor puntuación en la dimensión de Responsabilidad mayor nota esperan obtener, observándose los mismos resultados en el rasgo de Amabilidad. Estos resultados podrían ser explicados si tenemos en cuenta las facetas que componen dichas dimensiones. Así, como describíamos en la introducción teórica de este trabajo, la dimensión de Responsabilidad caracteriza a una persona con tendencia a tener altos grados de organización, persistencia, control y motivación en tareas dirigidas a alcanzar un objetivo o una meta. Se encuentra definido por la faceta de la *Competencia*, en la cual la persona siente que tiene capacidad y eficacia para conseguir los logros; *Orden con tendencia a ser* escrupuloso en la realización de tareas; gran *Sentido del deber*, llevando a cabo una valoración de principios éticos y morales con un fuerte sentimiento de responsabilidad; *Necesidad de logro*, con un alto nivel de aspiraciones de la persona a fin de lograr determinados objetivos o metas; *Autodisciplina*, con gran capacidad para iniciar y realizar tareas a pesar de que sean aburridas y sin interés; y *Deliberación o tendencia a* reflexionar cuidadosamente previo a actuar. En conclusión, podemos decir que son personas que se esfuerzan en el trabajo que desempeñan y son elevadas sus expectativas de obtener buenos resultados, consideran que el esfuerzo lleva consigo una recompensa.

Este resultado guarda relación con los obtenidos en algunas investigaciones con respecto a los rasgos disposicionales y el rendimiento académico (no a la percepción del mismo). En estos estudios se confirma que el rasgo disposicional más consistentemente asociado con el rendimiento académico es Responsabilidad (Blickle, 1996; Busato y cols., 1999; Costa y McCrae, 1999).

Asimismo, en relación a la correlación positiva obtenida en la dimensión de Amabilidad, no queda claro la relación existente, debiendo realizar un análisis más exhaustivo de las distintas facetas para poder dar explicación a este resultado.

En relación a los datos aportados en la tabla 8, en donde se muestran las Correlaciones entre rasgos de personalidad y satisfacción con el método docente, los resultados manifiestan:

- Por un lado, la correlación positiva con el alto nivel de satisfacción con la lección magistral y la dimensión de personalidad de Responsabilidad. La explicación de estos datos ya ha sido descrita en el apartado anterior, las características de las personas responsables les hacen ser capaces de estudiar de manera individual como grupal, son ordenados, sistemáticos, autodisciplinados, etc. Por tanto, la lección magistral les supone un esfuerzo individualizado cuyo objetivo es la recepción y aprendizaje de los contenidos expuestos por el profesor y la preparación por parte del alumno de la prueba de evaluación (bien la calificación del examen, bien los trabajos presentados, etc.).
- Otro resultado obtenido es la correlación positiva entre las dimensiones de personalidad de Extraversión y Amabilidad con respecto a la satisfacción del

trabajo en equipo. El trabajo en equipo implica establecer mayores relaciones interpersonales con el resto de los compañeros. Tanto la dimensión de Extraversión como de Amabilidad hacen referencia a las relaciones interpersonales, la primera a la cantidad e intensidad de las mismas, al nivel de actividad y necesidad de estimulación que demanda la persona; y la segunda, en mayor medida, a la calidad de las relaciones interpersonales, estando asociado al concepto de uno mismo, y favorece el desarrollo de actitudes sociales. Si analizamos las facetas de ambas dimensiones podemos observar como las personas que poseen estas características se encuentran más favorecidas en cuanto a las prácticas de trabajo en equipo. Así, la dimensión de Extraversión contempla la *Cordialidad* o capacidad para establecer vínculos con otras personas, el *Gregarismo* o búsqueda de compañía para dar respuesta a la necesidad de estar con otros, la *Asertividad* que recoge nociones de dominancia, ascendencia, la *Actividad* o necesidad de estar ocupado en diversas actividades, la *Búsqueda de emociones* o tendencia a aproximarse a fuentes de estímulos y *Emociones positivas* o tendencia a experimentar estados de felicidad, alegría... Con respecto a la dimensión de Amabilidad, nos encontramos las facetas de *Confianza* o tendencia a atribuir intenciones benévolas a los demás, *Franqueza* o tendencia a expresarse de manera sincera sin ningún tipo de intencionalidad, el *Altruismo* o la tendencia a preocuparse y a ayudar a los demás, la *Actitud conciliadora* o reacción conductual de negociación ante los conflictos interpersonales), *Modestia* o actitud de la otra persona ante los demás, relacionada con el autoconcepto y *Sensibilidad a los demás* o simpatía y preocupación por los demás. Teniendo en cuenta las 5 C que definen la característica de un buen equipo de trabajo, que son: *comunicación, cooperación, complementariedad, confianza y compromiso*, podemos observar que guardan una estrecha relación con las dimensiones de extraversión y amabilidad.

- Finalmente, otro resultado obtenido es la relación positiva entre el aprendizaje autónomo y las dimensiones de Extraversión y Responsabilidad. Este resultado puede venir influenciado por el concepto de aprendizaje autónomo que posee el alumno. En la descripción que se le aportó a los alumnos se explicó como el «*proceso de que permite a la persona ser autor de su propio desarrollo, eligiendo los caminos, las estrategias, las herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica de manera independiente lo que ha aprendido. Puede realizarse en trabajos individuales o trabajando dentro de un grupo*». Creemos que estos resultados guardan más relación con un aprendizaje autónomo realizado en grupo que individual. Para futuras investigaciones sería importante controlar esta variable y valorar un método docente basado exclusivamente en el trabajo individualizado ya que muchos de los alumnos consideraron el aprendizaje autónomo como parte del trabajo en equipo que realizaron.

Para finalizar, es importante tener en cuenta la influencia de posibles variables no controladas, como la diferencia en el sexo de los participantes, una mayor

heterogeneidad en las titulaciones que participan en la investigación y los rasgos de personalidad del profesor que imparte la asignatura. Asimismo, es necesario llevar a cabo un análisis exhaustivo de las correlaciones existentes según las diferentes facetas de las dimensiones de personalidad para llegar a conclusiones más completas.

BIBLIOGRAFÍA

- BLICKLE, G. (1996). «Personality traits, learning strategies, and performance». *European Journal of Personality*, 10, 337-352.
- BUSATO, V.V., PRINS, F.J., ELSHOUT, J.J. y HAMAKER, C. (1999). «The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education». *Personality and Individual Differences*, 26, 129-140.
- BROWN, G. y ATKINS, M. (1988): *Effective teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.
- COSTA, P.T. y MCCRAE, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- (1999). *Manual técnico del NEO-PI-R*. Madrid: TEA.
- DIGMAN, J. (1990). «Personality structure: Emergence of the five-factor model». *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- DRUCKER, P.F. (1999). «Managing Oneself». *Harvard Business Review*, 77, 65-74.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2005): *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación.
- GOLDBERG, L.R. (1993). «The structure of phenotypic personality traits». *American Psychologist*, 48, 26-34.
- JOHN, O.P. (1990). «The Big Five factor Taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaire». En L.A. Pervin (ed.), *Handbook of Personality Theory and Research* (pp. 66-100). Nueva York: Guilford Press.
- JOHN, O.P., CASPI, A., ROBINS, R.W., MOFFITT, T.E., STOUTHAMER-LOEBER, M. (1994). «The 'Little Five': exploring the nomological network of the Five-Factor Model of personality in adolescent boys». *Child Development*, 65, 160-178.
- LÓPEZ LÓPEZ, M.J. (2003) *Proyecto Docente*. Huelva: Universidad de Huelva.
- ORTET, G., IBÁÑEZ, M.I., RUIPÉREZ, M.A., SÁNCHEZ, A. y ESCRIVÁ, P. (2003). «Construction of a junior version of the NEO PI-R (NEO PI-R-J): first results about its factor structure. 11th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences. Austria.
- PAUNONEN, H.V. (2003). «Big Five factors of personality and replicated predictions of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 84 (2), 411-24.
- RUIPÉREZ, M.A., ESCRIVÁ, P., IBÁÑEZ, M.I., HURTADO, F. y ORTET, G. (2003). «Preliminary contributions to the reliability and validity of the Junior NEO PI-R (NEO PI-R-J)». 11th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences. Graz (Austria).

- SÁNCHEZ-BERNARDOS, M.L. (1995). «Las cinco dimensiones básicas de la personalidad». En M.D. Avia y M.L. Sánchez-Bernardos (eds.). *Personalidad, aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.
- TERRACIANO, A. (2003). «The Italian version of the NEO PI-R: conceptual and empirical support for the use of targeted rotation». *Personality and individual differences*, 35, 1859-1872.
- UNESCO, International Commission on Education for the Twenty-first Century (1999). *Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*.
- YIK, M.S.M. y RUSSELL, J.A. (2001). «Predicting the big two of affect from the big five of personality». *Journal of research in personality*, 35, 247-277.