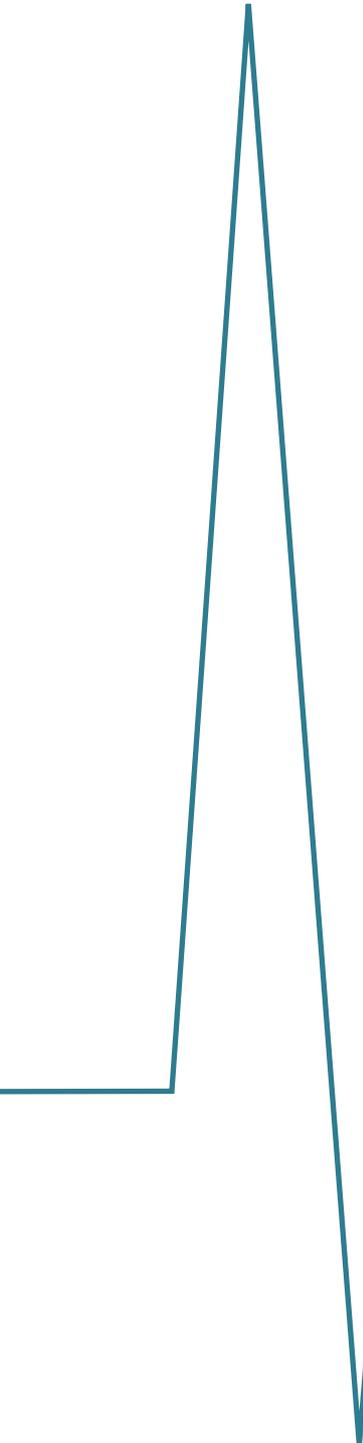


Llorent, Vicente J.; Ruiz-Calzado, Inmaculada;  
Varo-Millán, Juan Carlos.  
vjllorent@uco.es  
m62rucai@uco.es  
lf2vamij@uco.es



# INDICADORES DEL BUEN DO- CENTE EN BASE A LA INTELIGEN- CIA EMOCIONAL. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA..

Llorent, Vicente J.; Ruiz-Calzado, Inmaculada;  
Varo-Millán, Juan Carlos

**INDICADORES DEL BUEN DOCENTE EN BASE A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

**INDICATORS OF GOOD TEACHER BASED ON EMOTIONAL INTELLIGENCE. THE UNIVERSITY TRAINING IN INCLUSIVE EDUCATION.**

Autores:

Vicente J. Llorent

Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba

vjllorent@uco.es

Inmaculada Ruiz-Calzado

Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba

m62rucai@uco.es

Juan Carlos Varo-Millán

Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba

lf2vamij@uco.es

Sumario: 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Investigaciones de referencia. 4. Propuesta de diseño de investigación. 4.1. Diseño. 4.2 . Participantes. 4.3. Procedimiento. 5. Propuesta de instrumentos. 5.1. Cuestionario de personalidad (EPQ-R). 5.1.1. Estabilidad-Neuroticismo (N). 5.1.2. Extraversión-Introversión (E). 5.1.3 Normalidad-Psicoticismo (P). 5.1.4. Sinceridad o Veracidad (L o V). 5.2. Escala de Inteligencia Emocional Bar-On (EQ-I). 5.3. Escala INDEX FOR INCLUSIÓN. 6. Procedimiento estadístico. 6.1. Correlaciones: Análisis de correlaciones bivariadas de Pearson entre las escalas del EQ-i con los factores del EPQ-R. 6.2. Anova: Se realizará una ANOVA de Medidas Repetidas con control de co-variables. 7. Resultados. 8. Conclusión.

**Citación:** Lloret, Vicente J; Ruiz-Calzado, Inmaculada; Varo-Millán, Juan Carlos. “Indicadores del buen docente en base a la inteligencia emocional. La formación universitaria en educación inclusiva”. En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 5, 2016, pp. 72-91.

***INDICADORES DEL BUEN DOCENTE EN BASE A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.***

***INDICATORS OF GOOD TEACHER BASED ON EMOTIONAL INTELLIGENCE. THE UNIVERSITY TRAINING IN INCLUSIVE EDUCATION.***

Autor: Juan Carlos Varo-Millán, Vicente J. Llorent, Inmaculada Ruiz-Calzado

Resumen: En este artículo plantea como un elemento de relevancia la identificación de aquellas características que mide la Inteligencia Emocional como los indicadores que se consideran más importantes para el “buen docente”. Proponemos una metodología cuantitativa, para medir cuáles son los indicadores que se destacan por un lado desde la perspectiva del alumnado y por otro del profesorado. Acotando el estudio a una visión desde la etapa de formación universitaria. Mostrando qué elementos es necesario desarrollar en la formación del docente para conseguir una educación inclusiva.

Palabras clave: Indicadores, Inteligencia Emocional, buen docente, Educación Inclusiva.

Abstract: This article discusses as an important element to identify those characteristics that emotional intelligence measures as indicators considered most important for the “good teacher”. We propose a quantitative methodology to measure what are the indicators that stand on one side from the students perspective and of on the other side from professors. We delimitate the study to the stage of university Education. Showing what elements need to be developed in the teacher’s training to have an inclusive education.

Key words: Indicators, Emotional Intelligence, good teacher, inclusive education.

## 1. INTRODUCCIÓN

Docente proviene del latín: *docens*, *-entis*, part. act. de *docēre*, enseñar. Según la RAE (Real Academia Española de la Lengua), docente se define como:

1. Adj. Que enseña. U. t. c. s. (usado también como sustantivo).
2. Adj. Perteneiente o relativo a la enseñanza.

Ser buen docente, se convierte en un concepto más difícil de definir, pues habrá que delimitar cuales son los descriptores que definen tal constructo.

Así, podemos decir que el docente no se puede definir exclusivamente por su actividad sino por el sentido que se da a ésta, pues si tomamos el vocablo en su acepción originaria para ser un buen docente solo bastaría saber expresarse adecuadamente, siendo aquel que expresa ante un público, el que da fe de su conocimiento y es capaz de traspassarlo.

Si bien esto último no deja de ser una perspectiva algo limitada del quehacer docente, pues no basta con saber de un tema cuando se es incapaz de enseñarlo. Entendiendo así a la docencia como un proceso ligado al cambio de la persona receptora. Donde la relación del proceso enseñanza-aprendizaje ha de producir conocimiento y generar las condiciones necesarias para que los alumnos puedan apropiarse de ese conocimiento <sup>(1)</sup>.

Educar implicar dirigir, orientar, facilitar un cambio en la persona del otro y para el buen desarrollo de esta actividad requiere de unas competencias básicas como son: capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje; seleccionar y presentar los contenidos disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; la alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC; gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; relacionarse constructivamente con los alumnos; acompañamiento a los estudiantes; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; implicarse institucionalmente <sup>(2)</sup>.

Todo ello, sin olvidar que el buen docente, debe llevar a cabo los procesos de evaluación necesarios que medirán el rendimiento de las acciones formativas, los aprendizajes de los alumnos, la calidad de la actuación docente, etc. Así, en esta tarea deberá seleccionar y validar los instrumentos más adecuados de medición, la metodología a utilizar, y en qué momentos y con qué finalidad llevará a cabo la evaluación. Así, con la aplicación de una evaluación holística el docente tendrá la herramienta para conocer y mejorar la calidad de su labor.

Si bien todo ello languidece ante la imposibilidad de ser llevado a cabo cuando el docente carece de una cualidad esencial para su labor, esto es: la Inteligencia Emocional aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este tipo de inteligencia ha tenido una gran difusión desde la publicación del libro *Inteligencia Emocional* de Daniel Goleman en 1995, pero esto no es una idea innovadora, pues ya en el siglo XIX existe documentación sobre este concepto <sup>(3)</sup>.

<sup>1</sup> VAIN, P. *La evaluación de la docencia universitaria: Un problema complejo*. Buenos Aires, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), 2002.

<sup>2</sup> ZABALZA, M.A. Conferencia sobre Competencias docentes (09/02/2005, Pontificia Universidad Javeriana de Cali).

<sup>3</sup> BAR-ON, R. *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Multi-Health Systems, 1997,

Este nuevo enfoque sobre la búsqueda de los descriptores del constructo “ser ben docente” hacía necesaria una ruptura con los modelos psicométricos existentes de la inteligencia única, por lo que se planteó una concepción multiforme de la misma (4).

Esta nueva concepción se aleja de las teorías que consideran al individuo como un organismo que se limita a recibir estímulos a los que responde de acuerdo a una batería de aprendizajes anteriores (visión conductista); así como de la postura que considera que la inteligencia es una capacidad cuantificable y fija (visión psicométrica clásica). Acercándose hacia un concepto de inteligencia múltiple, donde existen “varias” inteligencias de diversos tipos, que son vistas como las formas en que los individuos adquieren, retienen y manipulan la información del medio y demuestran sus pensamientos a los demás. Estas fueron clasificadas como sigue:

1. Inteligencia lingüística
2. Inteligencia lógico-matemática
3. Inteligencia musical
4. Inteligencia espacial
5. Inteligencia cinestésico-corporal
6. Inteligencia interpersonal
7. Inteligencia intrapersonal

Nosotros nos centraremos en las dos últimas, que más adelante darían lugar a la llamada Inteligencia Emocional, que fue definida formalmente en 1990 por John Mayer y Peter Salovey como (5):

*“tipo de inteligencia social que incluye la habilidad para supervisar y entender las emociones propias y de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamientos y comportamientos”*

Según esta definición, para poder delimitar qué es ser buen docente, habrá de definir las competencias que debe poseer dicho docente en base a su inteligencia emocional.

Las cinco áreas que componen la inteligencia emocional llevan asociadas una serie de competencias que el buen docente debe potenciar. Las tres primeras áreas, de las cinco que vamos a exponer aquí, comprenden lo que antes se llamó inteligencia intrapersonal, relacionados con los aspectos internos y propios de una persona: autoconocimiento, autorregulación y automotivación (6).

### 1.1. Autoconocimiento

- Conciencia emocional: Un docente ha de saber cómo se siente ante una clase, es importante que sepa que emoción está sintiendo y que efecto puede generar esta en él y en sus estudiantes.
- Confianza en uno mismo. Un formador ha de sentirse capaz de trasladar la información que tiene dentro de él a sus alumnos, ha de creer en sus capacidades.

<sup>4</sup> GARDNER, H. *Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia, Fondo de Cultura Económica, 1983.

<sup>5</sup> SALOVEY, P. y MAYER, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9:185-211.

<sup>6</sup> GOLEMAN, D. *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós, 1995, p.450.

## 1.2. Autorregulación (autocontrol)

- Autocontrol. Una persona que pretende facilitar el aprendizaje de otros necesita manejar adecuadamente las emociones y los impulsos que le puedan resultar perjudiciales.
- Confiabilidad. Para generar la autoconfianza mencionada anteriormente es importante mantener unas normas de honestidad e integridad con uno mismo, un docente ha de tener claros sus principios y sus valores y respetarlos y cuidarlos día a día.
- Integridad. El docente integro es aquel que se siente responsable de procurar el aprendizaje de sus estudiantes y hace todo lo posible para ello.
- Adaptabilidad. Son muchos los cambios que un docente vocacional vive en su carrera y a los que ha de adaptarse, para lo cual es conveniente entrenar la flexibilidad.
- Innovación. El buen formador es aquel que no deja de sentirse alumno y está abierto y dispuesto a las nuevas ideas.

## 1.3. Automotivación

- Motivación al logro. Un docente “vivo” es aquel que no se acomoda y que se esfuerza cada día por mejorar y ser excelente en su labor, es aquel que tiene hambre de nuevos éxitos y que se siente afortunado por tener la oportunidad de formar personas.
- Compromiso. El docente que se siente comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes hará todo lo posible para que estos lleguen a lograr su objetivo académico.
- Iniciativa. Ese docente “vivo” que ya se mencionaba antes crea y aprovecha oportunidades para los fines que persiga.
- Optimismo. Uno de los factores que despierta la motivación y la ilusión del docente es la visión positiva y realista de sus alumnos y de sus capacidades: confiar y creer en ellos.

Las 2 áreas restantes comprenderían lo que antes se llamó inteligencia interpersonal, que es lo relacionado con los aspectos externos y comunicativos de una persona: empatía y habilidades sociales.

## 1.4. Empatía

- Comprensión de los demás. Un buen docente tiene la capacidad de captar el nivel de conocimientos, los sentimientos, los puntos de vista y las preocupaciones de sus alumnos.
- Ayudar a los demás a desarrollarse. Una vez se han percibido las necesidades de desarrollo de los estudiantes hay que cubrirlas o mejor dicho hay que facilitar que los mismos alumnos las cubran mediante su propio esfuerzo y voluntad.
- Orientación hacia el servicio. Un buen formador, al igual que un buen sacerdote, tiene claro quiénes son sus “jefes” y por tanto a quien han de servir: a sus alumnos.
- Aprovechar la diversidad. El docente “vivo” sabe cultivar y aprovechar las oportunidades que brindan los diferentes tipos de alumnos a los que tendrá la oportunidad de formar.

- Conciencia política. En el mundo docente, esta competencia consiste en tratar de identificar que grupos de personas hay en una clase y que les une y les separa para usar esa información en pro de su aprendizaje

### 1.5. Habilidades sociales

- Influencia. El buen docente invierte tiempo y esfuerzo para aplicar tácticas efectivas para la persuasión.
- Comunicación. Quizá la competencia más importante de todas las mencionadas sea la de saber comunicar escuchando activamente y transmitiendo mensajes claros y convincentes.
- Manejo de conflictos. El buen docente no es aquel al que le sale todo bien sino el que tiene la habilidad de manejar situaciones de conflicto, negociar y resolver desacuerdos.
- Liderazgo. El formador ha de inspirar y dirigir a su clase, probablemente el ejemplo del docente de la película “El club de los poetas muertos” resulte muy gráfico.
- Catalizador del cambio. El buen docente tiene y entrena su capacidad para iniciar, dirigir o manejar situaciones de cambio.
- Establecer vínculos. Alimentar sistemas de vínculos y relaciones para propiciar la obtención de objetivos es vital para un docente que quiera obtener el máximo rendimiento de sus alumnos.
- Colaboración y cooperación. El buen docente colabora de manera efectiva con otros colegas para realizar su labor y mejorar la misma, hay muchos profesionales con inquietudes comunes y de los que se pueden aprender muchas cosas útiles para los estudiantes.
- Habilidades de equipo. Para que la anterior colaboración sea efectiva es necesario crear una sinergia grupal con los colegas de profesión ya que todos buscan lo mismo: que las personas aprendan.

Delimitados ya los elementos de continente, veamos ahora los elementos de contenido para conseguir una educación inclusiva. Según Booth y Ainscow <sup>(7)</sup> la inclusión educativa se reduce a un conjunto de procesos que tienen por objetivo minimizar, y si es posible eliminar las barreras que pudieran limitar el proceso de aprendizaje, así como la participación de todos los estudiantes.

Pero la inclusión debe ir más allá del mero proceso de eliminación de barreras más propio del paradigma integrador que hacía recaer la responsabilidad sobre el propio alumnado perteneciente a una minoría, entendiendo minoría en su sentido más amplio, refiriéndonos a grupos de personas con: trastornos de conducta, discapacidad, diversidad cultural, inmigración, religión minoritaria, etc., donde la perspectiva era qué podía hacer este alumnado para alcanzar su potencial. Así, el paradigma inclusivo debe ir más allá hasta establecer qué puede hacer el propio centro educativo en el que se encuentre el alumnado perteneciente a una minoría para poder desarrollar todo su potencial y alcanzar los objetivos establecidos <sup>(8)</sup>.

<sup>7</sup> BOOTH, T. y AINSCOW, M. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE, 2002.

<sup>8</sup> VARO-MILLÁN, J.C. y LLORENT, V.J. Currículum y atención a los alumnos con las altas capacidades en la educación obligatoria. Estudio comparado entre España y Reino Unido. *XIV Congreso Nacional y Iberoamericano de Educación Comparada*, 2014, pp. 482-501.

## 2. OBJETIVOS

El principal objetivo sería descubrir cuáles son los indicadores que definen el constructo de ser “buen docente” y constatar la influencia que éstos tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como establecer que, para llegar a serlo, es necesario ser inclusivo.

Sería muy positivo descubrir si existe una estructura recursiva o no entre los rasgos de estudio, es decir, si las variables implicadas en la evaluación del constructo de la inteligencia emocional relacionadas con ser buen docente se retroalimentan y potencian unas a otras.

Pensamos, por ejemplo, que un docente que presente el rasgo de la extroversión acentuado, probablemente tenga una adecuada expresión de las emociones y también buenas habilidades sociales, lo que creemos podría derivar en una alta autoestima y con ello tener la capacidad de control de sus impulsos lo que podría dar lugar a mayores logros profesionales.

Desde este punto de vista se podrían encontrar perfiles docentes específicos y detectar las necesidades de desarrollo en un área psicológica concreta, aportando argumentos para retroalimentar al docente y confrontarlo con los resultados obtenidos. Pues si aplicásemos un instrumento para evaluar rasgos de personalidad de extroversión/introversión, los resultados de dicho instrumento simplemente confirmarían el rasgo, pero no su relación con las demás habilidades, por lo que no sería tan útil.

Así, y desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional, si encontramos un docente con poca inhibición de sus impulsos, independientemente de que sea extrovertido o introvertido, sería posible exponerle las consecuencias de su comportamiento impulsivo y las vías existentes para que logre controlarlo.

Con estos datos, podríamos ofrecer dichas vías como técnicas específicas de formación del docente que incluyan el desarrollo de perfiles psicológicos en los que la Inteligencia Emocional sea la base. E incluso podría proporcionar a las Administraciones públicas una herramienta que proporcione las descripciones de los rasgos de personalidad idóneos para el desempeño de la tarea docente.

## 3. INVESTIGACIONES DE REFERENCIA

En la literatura sobre las habilidades docentes y los elementos que influyen en ser un buen docente, podemos encontrar estudios que constatan la influencia de las habilidades emocionales <sup>(9)</sup>. Así como otros que ofrecen evidencias sobre factores de personalidad como elementos influyentes en la labor docente, por ejemplo, Mearns y Cain <sup>(10)</sup>.

Existen muchos trabajos sobre las variables de nuestro estudio por separado. Encontramos a autores como Salovey <sup>(11)</sup> que en 1993 acuñó el concepto de Inteligencia

<sup>9</sup> EXTREMERA, N. FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y DURÁN A. Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1:260-265, 2003.

<sup>10</sup> MEARNS, J. y Cain, J.E. Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16: 71-82, 2003.

<sup>11</sup> SALOVEY, P. HSEE, C. K. y MAYER, J. D. *Emotional intelligence and the self-regulation of affect*. Century Psychology Series, 1993, pp.258-277.

Emocional (IE) y posteriormente planteó un modelo teórico de IE <sup>(12)</sup> como sistema base de enseñanza y que ha servido de inspiración a otros estudios, y cuyos antecedentes están en autores como Leuner <sup>(13)</sup>, o Payne <sup>(14)</sup> con su IE, emoción y razón, así como Bar-On <sup>(15)</sup> que desarrolló el Emotional Quotient. Aunque debemos la difusión más amplia de este concepto a Daniel Goleman <sup>(16)</sup>. Por otro lado, otros autores cuestionan los modelos educativos basados en IE <sup>(17)</sup> y señalan que es preciso el planteamiento de otros elementos en la búsqueda de un sistema educativo que responda a las necesidades actuales.

En relación a la variable de personalidad, existen estudios sobre la importancia que tiene el estilo de enseñanza del docente y el resultado del proceso de aprendizaje <sup>(18)</sup>. Pero centrándonos en los rasgos de nuestro estudio “extroversión e introversión” encontramos estudios que ponen de manifiesto la correlación entre grado de sociabilidad y el aprendizaje <sup>(19)</sup>, aunque en esta línea se sostenía que los alumnos introvertidos, y por consiguiente con un grado de sociabilidad bajo, obtienen mejores resultados que aquellos cuyo grado de sociabilidad es alto, es decir, son extrovertidos. También Smart <sup>(20)</sup> encontró que el rendimiento académico del alumnado introvertido tendía a ser mayor que el del alumnado extrovertido. Pero estos estudios ponen el foco de atención en el alumnado, mientras que nuestro estudio pretende hacerlo en el profesorado.

También encontramos investigaciones sobre los factores que influyen en la opinión de los estudiantes en la labor del profesorado, que concluyen que cuando la opinión global de un profesor en una materia determinada obtiene una evaluación baja, se debe trabajar no sólo su contenido sino su didáctica <sup>(21)</sup>, y es ahí donde nuestro estudio puede aportar algo relevante para la sociedad, señalando los elementos en los que el profesorado debe desarrollarse en su formación continua.

Otros estudios nos muestran la correlación entre personalidad, Inteligencia Emocional (IE) y autoeficacia del docente <sup>(22)</sup>, pero no se centran en determinar cuáles son los indicadores de podrían definir al buen docente.

<sup>12</sup> SALOVEY, P. y MAYER, J.D. Practicar un Estilo de Afrontamiento Inteligente: La Inteligencia Emocional y el Proceso de Afrontamiento. *Conferencias Binacionales de Inteligencia Emocional* (Acapulco, 1997).

<sup>13</sup> LEUNER, B. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. *Emotional intelligence*, 15 (6): 196-203, 1966.

<sup>14</sup> PAYNE, W. L. A study of emotion: Developing emotional intelligence, selfintegration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47: 203, 1986.

<sup>15</sup> BAR-ON, R. The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto, Multi-Health Systems, 1997.

<sup>16</sup> GOLEMAN, D. *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós, 1995.

<sup>17</sup> FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RUIZ, D. La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2): p. 421-436, 2008.

<sup>18</sup> PINELO, F. T. Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5 (13):pp. 17-24, 2008.

<sup>19</sup> PRITCHARD, D. F. I. An Investigation into the Relationship of Personality Traits and Ability in Modern Languages. *British Journal of Educational Psychology*, 22: pp.147-8, 1952.

<sup>20</sup> SMART, J. C., ELTON, C. F. y BURNETT, C. W. Underachievers and overachievers in Intermediate French. *Modern Language Journal*, 54: pp.415-22, 1970.

<sup>21</sup> GONZÁLEZ, M. et al. Los problemas de transición y el abandono de los estudios universitarios. Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera (Universidad de A Coruña, 2004).

<sup>22</sup> PERANDONES, T.M., CASTEJÓN, J.L. Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato. V Congreso Internacional Educación y Sociedad (Alicante, 2007).

Así, para poder determinar dichos indicadores, hemos de entender primero cuáles son los enfoques que dieron lugar al estudio del concepto inteligencia y posteriormente de la IE desde una visión retrospectiva, si bien es cierto que la inteligencia no es igual a otras funciones psicológicas como la percepción, la memoria, el pensamiento o el lenguaje, sino más bien un constructo teórico.

Galton <sup>(23)</sup> creó el concepto de correlación, por medio del cual pudo asociar diferentes variables psicológicas en términos de las diferencias individuales entre las personas. Había nacido la herramienta para medir la inteligencia. Posteriormente, Pearson formalizó la teoría de la correlación para poder hacer pronósticos de variables psicológicas con base en el conocimiento de las habilidades personales. El siguiente paso en esta evolución del concepto de Inteligencia hasta la IE, vino de la mano de la teoría de los dos factores de las capacidades humanas: el factor general y el específico que ideó Spearman en 1904, para quién la inteligencia era como una capacidad general para formar conceptos y resolver problemas <sup>(24)</sup>.

El concepto del cociente mental, fue desarrollado por Binet en 1896 midiendo la inteligencia por medio de la ejecución de diferentes tareas, de comprensión verbal, fluidez numérica, memoria asociativa, visualización espacial, rapidez perceptual y razonamiento.

De ahí, sobrevino casi de forma natural el concepto de cociente intelectual (CI) cuando Stern <sup>(25)</sup> propuso que la edad mental de un niño fuese dividida por su edad cronológica, proporcionando una proporción que Terman <sup>(26)</sup> dio a conocer años después como CI.

Por otro lado, encontramos a Piaget que ya 1969 se basa para nuestro funcionamiento intelectual en elementos afectivos y cognoscitivos. Aportando una visión dinámica entre el sujeto y su entorno. Donde acto de inteligencia supone, tanto una interacción interna de intereses, esfuerzo y facilidad, como una externa del valor de las soluciones y la realidad que se pretende solucionar, pero ambas relaciones son para Piaget de naturaleza afectiva, por tanto la inteligencia tiene una función adaptativa pues nos permite modificar nuestra conducta en función de de los resultados obtenidos.

Enfrente encontramos la postura de Vigotsky <sup>(27)</sup> que defiende que es el entorno el que permite el desarrollo de la inteligencia del sujeto. Siendo un proceso que va de lo social a lo individual. Este proceso se modifica, evoluciona a través del lenguaje, pues para él, el lenguaje permite la interiorización de las diversas formas de actividad sociocultural, convirtiendo la inteligencia en una propiedad del binomio pensamiento-lenguaje que favorece la adaptación del individuo a su entorno más próximo.

Así, el entorno socio-cultural afecta sobremanera al desarrollo de la inteligencia de cada individuo, por lo que el CI se convierte en un elemento susceptible de modificación en base a imposiciones de la cultura. Vigotsky señaló este fenómeno con dos conceptos: zona de desarrollo próximo (ZDP) y zona de desarrollo potencial (ZDP),

<sup>23</sup> GALTON, F. Typical Laws of Heredity. *Nature* (15):pp. 492-495; 512-514; 532-533, 1977.

<sup>24</sup> BORING, E. G. *Historia de la Psicología Experimental*. México, Trillas, 1985, p. 612-615.

<sup>25</sup> STERN, W. *Die Differentielle Psychologie in Ihren Methodischen Grundlagen*, Leipzig, Barth, 1911.

<sup>26</sup> TERMAN, L. M. *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*, Boston, Houghton Mifflin Co, 1916.

<sup>27</sup> VIGOTSKY, L. S. *Pensamiento y Lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995.

donde el estímulo sociocultural puede hacer que la brecha entre ambas sea más o menos estrecha, convirtiendo a la inteligencia por primera vez en un concepto indicador de desarrollo del individuo (24).

Atendiendo a este nuevo indicador, es fácil entender que la diversidad de culturas existentes producirá varias formas de inteligencia en los individuos. Fue Gardner en 1994, quien sostuvo propuso la existencia de una estructura mental con inteligencias múltiples y propuso siete tipos de inteligencia: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cenestésico-corporal, e inteligencias personales. Dividiendo estas últimas en cuatro habilidades distintas: el liderazgo, la capacidad para cultivar relaciones y mantener las amistades, la capacidad para resolver conflictos y la destreza en el análisis social.

Así, las habilidades sociales serán conductas aprendidas en situaciones interpersonales, que tiene un feedback continuo por parte del contexto. Donde los individuos al establecer relaciones con otras personas o vivir experiencias se obtiene un refuerzo o mantenimiento de las habilidades puestas en marcha. Ya sea en el contexto afectivo interpersonal, como fuera de éste, por ejemplo el de encontrar trabajo, etc (28).

#### 4. PROPUESTA DE DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Queda fuera del objetivo del presente trabajo realizar una investigación cuantitativa, y la exposición de sus resultados, no obstante consideramos interesante realizar una propuesta de investigación que vaya más allá del paradigma cualitativo de este trabajo.

##### 4.1 Diseño

Proponemos que el trabajo puede clasificarse dentro de la categoría de diseño descriptivo mediante encuesta. Con un diseño transversal para nuestra encuesta, que muestre cuáles son los indicadores presentes en los docentes en activo. Por otro lado, se propone un diseño correlacional ya que pretende establecer relaciones entre variables medidas, en un momento determinado en un grupo de profesores (29).

##### 4.2 Participantes

Según la Tabla de Relación de tamaños de la población, precisión y tamaño de la muestra tomada de Arkin y Colton (30), consideramos que sería ideal alcanzar un nivel de confianza del 95% en el proceso con estimaciones de una precisión de un error máximo de  $\pm 4\%$ , si se quiere asumir sólo un error muestral máximo de  $\pm 2\%$ , hay que entender que aumentaría considerablemente el número de encuestas necesarias.

##### 4.3 Procedimiento

Proponemos un muestreo aleatorio simple, mediante un sorteo de los Centros de la geografía nacional para enviar las encuestas hasta disponer del número de profesores que suponga una muestra representativa.

<sup>28</sup> KELLY, J. *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Bilbao, Biblioteca de la Psicología, 1992.

<sup>29</sup> HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. *Metodología de la investigación*, México, MacGraw-Hill, 2000.

<sup>30</sup> ARKIN, H. y COLTON, R. *Tables for statisticians*, New York, Barnes & Noble, 1962.

De la muestra representativa de profesores la mitad deberán ser mujeres y la otra mitad hombres, a partir del censo de profesores de forma estratificada con afijaciones proporcionales por zonas (Norte, Sur, Este y Oeste), número de Unidades de cada Centro, Titularidad del Centro. Y con afijaciones simples para el género y el nivel que impartan.

Por tanto, tendremos que asegurarnos de que todas las zonas están representadas, así pues, ¿Cuántos profesores se debían escoger de cada zona de la geografía nacional? Pues el número de profesores que mantenga la misma proporción que en la población.

Una vez hechas dichas agrupaciones, esto es, definidos de forma precisa los llamados “conglomerados” el siguiente paso es establecer que para cada especialidad, habrá un porcentaje de profesores que trabajen en esa especialidad, y otro porcentaje en otra; así pues, en nuestra muestra de profesores dichos porcentajes deben estar debidamente representados, esto es, que si el 40% de los profesores trabajan en Humanidades, entonces nuestra muestra de profesores deberá comprender un 40% que trabaje en Humanidades.

Lo mismo haremos para el género, donde los porcentajes deberán estar en proporción al número que haya en la población total. La siguiente característica, el curso que impartan se representará mediante afijación simple. Quedando la separación perfectamente definida por estratos.

Una vez claros estos datos, la encuesta deberá realizarse en dos vías: ON LINE para las zonas más alejadas de nuestra localidad y EN PAPEL, enviando por correo ordinario y de forma nominal (cuando sea posible) a las unidades muestrales correspondientes, para que la rellenen y la puedan remitir de vuelta vía Fax, o vía postal. Dentro de la encuesta, se facilitará un número de teléfono tutorial para aclarar posibles dudas que puedan surgir.

## 5. PROPUESTA DE INSTRUMENTOS

### 1.1. Cuestionario de personalidad (EPQ-R).

El cuestionario (EPQ-R) presenta afirmaciones definidas, con respuesta sí o no, en su totalidad. Siendo una prueba objetiva, pues su aplicación, corrección e interpretación de las puntuaciones son independientes del juicio subjetivo del examinador, controlando así la variable extraña de la expectativa de resultados.

El cuestionario *on line*, debe incluir instrucciones e ítems, y también, una hoja que incluye datos de identificación del sujeto y centro educativo en el que trabaja, así como los casilleros para las dos respuestas posibles (sí o no).

Con esta herramienta pretendemos medir la personalidad del docente a lo largo de tres dimensiones y un atributo complementario, a través de las siguientes escalas:

#### 5.3.1 Estabilidad-Neuroticismo (N).

Esta escala con 24 ítems, orientados a medir si el sujeto es estable o neurótico. Donde

una puntuación alta nos indica un alto nivel de ansiedad, y por ende fuertes cambios de humor y dificultad para volver a estados sin ansiedad entre una respuesta y otra, indicando también desórdenes psicosomáticos. Por otro lado, una baja puntuación, nos indica que el sujeto presenta un nivel de control emocional elevado, tono de respuestas moderado y humor constante.

### 5.3.2 Extraversión–Introversión (E).

Escala con 23 ítems donde si el sujeto puntúa alto estará caracterizado por ser sociable, impulsivo, con tendencia al cambio, poco sensible y optimista. Y si puntúa bajo, será retraído, reservado, tranquilo, desconfiado, controlado y con baja tendencia a la agresión.

### 5.3.3 Normalidad–Psicoticismo (P).

Aquí tenemos 32 ítems orientados a la medición de la “dureza” descrita por Eysenck, cuyas características con la despreocupación, la crueldad, la poca conciencia, falta de empatía y generación de conflictos en el medio.

### 5.3.4 Sinceridad o Veracidad (L o V).

Esta escala de 21 ítems mediría el grado de veracidad de las respuestas. Midiendo la tendencia del sujeto que responde a la simulación de respuestas acordes a la deseabilidad social, es decir, aquellas que se esperan socialmente.

## 5.1 . Escala de Inteligencia Emocional Bar-On (EQ-I)

El EQ-I es una escala de 133 ítems orientados a medir si son ciertas o verdaderas la manera de sentir y actuar del sujeto, en nuestro caso el docente. Éstos están organizados en 15 subescalas concernientes a habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y afecto general <sup>(31)</sup>.

La escala va desde “rara vez o nunca es mi caso” hasta “con mucha frecuencia o siempre es mi caso“. Mientras que las subescalas están agrupadas en cinco subniveles o componentes:

1. *Intrapersonal* (Comprensión emocional de sí mismo, Asertividad, Autoconcepto, Autorrealización e Independencia).
2. *Interpersonal* (Empatía, Responsabilidad social y Relaciones interpersonales).
3. *Manejo del estrés* (Tolerancia al estrés, Control de impulsos).
4. *Adaptabilidad* (Prueba de realidad, Flexibilidad y Solución de problemas).
5. *Estado de ánimo* en general (Optimismo y Felicidad).

Las propiedades psicométricas del instrumento fueron analizadas por Bar-On en una validación conjunta del EQ-I realizada en varios países. Por tanto, la versión en español que utilizaremos debe tener la misma estructura factorial que la original, adecua-

<sup>31</sup> BAR-ON, R. *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Multi-Health Systems, 1997.

dos niveles de consistencia interna, diferenciar población general de clínica y buena validez divergente (28).

## 5.2 . Escala INDEX FOR INCLUSIÓN

Para nuestro estudio necesitaremos usar una adaptación al castellano de cada cuestionario.

Y puesto que los cuestionarios desarrollados a partir la teoría de H.J. Eysenck <sup>(32)</sup> comenzaron a ser adaptados a otros países y lenguas <sup>(33)</sup>, nosotros utilizaremos una versión experimental del EPQ-R <sup>(34)</sup> más adaptada que las utilizadas en los anteriores trabajos en castellano <sup>(35)</sup>.

Esto se apoya en la revisión de los estudios transculturales que Barrett y Eysenck realizaron en 1984 en 25 países. Donde revisaron el EPQ y confirmaron que la estructura trifactorial se encuentra en países tan heterogéneos culturalmente como Bangladesh, China, España, o Australia. Pues a pesar de que las diferencias culturales entre los países puedan dar lugar a distintas manifestaciones de la personalidad y por ende, en los cuestionarios (30), la estructura tridimensional propuesta por Eysenck parece que se mantiene independientemente de la cultura de cada país.

En la adaptación al castellano del EPQ revisado para adultos <sup>(36)</sup> aparecían los análisis factoriales efectuados en una muestra de 435 varones y 595 mujeres que confirmaban la solución trifactorial postulada por Eysenck en la muestra española. Por lo que la versión española del EPQ se convierte en un instrumento fiable y válido para nuestro país.

Aún con todo, aplicar ambos cuestionarios a nuestro estudio haría inviable el procedimiento por el excesivo número de ítems, ya que por un lado el cuestionario (EPQ-R) presenta 100 ítems y por otro el EQ-I presenta 133 ítems.

Así pues, sería necesaria la elaboración de una herramienta que aúne ambos cuestionarios, eliminando aquellos ítems que resulten inadecuados para nuestro estudio, y modificando los que lo necesiten, para adaptarlos al medio y población de estudio.

## 6. Procedimiento estadístico

### 6.1 Correlaciones

Análisis de correlaciones bivariadas de Pearson entre las escalas del EQ-i con los factores del EPQ-R.

Realizando regresiones múltiples por pasos, utilizando los factores del EPQ-R como predictor de las escalas de inteligencia emocional de acuer-

<sup>32</sup> EYSENCK, H.J. *The scientific study of personality*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1952.

<sup>33</sup> LYNN, R. *Cross-cultural differences in Neuroticism, Extraversion and Psychoticism*. En Lynn, R. (ed.), *Dimensions of personality: papers in honour of H.J. EYSENCK*, Oxford, Pergamon Press, 1981. p. 79-109.

<sup>34</sup> EYSENCK, S.B.G. et al. *Cros-cultural study of personality: Canada and England*. *Personality and Individual Differences*, 14:pp. 1-9, 1985. En H. J. EYSENCK, y P. BARRETT: *A revised version of the Psychoticism scale, Personality and Individual Differences*, 6: pp. 21-29, 1985.

<sup>35</sup> AGUILAR, A. et al. *Adaptación y estudio psicométrico del EPQ-R*. *Anuario de Psicología*, 46: pp.101-118, 1990.

<sup>36</sup> ESCOLAR, V. *Aportaciones al uso del cuestionario de Eysenck (EPQ) para adultos en la población española*. *Comunicación Psiquiátrica*, 8: pp.267-331, 1981.

do al modelo de rasgo de inteligencia emocional <sup>(37)</sup>, consultando la escala de atención emocional, claridad y reparación del estado anímico <sup>(38)</sup>

**6.2 . Anova.** Se realizará una ANOVA de Medidas Repetidas con control de co-variables.

## 7. RESULTADOS

A través de los análisis de correlación entre las diferentes escalas se trata de observar si existe significatividad para todas las interrelaciones llevadas a cabo entre las diferentes formas de escala.

Los datos podrían representarse según los siguientes modelos:

Tabla 1: correlaciones entre las escalas por sexos (hombres)

	Estabilidad- Neuroticismo (N)	Extraversión- Introversión (E)	Normalidad- Psicoticismo (P)	Sinceridad o Veracidad (L o V)
<i>Intrapersonal</i>				
<i>Interpersonal</i>				
<i>Manejo del es- trés</i>				
<i>Adaptabilidad</i>				
<i>Estado de ánimo</i>				

Fuente: Elaboración propia

<sup>37</sup> BAR-ON, R. *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*, Toronto, Multi-Health Systems, 1997.

<sup>38</sup> SALOVEY, P. et al. "Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale". *Emotion, Disclosure Health*, 6: pp. 125-154, 1995.

Tabla 2: correlaciones entre las escalas por sexos (mujeres)

	Estabilidad- Neuroticismo (N)	Extraversión-In- troversión (E)	Normalidad-Psi- coticismo (P)	Sinceridad o Veracidad (L o V)
<i>Intrapersonal</i>				
<i>Interpersonal</i>				
<i>Manejo del estrés</i>				
<i>Adaptabili- dad</i>				
<i>Estado de ánimo</i>				

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3: correlación entre las habilidades de EQ-I y el par N según puntuación de los sujetos

	Estabilidad-Neuroticismo (N)	
	<b>Puntuaciones bajas</b>	<b>Puntuaciones altas</b>
<i>Intrapersonal</i>		
<i>Interpersonal</i>		
<i>Manejo del estrés</i>		
<i>Adaptabilidad</i>		
<i>Estado de ánimo</i>		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4: correlación entre las habilidades de EQ-I y el par E según puntuación de los sujetos

	Extraversión-Introversión (E)	
	<b>Puntuaciones bajas</b>	<b>Puntuaciones altas</b>
<i>Intrapersonal</i>		
<i>Interpersonal</i>		
<i>Manejo del estrés</i>		
<i>Adaptabilidad</i>		
<i>Estado de ánimo</i>		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5: correlación entre las habilidades de EQ-I y el par P según puntuación de los sujetos

	Normalidad–Psicoticismo (P)	
	Puntuaciones bajas	Puntuaciones altas
<i>Intrapersonal</i>		
<i>Interpersonal</i>		
<i>Manejo del estrés</i>		
<i>Adaptabilidad</i>		
<i>Estado de ánimo</i>		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6: correlación entre las habilidades de EQ-I y el par L según puntuación de los sujetos

	Sinceridad o Veracidad (L o V)	
	Puntuaciones bajas	Puntuaciones altas
<i>Intrapersonal</i>		
<i>Interpersonal</i>		
<i>Manejo del estrés</i>		
<i>Adaptabilidad</i>		
<i>Estado de ánimo</i>		

Fuente: Elaboración propia

## 8. CONCLUSIÓN

Este estudio se convierte en una propuesta de investigación para poder determinar qué es el buen profesor y tratar de discernir si entre los indicadores fundamentales se encuentra el que la práctica docente sea inclusiva y exista un manejo de la IE (Inteligencia Emocional) adecuado. O por el contrario, es el que simplemente tiene los conocimientos disciplinares, actitudes y valores que rigen un buen comportamiento ante el grupo-clase.

Hasta el momento, el peso recaía sobre los conocimientos declarativos como los más importantes, sin prestar la debida importancia a los conocimientos procedimentales, estructurales y estratégicos. Es decir, al ¿cómo?, ¿para qué?, ¿cuándo? y ¿dónde? Procesos indispensables para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, con esta propuesta hacemos hincapié en la necesidad de formación del profesorado universitario en habilidades docentes tales como la creación de escenarios y estrategias educativas encaminadas a la inclusión.

Si la Universidad como institución educativa sirve a la sociedad por su fin propio: la creación de conocimientos, la trasmisión por la enseñanza y la formación de profesionales, hombres y mujeres con cultura humana general y preparación específica en algún ámbito del saber. No cabe duda de que dicha formación, ha de ser no excluyente, atendiendo a su carácter más universal como centro de irradiación cultural, científica y técnica, debe expandirse con espíritu de servicio a toda la comunidad, donde las personas pertenecientes a minorías puedan participar de la sociedad sin riesgo de exclusión social.

El docente universitario se convierte en piedra angular ejerciendo el liderazgo propio de su rol en la actividad docente y debe despertar en el alumnado la toma de conciencia y la responsabilidad de cooperar frente a las necesidades propias y sociales.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, A. et al. Adaptación y estudio psicométrico del EPQ-R. Anuario de Psicología, 46: pp.101-118, 1990.
- ARKIN, H. y COLTON, R. Tables for statisticians, New York, Barnes & Noble, 1962.
- BAR-ON, R. The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto, Multi-Health Systems, 1997.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools, Bristol, CSIE, 2002.
- BORING, E. G. Historia de la Psicología Experimental. México, Trillas, 1985.
- ESCOLAR, V. Aportaciones al uso del cuestionario de Eysenck (EPQ) para adultos en la población española. Comunicación Psiquiátrica, 8: pp.267-331, 1981.
- EYSENCK, H.J. The scientific study of personality, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1952.
- EYSENCK, S.B.G. et al. Cros-cultural study of personality: Canada and England. Personality and Individual Differences, 14:pp. 1-9, 1985. En H. J. EYSENCK, y P. BARRETT: A revised version of the Psychoticism scale, Personality and Individual Differences, 6: pp. 21-29, 1985.
- EXTREMERA, N. FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y DURÁN A. Inteligencia emocional y burnout en profesores. Encuentros en Psicología Social, 1:260-265, 2003.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RUIZ, D. La Inteligencia emocional en la Educación. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6(2): p. 421-436, 2008.
- GALTON, F. Typical Laws of Heredity. Nature (15):pp. 492-495; 512-514; 532-533, 1977.
- GARDNER, H. Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples. Colombia, Fondo de Cultura Económica, 1983.
- GOLEMAN, D. Inteligencia Emocional. Barcelona, Kairós, 1995.
- GONZÁLEZ, M. et al. Los problemas de transición y el abandono de los estudios universitarios. Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera (A Coruña, 2004).
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. Metodología de la investigación, México, MacGraw-Hill, 2000. KELLY, J. Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Bilbao, Biblioteca de la Psicología, 1992.
- LEUNER, B. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Emotional intelligence, 15 (6): 196-203, 1966.
- LYNN, R. Cross-cultural differences in Neuroticism, Extraversion and Psychoticism. En Lynn, R. (ed.), Dimensions of personality: papers in honour of H.J. EYSENCK., Oxford, Pergamon Press,

1981.

MAYER J. y SALOVEY P. Emotional intelligence and construction and regulation of feelings. *Applied Preventive Psychology*, 4(3):197-208, 1995.

MEARNS, J. y Cain, J.E. Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16: 71-82, 2003.

PAYNE, W. L. A study of emotion: Developing emotional intelligence, selfintegration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47: 203, 1986.

PERANDONES, T.M., CASTEJÓN, J.L. Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato. V Congreso Internacional Educación y Sociedad (Alicante, 2007).

PINELO, F. T. Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5 (13):pp. 17-24, 2008.

PRITCHARD, D. F. I. An Investigation into the Relationship of Personality Traits and Ability in Modern Languages. *British Journal of Educational Psychology*, 22: pp.147-8, 1952.

SALOVEY, P. y MAYER, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9:185-211, 1990.

SALOVEY, P. HSEE, C. K. y MAYER, J. D. Emotional intelligence and the self-regulation of affect. *Century Psychology Series*, 1993.

SALOVEY, P. y MAYER, J.D. Practicar un Estilo de Afrontamiento Inteligente: La Inteligencia Emocional y el Proceso de Afrontamiento. Conferencias Binacionales de Inteligencia Emocional (Acapulco, 1997).

SMART, J. C., ELTON, C. F. y BURNETT, C. W. Underachievers and overachievers in Intermediate French. *Modern Language Journal*, 54: pp.415-22, 1970.

STERN, W. *Die Differentielle Psychologie in Ihren Methodischen Grundlagen*, Leipzig, Barth, 1911.

TERMAN, L. M. *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*, Boston, Houghton Mifflin Co, 1916. VAIN, P. La evaluación de la docencia universitaria: Un problema complejo. Buenos Aires, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), 2002.

VARO-MILLÁN, J.C. y LLORENT, V.J. Currículum y atención a los alumnos con las altas capacidades en la educación obligatoria. Estudio comparado entre España y Reino Unido. XIV Congreso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada, 2014.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995. ZABALZA, M.A. Conferencia sobre Competencias docentes (09/02/2005, Pontificia Universidad Javeriana de Cali).