

Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 2, pp. 95-112

Daniel Ríos Muñoz**

Universidad de Santiago de Chile
Facultad de Humanidades
Departamento de Educación

I. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

Los diversos procesos de mejoramiento de la calidad y equidad que se están desarrollando tanto en el nivel de educación básica como de educación media, en el marco de la reforma educacional chilena, demandan una práctica pedagógica renovada por parte de los profesores y profesoras con el propósito de incrementar los aprendizajes de niños y jóvenes. Esta necesidad de mejorar la práctica pedagógica se relaciona con el hecho de que ésta ha mostrado no ser innovadora y mantener, a través del tiempo, una serie de características rutinarias, rígidas, verticalizadas, promotoras de actitudes pasivas, acrílicas y deficitarias, como deficiencias metodológicas, carencias de material didáctico, entre otras (Castro, 1993; Ríos, 2001; Pinto, 2001).

Distintos autores plantean que la acción innovadora de los profesores, ligada fuertemente a su capacidad de autonomía, puede permitirles desarrollar un mejor y mayor rol profesional, lo cual los habilita para ser capaces de poseer en plenitud una competencia en su área del conocimiento para diagnosticar situaciones y proponer diversas alternativas de acción, tomando en consideración los objetivos a alcanzar y las condiciones específicas

* Este trabajo se basa en la ponencia "Motivaciones y rasgos de personalidad de profesores innovadores", presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, en noviembre de 2003, en Guadalajara, México, y forma parte de la investigación "Características personales de los profesores que desarrollan innovaciones para mejorar su práctica pedagógica".

**El autor agradece el financiamiento de la investigación al Departamento de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (DICYT), de la Universidad de Santiago de Chile. Correo electrónico: driosm@usach.cl

donde realiza su acción docente (Stenhouse, 1991; Ghani, 1992; Escudero, 1999, Sansano *et al.*, 1993; Marcelo, 1996; Ríos, 2003a).

Considerando lo anterior, es dable pensar que la personalidad de los profesores innovadores puede constituir un aspecto relevante para diseñar e implementar procesos innovadores en las escuelas. Al respecto, Rogers (citado en Morrish, 1978: 121) señala que los innovadores son individuos emprendedores, desean lo azaroso, lo temerario, lo vanguardista y arriesgado. Esta idea es ampliada por Miles (citado en Huberman, 1973: 60), quien describe esta personalidad como fuerte, benévola, de notable inteligencia y capacidad verbal, menos atada por normas locales de grupo, más individualista y creativa, que revela autenticidad y entusiasmo cuando está intentando persuadir a otros, frecuentemente rebelde, no alienada, excesivamente idealista, psicológicamente estable, inclinada al enfado, a la resistencia y actitudes de desafío cuando se enfrenta con la adversidad o las decepciones.

En este contexto, el problema que aborda esta investigación se relaciona con la siguiente pregunta general: ¿cuáles son los principales rasgos de personalidad de los profesores que realizan innovaciones? Relacionada con esta interrogante, este trabajo da cuenta del objetivo principal de este estudio: analizar los rasgos de personalidad que presentan los profesores que desarrollan procesos innovadores.

II. MARCO CONCEPTUAL

A. La innovación en educación

Las primeras innovaciones pedagógicas en el ámbito educacional se inspiran, a comienzos de la década de los sesenta, en las estrategias de innovación industrial aplicadas en los países desarrollados. En este contexto, los diversos autores que definen el tema de la innovación hacen hincapié en uno u otro aspecto de ésta, pero la mayor parte de ellos la conceptualizan desde el enfoque Investigación y Desarrollo (ID), que subyace en la lógica industrial de estos países (Havelock y Huberman, 1980).

Los diversos autores que estudian la aplicación de la innovación en el campo educativo comparten una serie de aspectos desde el punto de vista conceptual, a pesar de que ella puede ser considerada como un constructo polisémico. Se asume que debe ser deliberada, planificada, específica y evaluada, después de un tiempo suficiente, en relación con sus objetivos pedagógicos y sociales, en el entendido que aporta algo diferente o nuevo al contexto en el cual se aplica (Morrish, 1978; Havelock y Huberman, 1980; Langoüet, 1985; González y Escudero, 1987; Restrepo, 1995).

Las innovaciones pueden ser elaboradas desde distintos enfoques epistemológicos, pero todas ellas tienen como propósito final mejorar situaciones que se consideran deficitarias en algún aspecto del currículo —contenidos, metodologías, evaluación, organización, gestión, relación entre los actores educativos, recursos didácticos, valores, actitudes y creencias de los agentes escolares, etc.—. En consecuencia, pueden estar enfocadas en el nivel de aula, de la institución y en ámbitos que la vinculan con la comunidad. Sus usuarios pueden ser, indistintos o integradamente, los diversos agentes escolares y educativos; sin embargo, se espera que siempre los principales beneficiados sean los estudiantes, mediante la obtención de aprendizajes relevantes y pertinentes (Ferrández y Puente, 1992; Escudero, 1999).

Para autores como Nogales (1988), Castillo (1988), Ghani, (1992), Leonardo (1992), Colbert y colaboradores (1992), los principales efectos de las innovaciones observados en los alumnos hacen referencia al desarrollo de competencias cognoscitivas y socioafectivas y, en el caso de los docentes, a una mayor satisfacción personal, mejor relación con los estudiantes y un mayor compromiso con la tarea educativa y con la institución escolar. Según Ríos (2001), la aplicación de innovaciones por parte de los profesores permite que los estudiantes mejoren su autoestima, seguridad personal, capacidad de decisión, autonomía, responsabilidad, etc. También se ha observado en ellos un mejoramiento de la expresión oral y escrita y cálculo de operaciones básicas.

En general, estos logros se relacionan directamente con los objetivos planteados por los innovadores; sin embargo, los procesos de transformación positiva también tienden a producir efectos no previstos en los usuarios de las innovaciones. Esto hace pensar que en el desarrollo de toda innovación existe un grado de incertidumbre, a pesar de los objetivos que racionalmente la orientan. Para Ríos (2003b), esto significa que no es posible el control pleno de ella por parte de los docentes innovadores, lo cual denota la importancia que tiene la presencia de ciertas actitudes —las que se asocian a ciertos rasgos de personalidad— en éstos, como la confianza en sí mismo ante lo incierto de la novedad, la perseverancia al no observarse logros inmediatos, la capacidad para ir respondiendo a los requerimientos no considerados inicialmente, entre otras.

En este sentido, Morrish (1978), Schiefelbein (1992), Torre, (1994) y Ríos (2003a) plantean que la puesta en marcha de experiencias innovadoras presenta factores que la pueden facilitar o limitar, tanto desde el exterior como del interior de la escuela. Algunos de los factores externos se relacionan con aspectos socioculturales, económico-financieros y técnico-administrativos (principalmente referido a la relación con instancias públicas que regulan la actividad escolar). Los condicionantes intraescuela se vinculan con

el comportamiento de los actores educativos —asociados principalmente a su formación, roles y funciones que cumplen, motivación intrínseca, etc.—, la presencia de material didáctico y el tipo de organización escolar que se tenga. En este contexto, y de acuerdo con Sancho y otros (2000), el compromiso e interés de los profesores son condiciones esenciales para el éxito de los procesos innovadores en el ámbito educacional.

Para Ghani (1992) y Sansano y otros (1993), el profesor se presenta como el principal agente innovador, caracterizado por poseer un amplio y profundo dominio de su disciplina; por realizar procesos de reflexión acerca de las fortalezas y debilidades de su práctica pedagógica, y por mejorarla a través de innovaciones que desarrolla en el aula para directo beneficio de sus estudiantes. Esta capacidad de análisis de los docentes sobre su quehacer educativo probablemente puede estar asociada a características de su personalidad como: ser crítico, desafiante, rebelde, autónomo, realizador, entre otros (Huberman, 1973, Rivas, 2000); esto le permite desarrollar procesos de autocrítica de manera permanente, alternándose en él etapas de satisfacción e insatisfacción por los resultados de su enseñanza. Es posible que en el marco de esta última se genere en él la “necesidad psicológica” de realizar modificaciones para mejorar aspectos que considera deficitarios.

A estos argumentos se suman Stenhouse (1991) y Zeichner (1993), quienes agregan que el ámbito natural para que el profesor desarrolle su capacidad de innovación es la escuela, considerada como la unidad básica para la ejecución de las experiencias de cambio. Éstas se ven favorecidas en la medida que la cultura escolar presenta un fuerte componente colaborativo, propiciando con ello un *ethos* en el cual se manifiesta una alta vinculación y cooperación entre los diferentes agentes educativos, una profunda identidad de éstos con la institución escolar y una alta valoración de su tarea formadora (Shein, citado en Pascual, 1988; Hargreaves, 1995, Marcelo 1996; Escudero, 1999, Rivas, 2000, Ríos, 2004).

B. Personalidad de los innovadores¹

Conocer las características personales de profesores innovadores implica considerar un constructo multidimensional y polisémico: la personalidad. Como una forma de comprender la personalidad surge una serie de teorías, las cuales proporcionan un medio para explicar la manera en que las personas adquieren y cambian los aspectos de sus conductas e intentan

¹ En la elaboración del marco conceptual de esta sección colaboró la psicóloga Carolina Rojas.

comprender las diferencias entre individuos, en cuanto a la expresión de dichas conductas (Phares, 1996).

Una de las teorías más influyentes ha sido la psicoanalítica clásica de Freud, en la cual destacan las experiencias de la primera infancia, la sexualidad infantil y elementos inconscientes, como forma de explicar las conductas y acciones que posee la gente. Otras teorías han sido la analítica de Jung, psicosocial de Erikson, conductista de Skinner y la teoría centrada en la persona de Roger. El propósito central de éstas ha sido concebir herramientas capaces de descubrir elementos conformadores de la personalidad por medio del estudio de los individuos, así como plantear una definición del término en cuestión, entre otros.

De este modo, podemos encontrar una serie de explicaciones para el término. Para Allport (1970), la personalidad es una organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos. Papalia y Wendkos (1993) señalan que la personalidad corresponde al conjunto de formas relativamente consistentes de relacionarse con la gente y las situaciones, que hacen única a cada persona. Por su parte, Feldman y otros (1998) la conceptualizan como aquellas características relativamente permanentes que diferencian a las personas, es decir, aquellos comportamientos que hacen único a cada uno de nosotros, a lo cual Belloch y otros (1996) complementan esta conceptualización planteándola como aquella parte del funcionamiento personal que es resistente al cambio, se encuentra consolidada y posee una generalidad y coherencia de respuestas en distintos tiempos y distintas situaciones.

La personalidad puede ser medida por instrumentos que definen operacionalmente las conceptualizaciones que se elaboren de ella. Una manera de acercarse a las características personales de los profesores, midiendo rasgos o variables de personalidad, es el Inventario de Preferencias Personales de Edwards, el cual está basado en los conceptos acerca de la personalidad de Murray.

Este autor plantea, en Papalia y Wendkos (1993), que el ser humano es un organismo individual, fundamentalmente organizado e integrado, el cual responde no sólo a estímulos externos (presiones), sino también a factores internos, por lo que se le podría caracterizar como esencialmente dinámico. Al encontrarse las presiones con el individuo dan paso a un impulso o necesidad, la cual originará una conducta compleja. Las necesidades provocadas directamente por procesos internos, pero más frecuentemente por la presencia de una fuerza del ambiente, se pueden inferir de la respuesta a una clase particular de objetos o estímulos, la expresión de un afecto particular, entre otras.

Según el mismo autor, la personalidad sería la encargada de conciliar las demandas de satisfacción de las necesidades con las exigencias sociales. Así, el objetivo de la personalidad sería generar y reducir tensiones, diseñar programas para lograr metas distantes, disminuir o resolver conflictos, sin entrar en dificultades con las necesidades más importantes, ajustar los niveles de aspiraciones para aumentar la posibilidad de que sean alcanzados (Méndez, s/f). De este modo, la personalidad tendría la misión de brindar a las necesidades una forma de expresión más aceptable socialmente. Así aparece el término de “variables de personalidad”, siendo la variable una manera de reacción social.

Con relación a la personalidad de los innovadores, Huberman (1973: 60) plantea que, para Harvey, ésta se caracteriza por su alto grado de abstracción, mayor capacidad para apartarse de situaciones inmediatas, menos absolutista, de mayor relativismo, libres para resolver problemas y buscar soluciones sin temor al castigo por desviarse de la verdad oficial y de los imperativos sociales, acentuada orientación práctica, comportamiento exploratorio, aceptación de riesgos, independencia, entre otras. Huberman (1973) añade que, para Miles, la personalidad innovadora hace referencia a un sujeto innovador que siente con fuerza la necesidad de autonomía, éxito y orden, así como de ayudar a los demás y de verse apoyado por otros. También describe que para Lazarsfeld y Katz los innovadores se caracterizan por aceptar riesgos, poseer sentido del deber profesional, confianza en su propia capacidad para controlar el medio, entre otras.

En el caso de los profesores innovadores, Huberman señala que, para Lippitt, éstos tenderían a ser partícipes de procesos innovadores en las escuelas si existen al menos las siguientes condiciones:

- a) si se creen con autoridad para orientar la vida de su propia clase y tienen confianza en poder hacerlo así efectivamente; b) si están dispuestos a compartir con sus colegas información sobre las actividades de su clase, con un mínimo de temor al fracaso o a la repulsa; c) si están fuertemente interesados por su profesión y están dispuestos a discutir sobre cuestiones profesionales (1973: 61).

A partir de estas condicionantes que facilitarían la acción innovadora de los profesores, se infiere que la fuerza que los motiva a desarrollar procesos transformadores proviene de un impulso interior, relacionados probablemente con ciertos rasgos de personalidad, que apuntaría a mejorar su acción docente, pero no de manera individual sino comunitaria. En el fondo, la acción innovadora de los educadores estaría dirigida a una mayor eficacia en el cumplimiento de su rol docente. En este sentido, Rivas

(2000) plantea que los factores impulsores de la actividad innovadora de los profesores se relacionarían con las siguientes categorías: deontológico-vocacional; preocupación por el otro y proyección profesional. La primera se vincularía con el imperativo ético y la vocación docente; la segunda, con el aprovechamiento académico y la atención a la persona; y, la tercera, con la valoración profesional y la autorrealización docente.

C. Inventario de personalidad de Edwards

La elaboración del Inventario de Preferencias Personales (EPPS) implica medir indirectamente las necesidades y su nivel, siendo la variable la necesidad más la acción de la personalidad y las normas sociales. Así, Edwards plantea quince variables de la personalidad, de las cuales han sido escogidas ocho para efectos de esta investigación. Su elección se basa en la conceptualización de cada variable y su relación directa con algunas características de personalidad que presentarían los profesores innovadores, tal como se ha planteado al principio de esta sección. En el cuadro 1 se muestran las variables de personalidad escogidas, su definición y los rasgos o actitudes asociadas a ella.

En suma, estas variables o rasgos de personalidad, que implican características como la planificación, el cambio, la rebeldía, el liderazgo o la autoconfianza, son las evaluadas en los profesores que tienden a realizar innovaciones en su quehacer pedagógico con vista a su mejoramiento.

CUADRO 1
Variables, definición y rasgos de personalidad

<i>Variables</i>	<i>Definición</i>	<i>Rasgos</i>
Logro	Deseo o tendencia a hacer cosas tan rápidamente y/o tan bien como sea posible. Implican deseos de superación, trabajar con energía y persistencia	realizador, ambicioso, competitivo, aspirador
Orden	Tendencias conductuales dirigidas hacia la organización del ambiente inmediato del sujeto	planificador
Exhibicionismo	Deseo o tendencia a causar impresión. Implica ser escuchado, visto y oído	vanidad, autoconfianza y exhuberancia
Autonomía	Deseo o tendencia a ser independiente y libre para actuar según los impulsos	autónomo, independiente, libre, rebelde, desafiante, resistente

Dominio	Deseo o tendencia a controlar sentimientos y la conducta de otros. Implica ser líder, tratar de ejercer influencia sobre la conducta o ideas de otros	dominante, poderoso, persuasivo, autoritario, disciplinario
Cambio	Deseo o tendencia a la flexibilidad. Implica hacer cosas nuevas y diferentes	cambiante, no predecible, flexible, inconstante, adaptable, variable
Persistencia	Tendencia a mantener el esfuerzo. Implica trabajar en forma intensa	resistente, metódico, planificador
Agresión*	Deseo o tendencia a vencer la oposición mediante la fuerza. Implica moverse y hablar en forma autoritaria	agresivo, peleador, discutiador, crítico, dominante

* Cabe destacar que esta variable fue escogida por su relación con las variables de dominio, autonomía y exhibicionismo, que tienden al movimiento (positivo) del sujeto.

III. METODOLOGÍA

La investigación presentó características exploratorio-descriptivas (Sierra Bravo, 1991), ya que existe escasa evidencia empírica respecto a los rasgos de personalidad de los profesores que desarrollan transformaciones en su quehacer docente. Tomando en cuenta este tipo de estudio, el diseño de la investigación consideró una medición postest.

La muestra contempló inicialmente a 201 profesores de nueve escuelas municipales de la comuna de Estación Central, de la ciudad de Santiago de Chile. De éstos, se tuvo acceso a 90 para ser entrevistados. Para detectar a los profesores innovadores se aplicó a cada uno un cuestionario con tres preguntas abiertas.²

Posteriormente se administró, a los profesores considerados como innovadores, la adaptación chilena (Bozzo y otros, 1969) del Inventario de Preferencias Personales de Edwards (EPPS) —el cual se basa en los postulados de Murray— que consiste en proporcionar una medición rápida de la personalidad no patológica, mediante 15 variables.

La interpretación de los resultados del cuestionario de personalidad se hace en función de la definición que se ha dado a cada variable y de

² Para diferenciar a los docentes innovadores de los no innovadores se utiliza la tercera pregunta que indaga sobre si los docentes entrevistados realizaron o están realizando innovaciones al momento del estudio, la que es antecedida por el concepto de innovación que se utiliza en esta investigación y que se relaciona con "todos aquellos intentos planificados y específicos de mejora, que son puestos en práctica por los profesores en su trabajo escolar, ya sea en lo que se refiere a acciones vinculadas con estrategias de enseñanza, contenidos, procedimientos e instrumentos evaluativos, recursos didácticos, interacción profesor-alumno, etcétera".

acuerdo con la tabla de conversión de puntajes T creada por Edwards. Los coeficientes de consistencia interna de las diferentes subescalas del test adaptado a la realidad chilena varían entre 0.60 y 0.82, siendo estos errores de estimación de la fiabilidad no superior a 1.2% de los coeficientes obtenidos por Edwards.³

IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A. Escala de consistencia

En relación con los rasgos de personalidad de los profesores innovadores, en primer lugar se analizó la escala de consistencia de cada inventario respondido, detectándose sólo a una persona con siete respuestas incongruentes, cifra levemente inferior al mínimo (9) que acepta el protocolo para considerar útil la información que proporciona el respondiente. En términos generales, las respuestas dadas por los 25 sujetos al EPPS se encuentran en un rango promedio (adecuado) de consistencia, es decir, existe veracidad en sus respuestas. Dada esta situación se tomó en cuenta a los 25 profesores innovadores para analizar los diferentes rasgos de su personalidad.

B. Número de innovadores

De los 90 profesores y profesoras entrevistados, a 25 de ellos se les considera innovadores, ya que ejecutaron o están desarrollando diferentes experiencias de cambios que apuntan principalmente a mejorar aprendizajes cognoscitivos y afectivos de los alumnos.⁴

C. Innovadores por género

Considerando que en este grupo de profesores evaluados sólo se encuentran tres hombres, se destaca que dos poseen, en un alto nivel, la variable cambio. Uno de éstos es considerablemente más joven que el otro, observándose en éste una alta puntuación en las variables autonomía, cambio, agresión y, sólo en la variable cambio, en el sujeto mayor. Respecto a la

³ Como norma general el error de estimación de la fiabilidad no debe exceder al 1%.

⁴ A los docentes considerados innovadores después de aplicárseles el test de personalidad, se les administró un cuestionario que contiene diversas preguntas sobre las innovaciones implementadas. Los temas consultados se relacionan con el concepto de innovación que manejan los docentes, las características y objetivos de ella, sus beneficiarios, los costos, los resultados esperados y no esperados, los facilitadores y obstaculizadores, entre otros.

variable persistencia, una mujer y un hombre son quienes la poseen en un rango de muy alto. Por otro lado, 18 profesores innovadores, entre ellos los tres hombres, presentan al menos una de las ocho variables dentro de los rangos alto y muy alto.

D. Rasgos de personalidad de los profesores innovadores

A continuación se presenta un cuadro con las variables del EPPS que se consideran más asociadas a la acción innovadora y el número de sujetos que se asignan a sus diferentes niveles, de acuerdo con los puntajes T obtenidos.

CUADRO 2
Número de profesores por niveles de rasgo de personalidad

Variable	Número de Profesores por nivel del rasgo*				
	Muy bajo	Bajo	Promedio	Alto	Muy alto
Logro	1	3	17	3	1
Orden	0	2	17	5	1
Exhibicionismo	0	4	20	1	0
Autonomía	1	2	16	3	3
Dominio	0	3	19	2	1
Cambio	0	3	18	4	0
Persistencia	0	0	14	9	2
Agresión	0	4	17	2	2

n = 25 profesores.

*La asignación de los profesores innovadores a cada uno de los niveles de los rasgos medidos, se realiza a partir de la transformación del puntaje bruto a puntuación estándar T. La interpretación de los resultados se hace en función de la definición que se ha dado a cada variable y de acuerdo con la tabla de conversión de ésta, descrita en la parte metodológica de este artículo.

En cuadro 2 se puede observar que, en términos generales, las ocho variables de personalidad que se asociarían con mayor fuerza a los rasgos o actitudes de personalidad de los profesores se encuentran presentes, en promedio, en la gran mayoría de los evaluados. Esto llevaría a pensar que son sujetos con características relativamente estables y presentes en niveles normales. Sin embargo, se destaca en estos profesores innovadores la presencia de algunas variables dentro de los puntajes más altos (sobre el promedio), las que se analizan a continuación.

E. Rasgos distintivos de los profesores innovadores

El 44% de los profesores innovadores medidos obtienen una puntuación alta y muy alta en la variable “persistencia”, lo cual implicaría que ésta puede constituir una característica relevante para el trabajo de un profesor que realiza transformaciones en su quehacer docente. Desde el punto de vista de los rasgos de personalidad o actitudinal, estos profesores serían resistentes, metódicos y planificadores.

Otro hallazgo interesante de este estudio se relaciona con el hecho de que el 24% de los profesores innovadores obtienen puntuaciones altas y muy altas en “autonomía” y “orden”. La primera variable se asocia con las actitudes de un profesor autónomo, independiente, libre, rebelde, desafiante, entre otros; la segunda, con un docente que planifica su accionar pedagógico, actitud que también se presenta en la variable de persistencia.

También es posible destacar que el 16% de los docentes obtiene una alta y muy alta puntuación en las variables “cambio”, “logro” y “agresión”. En este sentido, los docentes innovadores tenderían a ser cambiantes, flexibles, adaptables, realizadores, competitivos, discutidores, críticos, dominantes, entre otras actitudes.

Estos resultados llevan a pensar que los profesores que presentan alta puntuación, principalmente, en “persistencia”, “autonomía”, “orden” y, en menor medida, en “cambio”, “logro” y “agresión”, tenderían a presentar una actitud crítica con su quehacer, ser más emprendedores, planificar sus acciones, trabajar en forma intensa, vencer obstáculos, ser independientes y estar en constante movimiento, probablemente con el propósito de mejorar su trabajo profesional. Lo anterior permitiría inferir que los sujetos que presentan estas características de personalidad podrían orientarse a diseñar e implementar innovaciones pedagógicas, por presentar ciertas incomodidades o desajustes en su quehacer docente, a partir de la reflexión que hacen sobre éste.

F. Rasgos menos notorios de los profesores innovadores

Los resultados de esta investigación señalan también que otros profesores innovadores presentan menores puntuaciones en algunas de las variables de personalidad medidas.

Las variables “logro”, “exhibicionismo” y “agresión” muestran el porcentaje más alto (16%) dentro de los niveles más bajos que éstas pueden presentar. Esto significaría que estos docentes innovadores manifiestan, de manera más débil, algunas actitudes relacionadas con éstas, lo cual puede ser altamente conveniente para el éxito de las innovaciones que

desarrollan, sobre todo aquellas que se relacionan con un comportamiento menos ambicioso, competitivo, vanidoso, agresivo, peleador, entre otros.

La única variable en la cual no hay docentes asignados por debajo del promedio es la “persistencia”, es decir, ninguno de estos profesores innovadores se encuentra en los niveles más bajos de ésta. Esta situación podría interpretarse como una tendencia de los innovadores a mantener el esfuerzo cuando desarrollan sus innovaciones, venciendo los obstáculos que se les presentan, lo que implica trabajar en forma intensa, constante y ser resistente a éstos.

En suma, las variables de personalidad que muestran los profesores innovadores —persistentes, autónomos, orientados al orden, al cambio, al logro y con cierto nivel de agresión— que participan en este estudio, tienden a confirmar el planteamiento de Harvey (citado en Huberman, 1973), quien señala que las personas innovadoras presentan mayor capacidad para apartarse de situaciones inmediatas, como puede ser el quehacer rutinario del profesor, intentando hacer cambios a través de la realización de acciones novedosas, con el propósito de cumplir de manera más eficaz con su rol docente (Rivas, 2000); ser libres para resolver problemas y buscar soluciones sin temor al castigo por alejarse de normas o criterios preestablecidos, lo que se traduciría en mayores niveles de autonomía, es decir, tener tendencia a ser independiente, actuando de acuerdo con sus propios impulsos; así como presentar una acentuada orientación práctica, lo cual les permite diseñar e implementar innovaciones a partir de ciertos criterios organizativos que requieren procesos básicos de planificación u orden, de acuerdo con el planteamiento de Edwards y Miles, y una actitud persistente o de esfuerzo para alcanzar los logros que se han propuesto, entre otros aspectos.

Por otra parte, y desde el punto de vista específico de los rasgos o actitudes que presentarían estos docente innovadores, como ser críticos, inconformistas, autónomos, realizadores, planificadores, persistentes, orientados al logro, etc., se podría señalar que éstos darían cuenta, a modo de factores internos, de algunas características singulares de estas personas, tal como lo plantea Murray (citado en Papalia y Wendkos, 1993), y que actuarían como desencadenantes de impulsos o necesidades por parte del sujeto. En esta línea, los hallazgos de esta investigación pueden contribuir a corroborar lo señalado por Méndez (s/f), quien plantea que el objetivo de la personalidad sería el de generar y reducir tensiones propias del sujeto, lo que lo llevaría a diseñar intervenciones para alcanzar determinados objetivos, morigerar o resolver conflictos, entre otras situaciones. En este contexto, las actitudes que presentan estos profesores innovadores tienden a estar en consonancia con algunos de los hallazgos encontrados por Rivas (2000: 99-108), en un estudio con 15 profesores innovadores;

éstos presentaron fuerzas impulsoras al cambio positivo relacionados con un imperativo ético (crítico, inconformista), vocación docente (realizadores, planificadores), autorrealización docente (autónomo, persistentes, orientado al logro), entre otras.

G. Las innovaciones de los docentes

La mayor parte de las innovaciones aplicadas por los profesores se originan a partir del intercambio de experiencias entre éstos, en el marco de su formación permanente, y son adaptadas de acuerdo con las características propias de cada institución escolar. Un aspecto interesante del origen de los procesos de cambio positivo está dado por la participación, en algunas de las innovaciones, de los padres y de los estudiantes, actores esenciales para la transformación escolar.

La mayoría de las acciones innovadoras realizadas por los profesores tienen como objetivos mejorar aspectos socioafectivos de los estudiantes como la autoestima, la seguridad en sí mismos, la comunicación entre ellos y con sus profesores, la iniciativa personal en su aprendizaje, saber trabajar en equipo, etc. Otros propósitos se relacionan con el mejoramiento de aprendizajes en áreas como lenguaje y comprensión del medio social y natural.

Los principales resultados de las innovaciones realizadas por los docentes se relacionan directamente con los objetivos explícitos de éstas. Así, en opinión de los profesores innovadores se observa un mejoramiento en la seguridad personal de los alumnos, una mayor capacidad para trabajar con sus compañeros, un mayor respeto entre ellos, una mayor motivación por aprender, un mejor comportamiento durante las clases, un mejoramiento en la velocidad y comprensión lectora, una mejor capacidad crítica, entre otros.

Los factores que facilitan el desarrollo de estas innovaciones se vinculan con la disposición positiva que muestran los directivos de los establecimientos en los cuales se aplican los procesos de cambio positivo, el conocimiento que tienen de sus alumnos y la motivación que presentan los alumnos participantes. Los factores que tienden a obstaculizar las transformaciones pedagógicas que efectúan los profesores se relacionan con la falta de tiempo, la escasez de materiales, la baja disposición de los directivos y de algunos profesores, y la escasa participación de algunos apoderados.

V. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los resultados de este estudio muestran que la mayor parte de estos profesores innovadores obtienen puntuaciones promedios en las variables de personalidad que se asociarían a comportamientos transformadores en

el ámbito de la escuela, lo que lleva a pensar que, desde el punto de vista de los rasgos de personalidad, los docentes que desarrollan iniciativas escolares de cambio positivo no requieren puntuar alto o muy alto en los niveles de medición de estas variables, para llevar a cabo transformaciones que se dirijan a mejorar sus prácticas pedagógicas. Esta situación podría contribuir a generar políticas de formación permanente del profesorado, que realizaron o están realizando innovaciones en el momento del estudio, de los que no desarrollan procesos transformadores, sobre todo de aquellos que no innovan, para despertar en ellos una mayor conciencia sobre la importancia de generar cambios positivos, tanto para ellos mismos como para los estudiantes.

El hecho de que algunos de los docentes innovadores alcancen puntajes por debajo y otros por encima del promedio que logra la mayoría de ellos, hace pensar que su comportamiento hacia el cambio puede ubicarse en un "continuo innovador", cuya graduación podría estar mediada por sus experiencias innovadoras anteriores y por la actitud que han construido hacia ella, a partir de los resultados, facilitadores y obstaculizadores de los procesos novedosos que han implementado en su carrera profesional. Este "continuo" iría desde aquellos que no realizan innovaciones, los que pueden pertenecer a la subcultura de los conservadores que se observa en la realidad escolar, pasando por los profesores que logran puntuaciones por debajo del promedio en algunas variables de personalidad, siguiendo por los que se encuentran en el promedio de la mayoría de los rasgos asociados a la personalidad innovadora y finalizando por los que se ubican en los niveles altos y muy altos de las puntuaciones, los cuales presentarían un mayor impulso interior para diseñar e implementar innovaciones.

Los profesores innovadores que presentaron altos puntajes, principalmente en los rasgos de persistencia, autonomía, orden, cambio y logro, podrían tener una mayor disconformidad con su quehacer pedagógico, lo que se asociaría a una mayor capacidad, decisión y realización de prácticas innovadoras, a partir de la reflexión que hacen de aquella, contrario a los docentes que obtuvieron menos puntajes en estas variables y en los otros rasgos medidos (exhibicionismo, dominio y agresión). Esta situación podría reflejarse en la naturaleza, calidad, capacidad de control, flexibilidad, resultados y otros aspectos de las innovaciones que realizan estos docentes.

Finalmente, y a la luz de los resultados de este estudio, sería interesante conocer las variables y rasgos de personalidad de los profesores que no realizan innovaciones (¿existirán diferencias significativas con aquellos que innovan?); saber si existen diferencias entre los profesores del ámbito municipal y privado; conocer otras características personales de los profesores innovadores como inteligencia, autoestima, vocación docente,

estilos de enseñanza, compromiso social y/o político, etc., entre otras interrogantes. Otra derivación que se puede considerar importante a partir de estos resultados se relaciona con la formación inicial de profesores, y también con la de aquellos que ya están ejerciendo en el ámbito escolar, ya que podría incorporarse a los planes de estudios de éstos, programas que tengan como propósito central dar a conocer los principales alcances de la innovación en educación, con el fin de promover un comportamiento innovador de los futuros profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLPORT, G. *La personalidad, su configuración y desarrollo*, Barcelona, Herder, 1970.

BELLOCH, A., B. Sandin y F. Ramos. *Manual de psicopatología*, vol. II, México, McGraw-Hill, 1996.

Bozzo, C. et al. "Construcción y tipificación de un cuestionario de personalidad siguiendo la metodología utilizada por Edwards en el EPPS para la población universitaria nacional", *Seminario de tesis para optar al título de psicólogo*, Santiago, Universidad de Chile, 1969.

CASTILLO, G. *Tres experiencias de rescate de la identidad de la escuela*, Santiago, OREALC, 1988.

CASTRO, E. "Riesgos y promesas del currículum de colaboración en contextos de descentralización educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 3, Madrid, 1993, pp. 63-87.

COLBERT, V. et al. *The new school program: more and better primary education for children in rural areas in Colombia*, Washington, Banco Mundial, 1992.

ESCUDERO, J. M. "El cambio en educación, las reformas y la renovación pedagógica", en *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid, Síntesis, 1999.

FELDMAN, R. et al. *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*, México, McGraw-Hill, 1998.

FERRÁNDEZ, A. y J. Puente. *Educación de personas adultas. Psicopedagogía y microdidáctica*, Zaragoza, Diagrama, 1992.

GHANI, Z. *The use of participatory, school-based, and community supported innovations in formal basic education*, Ottawa, IDRC, 1992.

GONZÁLEZ, M. y J. Escudero. *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*, Barcelona, Humanitas, 1987.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata, 1995.

HAVELOCK y **HUBERMAN** *Innovación y problemas de educación*, Ginebra, UNESCO, 1980.

HUBERMAN, A. M. *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*, París, UNESCO, 1973.

LANGOÛET, G. *Suffit il d'innover?*, París, Presses Universitaire, 1985.

LEONARDO, A. *Ciep: A democratic school model for educating economically disadvantaged students in Brazil*, Washington, Banco Mundial, 1992.

MARCELO, C. *Innovación Educativa, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*, Madrid, CIDE, 1996.

MÉNDEZ, C. *Cuestionario de Preferencias Personales de Edwards (EPPS)*, Santiago, Universidad Central (s/f).

MORRISH, J. *Cambio e innovación en la enseñanza*, Salamanca, Anaya, 1978.

NOGALES, I. *Los maestros y las perspectivas de innovación pedagógica*, La Paz, CIID, 1988.

PHARES, J. *Psicología clínica*, México, Manual Moderno, 1996.

PAPALIA, D. y S. Wendkos. *Psicología*, México, McGraw-Hill, 1993.

PASCUAL, R. (coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid, Narcea, 1988.

PINTO, R. “Mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en el marco de la Reforma Educacional Chilena”, en *Análisis y desafíos de la Reforma Educacional Chilena*, Santiago, FIDE, 2001.

RESTREPO, B. *La colaboración entre investigadores e innovadores. Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación*, Santafé de Bogotá, Secab/Colciencias/Menfes, 1995.

RÍOS, D. “Innovative teachers: a permanent learning process to improve teaching and students’ learning”, en *International Yearbook on Teacher Education*, CD-ROM, ICET, 2001.

_____. “Facilitadores y obstaculizadores de las innovaciones en educación”, en *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 2, núm. 3, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile, 2003a, pp. 27-38.

_____. “Efectos no previstos en las innovaciones en educación: el proceso de cambio abierto a la incertidumbre”, en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 44, Bogotá, 2003b, pp. 157-172.

_____. “El mejoramiento de la gestión escolar a partir de la autoevaluación institucional”, Ponencia aceptada para ser presentada en el IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Dirección para la Innovación: Apertura de los Centros a la Sociedad del Conocimiento, Universidad de Deusto, Bilbao, 15-18 de septiembre, 2004.

RIVAS, M. *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*, Madrid, Letras Universitarias, 2000.

SANCHO, J. et al. *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*, Barcelona, Octaedro, 2000.

SANSANO et al. “El trabajo docente y la renovación de la escuela”, en *Cuaderno de Pedagogía*, núm. 220, Madrid, 1993, pp. 40-43.

SCHIEFELBEIN, E. *El modelo escuela nueva: intentos de descripción*, Santiago, CPU/OREALC, 1992.

SIERRA Bravo, R. *Técnicas de investigación social*, 7a. ed., Madrid, Paraninfo, 1991.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*, 3a. ed., Madrid, Morata, 1991.

TORRE, S. de la. *Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación*, Madrid, Dykinson, 1994.

ZEICHNER, K. "El maestro como profesional reflexivo", en *Cuaderno de pedagogía*, 220, Madrid, 1993, pp. 44-49.