
La labor del docente de Bachillerato como predictor de la responsabilidad personal y relacional de los universitarios

The work of the Highschool teacher as a predictor of personal and relational responsibility in university students

高中教师的工作对大学生个人责任和关系责任的预测

Работа преподавателя бакалавриата как предиктор личной и коллективной ответственности у студентов университета

Verónica Fernández Espinosa

Universidad Francisco de Vitoria
veronica.fernandez@ufv.es
<https://orcid.org/0000-0002-6335-1372>

Belén Obispo Díaz

Universidad Francisco de Vitoria
b.obispo@ufv.es
<https://orcid.org/0000-0002-1127-8628>

Fechas · Dates

Recibido: 2022-06-30
Aceptado: 2022-12-10
Publicado: 2022-12-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Fernández, V., Obispo, B. (2022). La labor del docente de Bachillerato como predictor de la responsabilidad personal y relacional de los universitarios. *Publicaciones*, 52(2), 145–162. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i2.24100>

Resumen

Diversos estudios han mostrado la importancia de formar a los estudiantes en responsabilidad lo que implica, hacerse cargo de las propias acciones (responsabilidad personal) y asumir que nuestras acciones afectan a los demás (responsabilidad relacional). Los docentes pueden y deben ayudar a formar a los estudiantes en esta dimensión. La investigación tiene como objetivo analizar y comprender qué comportamientos y acciones docentes favorecen la formación de la responsabilidad personal y relacional en los universitarios.

El diseño de investigación fue secuencial explicativo (metodología mixta). Se contó con 403 estudiantes universitarios para el estudio cuantitativo y con 200 para el estudio cualitativo. El instrumento de medida empleado fue diseñado y validado *ad hoc*. Este presentó indicadores de fiabilidad y validez adecuados. Además, se empleó la escala ERRP que valora la responsabilidad personal y relacional del estudiante universitario. La opinión de los participantes fue recogida a partir de preguntas abiertas incluidas en el cuestionario utilizado. Los resultados muestran que el 14.4% de la responsabilidad personal y relacional de los estudiantes se puede explicar por las acciones docentes que contribuyen a la misma. El estudio cualitativo muestra que los aprendizajes de la responsabilidad relacional son mayores que los de la responsabilidad personal.

Se aporta una escala fiable y válida que permite valorar las acciones de los docentes que forman la responsabilidad personal y relacional de los estudiantes así como acciones y comportamientos docentes que pueden ayudar a elaborar una competencia ética formativa sobre la misma.

Palabras clave: responsabilidad, docente, universidad, relación profesor-alumno.

Abstract

Several studies have shown the importance of training students in responsibility. Responsibility implies taking responsibility for one's own actions (personal responsibility) and, assuming that our actions affect others (relational responsibility). Teachers can and should help train students in this dimension. The aim of this research is to analyze and understand which teaching behaviors and actions favor the formation of personal and relational responsibility in university students.

The research design was sequential explanatory (mixed methodology). There were 403 university students for the quantitative study and 200 for the qualitative study. The measurement instrument used was designed and validated *ad hoc*. It presented adequate reliability and validity indicators. In addition, the ERRP scale was used, which assesses the personal and relational responsibility of the university student. The opinion of the participants was collected from open questions included in the questionnaire used.

The results show that 14.4% of the students' personal and relational responsibility can be explained by the teaching actions that contribute to it. The qualitative study shows that relational responsibility learning is higher than personal responsibility learning.

A reliable and valid scale is provided to assess teachers' actions that shape students' personal and relational responsibility as well as teachers' actions and behaviors that can help to elaborate a formative ethical competence on it.

Keywords: responsibility, teachers, university, student teacher relationship.

概要

各种研究表明培养学生责任感的重要性,这意味着对自己的行为负责(个人责任)并假设我们的行为会影响他人(关系责任)。教师可以而且应该在这个维度上帮助培养学生。该研究的目的是分析和了解哪些行为和教学行为有利于大学生个人和关系责任的形成。

研究采用解释性顺序(混合方法)设计。对 403 名大学生进行了定量研究,200 名大学生进行了定性研究。使用的测量仪器是专门设计和验证的。这提供了足够的可靠性和有效性指标。此外,还使用了 ERRP 量表,该量表评估大学生的个人和关系责任。参与者的意见是从所用问卷中包含的开放性问题中收集的。结果表明,学生的个人和关系责任中有 14.4% 可以用促成它的教学行为来解释。定性研究表明,关系责任的学习大于个人责任的学习。

本研究提供了一个可靠和有效的量表,允许评估教师的行为,这些行为促使学生的个人和关系责任的形成,以及有助于发展形成性道德能力的行为和教师行为。

关键词:责任,老师,大学,师生关系。

Аннотация

Ряд исследований показывает важность обучения учащихся ответственности, что подразумевает принятие ответственности за свои действия (личная ответственность) и принятие того, что их действия влияют на других (коллективная ответственность). Учителя могут и должны помочь в подготовке учащихся в этом аспекте. Цель исследования - проанализировать и понять, какое поведение и действия преподавателя способствуют формированию личной и коллективной ответственности у студентов университета.

Дизайн исследования - последовательный разъяснительный (смешанная методология). В количественном исследовании приняли участие 403 студента университета, в качественном - 200. Используемый инструмент измерения был разработан и валидирован ad hoc. Он имел адекватные показатели надежности и валидности. Кроме того, использовалась шкала ERRP, оценивающая личную и коллективную ответственность студента университета. Мнение участников было собрано с помощью открытых вопросов, включенных в анкету. Результаты показали, что 14,4% личной и реляционной ответственности студентов можно объяснить действиями преподавателей, которые способствуют ее развитию. Качественное исследование показывает, что обучение коллективной ответственности выше, чем обучение личной ответственности.

Предлагается надежная и валидная шкала для оценки действий преподавателей, формирующих личную и коллективную ответственность учащихся, а также действий и поведения преподавателей, которые могут помочь в развитии формируемой этической компетентности в этой области.

Ключевые слова: Ответственность, Преподаватель, Университет, Отношения между преподавателем и студентом.

Introducción

La libertad entendida como autodeterminación (LCA) se trata de un constructo teórico que consta de cuatro dimensiones: responsabilidad, autodominio, intenciones motivantes y autoconciencia clara. La libertad así entendida, consiste en que la persona pueda disponer de sí misma a través de sus acciones de modo que llegue a tener dominio de sí (Wojtyła, 1982). Esta concepción de la libertad se asocia con la concepción aristotélica de la eudaimonia y de la virtud. Para Ryan et al. (2008), en el seno de la

Teoría de la autodeterminación (Self-determination Theory/SDT), se trata de un modo de vida -no un estado psicológico o resultado- centrado en lo que es intrínsecamente valioso para el ser humano.

Este constructo procede de recoger los aportes de Ryan y Deci (2000, 2020), Wehmer et al., (1998), Deci y Ryan (1985, 2008), entre otros. Estos últimos son los autores principales de la "Self-determination Theory" (SDT) y consideran que la autodeterminación es la meta principal del proceso educativo y del desarrollo vital de la persona.

La libertad como autodeterminación, requiere voluntad y reflexión e integra en su dinamismo las influencias externas (Ryan & Deci, 2006); es decir, no es una libertad entendida como mera autonomía que no considera el influjo de los demás, sino que comprende que ésta es relacional ya que la independencia absoluta no existe. El ser humano se mueve en entornos que requieren de la interacción humana, ya que somos seres sociales que necesitan de la relación con los otros (Vygotsky, 1979). Ya afirmaba Dewey que la formación moral para que sea profunda y eficaz debe darse en contextos relacionales en donde se puedan establecer relaciones adecuadas con los otros (Dewey, 2004).

Dentro de las aulas los alumnos desarrollan dos tipos de relaciones, la relación con el profesor y la relación entre ellos. Ambas tienen un gran potencial de impacto positivo y/ o negativo en el desarrollo del carácter de los niños y jóvenes (Brant et al., 2022; Lamb et al., 2021; Lickona, 2004).

Los sistemas educativos actuales, en la medida en que destruyen o descuidan esta unidad relacional fomentando el individualismo y/o una autonomía mal entendida, llegan a dificultar o imposibilitar cualquier formación genuina de una libertad que sea relacional y que conduzca a una vida lograda (Archambault, 1964).

La responsabilidad viene a ser una de las variables clave dentro del constructo "libertad como autodeterminación".

Para Lickona (1991) la responsabilidad es un factor determinante para la educación como: saber cuidar de uno mismo y de los otros, saber cumplir con las propias obligaciones, contribuir dentro de las comunidades, ayudar a aliviar el sufrimiento y poner las bases para construir un mundo mejor. Otros autores como Menéndez y Fernández-Río (2016), Sánchez-Alcaraz et al. (2013) la definen como una obligación moral que la persona asume sobre sí misma y sobre los demás. Por tanto, se puede entender la responsabilidad como aprender a hacerse cargo de las decisiones y actos propios dentro de una comunidad o sistema relacional.

La responsabilidad, entendida de este modo, es un elemento clave para la educación de la libertad y está respaldada por varias investigaciones en este ámbito. Entre ellos, destacan los estudios sobre responsabilidad personal y social llevados a cabo por Hellison (2011) a través del modelo TPSR (Teaching Personal and Social Responsibility model) y el cuestionario PSRQ (Personal and Social Responsibility Questionnaire) que deriva de este modelo y que han puesto de manifiesto la importancia de educar en responsabilidad y su vinculación con la motivación intrínseca (Li et al., 2008). Estos estudios tienen también su origen en la teoría de la autodeterminación (SDT) propuesta por Ryan y Deci (2000).

En España y Portugal se han llevado a cabo investigaciones en este ámbito que confirman su actualidad y su validez (Caballero et al., 2013; Santos et al., 2020). Además, se cuentan con varios estudios sobre la formación de la responsabilidad en el estudiante, pero no sobre la formación de la responsabilidad en el docente. No se puede pasar

por alto que la formación en responsabilidad ha sido uno de los temas que la misma OECD ha pedido a los docentes llevar a cabo. En concreto, en una de sus publicaciones, Schleicher (2018), señala que: “de nuestros profesores esperamos mucho más de lo que aparece en la descripción de su puesto de trabajo. También esperamos que sean apasionados, compasivos y considerados; que incentiven el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes” (p.88).

La conocida educación del carácter subraya, por su parte, la importancia del rol modélico del docente como uno de los métodos fundamentales para ayudar a los alumnos a desarrollar algunos rasgos del carácter tales como el valor, la justicia, la responsabilidad, etc. Esta propuesta ha demostrado que los niños y adolescentes desarrollan las virtudes a través de un proceso de observación de sus mismos educadores y de las consecuencias de sus propias acciones (Arthur et al., 2017).

Para Campbell (2003) una de las cuestiones fundamentales en el ámbito educativo sobre la educación del carácter es que este sólo se puede educar si los mismos profesores lo evidencian a los alumnos a través de sus propias acciones y conducta. Se suele decir que los valores se captan, no se enseñan (Martín-García et al., 2021). Esta es una verdad a medias ya que los valores se captan mediante el buen ejemplo y, se enseñan, mediante una explicación directa o una intervención educativa al respecto. Podemos decir que la virtud primero se ‘capta’ y sólo después se “enseña” (Arthur et al., 2017). Se realiza en un ámbito comunicativo susceptible de ser motivo de enseñanza. No sorprende que existan varios libros y sitios web sobre la educación del carácter que ofrecen un largo repertorio de materiales didácticos sobre cómo poder llegar a ser buenos modelos para los alumnos (Kristjánsson, 2006).

Los profesores pueden influir y ser modelos en la educación de los valores y del carácter de los jóvenes cuando: 1) se relacionan eficazmente con sus estudiantes. Esto implica respetarles, ayudarles a tener éxito, fomentar su autoestima y promover experiencias en las que vivan la moralidad; 2) cuando demuestran respeto y responsabilidad tanto dentro y como fuera del alumno. Es decir, pueden modelar al estudiante a través de sus propias reacciones ante cuestiones morales; y 3) cuando orientan a través de explicaciones, debates en el aula, narraciones, mediante estímulos y cuando proporcionan feedbacks significativos que les permiten comprender la moralidad de las acciones individuales (Beltrán et al., 2005; García-Hoz, 1994; Kristjánsson, 2006; Lickona, 1991; Martín-García et al., 2021; Zagzebski, 2010)

Es necesario que se entienda de modo adecuado lo que significa que un profesor sea modelo. A este respecto, Arthur et al. (2017), apuntan a que “los modelos de conducta subrayan, muestran o transmiten la idea de virtud a un observador” (p.103). Los profesores como modelos de conducta no sólo son virtuosos, sino que atraen la atención de los alumnos porque les hacen notar algo sobre la virtud que no habían visto antes. También señalan que es importante que los profesores sepan qué quieren conseguir de sus alumnos siendo ellos mismos un modelo virtuoso. Es lógico que éstos quieran copiar o imitar, de algún modo su comportamiento. A este respecto, Bandura (1962) demostró que la observación es una herramienta potente para el aprendizaje y que los niños pueden aprender patrones morales de comportamiento de este modo, pero esta forma de aprender no forma el espíritu crítico, no proporciona a los alumnos los medios para cuestionar la autoridad moral de los profesores (Arthur et al., 2017). La solución estriba en usar la emulación bien entendida. Esta palabra es la traducción griega del verbo *ze/los* (Kristjánsson, 2006). Cuando el alumno emula a un profesor, no se limita meramente a copiar su comportamiento, sino que debe pasar por un proceso en el que reconoce qué rasgo de carácter está modelando el profesor, piensa si este

rasgo es de hecho una virtud y delibera sobre lo que significa para él ejercerla (Arthur et al., 2017). Para que los alumnos lleven a cabo lo anterior, es importante que los profesores verbalicen sus acciones en relación con el porqué enseñan lo que enseñan y el cómo como lo hacen (Smith, 2001).

Dentro del constructo Libertad como Autodeterminación (LCA), la responsabilidad, además de tener un fuerte componente relacional, tiene una dimensión personal que busca que la persona aprenda a hacerse cargo de sus propias actuaciones y decisiones pero dentro de un marco relacional. Esta dimensión personal de la responsabilidad, no consiste solamente en saber asumir las consecuencias de la propia actuación sino en poder contar también con criterios de decisión que ayuden a poder guiar las propias acciones. La responsabilidad del estudiante, así como las acciones y comportamientos del docente que favorecen la formación de la responsabilidad entendida de este modo, comprende cinco subdimensiones (Fernández, 2020): conciencia de la importancia de los otros, relacionalidad (saber establecer relaciones), participación en acciones comunes, criterios de decisión (modo de elegir decisiones responsablemente) y asumir las consecuencias de las decisiones tomadas.

Los comportamientos del docente se refieren al modo de ser y de estar del mismo frente al alumno mientras que las acciones tienen que ver con sus actuaciones e intervenciones normalmente en el aula. Podemos definir estas acciones y comportamientos como implicación docente.

La investigación incluye como hipótesis principal que la libertad como autodeterminación del alumno (medida por la escala LCA) es explicada por las acciones y comportamientos docentes (medidos por la escala ACD) y que, dentro de esta, la dimensión de responsabilidad es la que más incide dentro de la misma.

Método

Este trabajo cumple con tres objetivos fundamentales: 1) diseñar y validar una escala que permita identificar en los estudiantes aquellos comportamientos que sus docentes han llevado a cabo en el aula, a la hora de formar su responsabilidad personal y relacional; 2) analizar si los comportamientos docentes que forman la responsabilidad personal y la responsabilidad relacional son factores predictores de la responsabilidad (relacional y personal) de los estudiantes; 3) comprender qué acciones docentes son percibidas por los estudiantes como aspectos que potencian su responsabilidad relacional y personal.

Además, de manera complementaria, se busca analizar si otras variables relacionadas con el docente, como son el sexo, la edad o la materia impartida son factores predictores de la responsabilidad personal y relacional de los estudiantes.

Metodología y diseño

Para llevar a cabo este estudio se empleó la metodología mixta. El diseño de investigación fue de tipo secuencia explicativo con priorización en la metodología cuantitativa (Jorrín et al., 2021). El diseño de investigación cuantitativo se fundamentó en un diseño de tipo ex post facto correlacional. El diseño cualitativo permitió complementar y comprender en profundidad los resultados obtenidos en la fase cuantitativa (León & Montero, 2021)

Participantes

La población de estudio fueron los alumnos universitarios matriculados en primer curso del año académico 2019-2020 en la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid). Estos alumnos procedieron de diversos centros educativos de secundaria tanto a nivel nacional como a nivel internacional.

La muestra obtenida, a través de un muestreo aleatorio simple, fueron 403 participantes. Del total de la muestra 28.2% fueron hombres y 71.8% fueron mujeres. Además, el 25% estudió previamente en centros públicos y el 75% en centros privados y concertados.

Por último, la muestra de la fase cualitativa fue elegida por orden en la respuesta. Se contó con los primeros 200 participantes que habían respondido a la encuesta.

Instrumento

El estudio se llevó a cabo empleando dos instrumentos de medida. En primer lugar, con el objetivo de valorar el grado de la responsabilidad personal y relacional de los estudiantes, se empleó la "Escala de Responsabilidad Relacional y Personal (ERRP)" de Fernández y Obispo-Díaz (2021). Esta escala presentó una fiabilidad de $\alpha = .678$ y $\omega = .740$. En la muestra de estudio se obtuvieron los mismos valores de consistencia interna.

En cuanto a la segunda escala que se empleó: "Escala de Acciones docentes que forman la responsabilidad personal y relacional" (ADR), fue creada ad hoc y validada en este trabajo. Esta escala consta de 14 ítems divididos en dos factores: acciones docentes que forman la responsabilidad relacional y acciones docentes que forman la responsabilidad personal. Además, se incluyeron dos ítems criterio. En todos los casos, los ítems tuvieron una escala tipo Likert de respuesta de 1 a 6, siendo 1 el mínimo grado de acuerdo con la afirmación y 6 el máximo.

Los valores que se obtuvieron de KMO (.931) y de la prueba de Esfericidad de Barlett ($X^2=3327.349$; $p < .001$) se consideraron adecuados para continuar con la realización del AFE.

Se extrajeron dos factores que explican el 54.54%. El primer factor (Responsabilidad personal) incluyó los ítems 2, 3, 10, 11, 12, 13 y 14. El segundo factor (Responsabilidad relacional) incluyó los ítems 5, 6, 7, 8, 9, 15 y 16. Cabe señalar que, los ítems 1 y 4 fueron ítems criterio, por lo que no se incluyeron en el análisis factorial.

Para confirmar esta estructura, se procedió a realizar un AFC. En la Tabla 1 se recoge la bondad de ajuste que presentó el modelo.

Tabla 1

Bondad de ajuste de la Escala de Acciones Docentes que formar la Responsabilidad personal y relacional (ADR).

Modelo	X2/gl	CFI	TLI	NFI	RMSEA
Modelo 1	4.760	.912	.895	.892	.097
Modelo 2	4.048	.930	.915	.910	.087
Modelo 3	3.579	.942	.929	.921	.080

El primer modelo (modelo 1) presentó una bondad de ajuste adecuada, aunque mejorable. Para ello, se decidió correlacionar los errores 3 y 4, asociados a los ítems 12 y ítem 13 respectivamente. Este modelo (modelo 2) mejoró ligeramente la bondad de ajuste del modelo. Por último, tras una segunda modificación (modelo 3), la cual se correspondió con la correlación entre los errores 1 y 2 asociados a los ítems 11 y 3 respectivamente, se obtuvo una buena bondad de ajuste. Además, ambos factores se correlacionan de manera significativa y alta ($R_{xy} = .732$; $p < .001$)

Tras la validación del constructo, se estimó la consistencia interna de la escala. Se obtuvieron valores de $\alpha = .930$ y $\omega = .940$. Estos valores se pudieron considerar excelentes indicadores de fiabilidad de la escala.

Por último, con el objetivo de recoger la opinión de los participantes, se incluyeron 3 preguntas abiertas. Para responderlas era imprescindible que los estudiantes tomaran como referente al profesor que más había influido en su vida. Pensando en esta figura, se debían responder las siguientes preguntas:

- a. Escribe tres rasgos de la personalidad del profesor que más te ayudaron.
- b. Escribe dos aprendizajes que te haya dejado este profesor y que te han servido para tu vida.
- c. ¿Por qué crees que el profesor elegido influyó en ti?

Procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de datos, los alumnos cumplimentaron un cuestionario online que incluía una dimensión cero que preguntaba por cuestiones sociodemográficas tales como: sexo (hombre o mujer) y edad de los estudiantes y además, se le pidió que pensara en el profesor/a que más hubiera influido en su vida, y sobre él o ella debía responder a la escala "Escala de Acciones docentes que forman la responsabilidad personal y relacional" (ADR). Sobre el docente se preguntó: el sexo (hombre o mujer), la edad aproximada, tiempo que lo tuvo como docente (un año, dos años o tres o más años), la asignatura que impartió (ciencias, humanidades, lengua, tecnología u otras disciplinas) y el tipo de centro en el que se encontraba (público, privado y/o concertado)

Posteriormente, se incluyó la escala "Escala de Responsabilidad Relacional y Personal (ERRP)" y la escala de "Escala de Acciones docentes que forman la responsabilidad personal y relacional" (ADR).

Para finalizar, se incluyeron las preguntas abiertas.

La cumplimentación del cuestionario tuvo un tiempo estimado de respuesta de 20 minutos y se realizó de manera online.

En todos los casos se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los resultados individuales y se solicitó el consentimiento informado de participación en la encuesta.

Análisis y Resultados

Análisis de datos

Para aportar evidencias de fiabilidad y validez de la escala elaborada se procedió a realizar análisis de validez de constructo, a través de AFE y AFC y análisis de la consistencia interna a partir de Alpha de Cronbach y Omega. Para su interpretación se siguieron las indicaciones dadas por Abad et al. (2010), García-Ramos (2012) y George y Mallery (2003). Estos autores señalan que la consistencia interna de la escala es excelente cuando presenta valores superiores a .900 y adecuados cuando son superiores a .700.

El AFE fue realizado con la combinación de Mínimos Cuadrados No Ponderados y rotación Oblimin. Para determinar los factores, se estableció como criterio que todos los ítems presentaran cargas factoriales superiores a .300. El ajuste del modelo de AFC se basó en los criterios establecidos por Abad et al. (2010) y Blanco-Blanco (2010).

Para realizar la descripción de las variables de estudio se emplearon medidas de tendencia central y dispersión y distribuciones de frecuencias.

Se comprobó el supuesto de normalidad, obteniendo valores significativos en la prueba de Kolmogorov-Smirnov. No obstante, dado el tamaño muestral se decidió asumir la normalidad (Pardo & Ruiz, 2015). Para dar respuesta al objetivo dos y a los estudios complementarios, se empleó la prueba de regresión múltiple, previa comprobación de los supuestos. Así como las pruebas de T de Student para muestras independientes y ANOVA simple.

Por último, para responder al objetivo tres, se empleó un análisis temático del discurso, y se elaboró una red semántica a partir del mismo. Para ello, se siguieron las fases indicadas por León y Montero (2020) y Taylor y Bogdan (1987).

Para la realización de los análisis se emplearon los programas estadísticos IBM SPSS Statistic.v.21, IBM PSSS AMOS.v.26, RStudio y ATLAS.ti.v.9.0.

Estudios descriptivos sobre los docentes

A nivel descriptivo, se pudo observar que el 50.9% de los docentes que son seleccionados por el estudiante para valorar sus comportamientos o acciones como “formadores de la responsabilidad” son mujeres, mientras que el 49.1% son hombres. De todos ellos, el 60% tiene menos de 45 años y el 40% tiene más de 45 años. Por otro lado, el 25% de los profesores era solo de primer curso, el 23% era solo de segundo curso y el 52% de los profesores les impartió clase tanto en 1º como en 2º curso.

En cuanto a la disciplina académica el perfil del docente seleccionado se distribuye de la siguiente manera: el 39.7% eran del área de Ciencia, el 25.6% eran del área de Humanidades, el 13.6% al área de Lengua y Literatura y el 2.2% al área de Tecnología y el 18.9% a otras áreas no especificadas por los estudiantes.

Estudios inferenciales

En primer lugar, se estimó la correlación de Pearson entre la responsabilidad del estudiante y las acciones docentes que formaban la responsabilidad relacional ($R_{xy} = .346$; $p < .001$) y la responsabilidad personal ($R_{xy} = .367$; $p < .001$). En ambos casos las correlaciones resultaron significativas y con una intensidad moderada.

Posteriormente, se comprobó el modelo de regresión en el que se observó que, el 14.4% de la responsabilidad del estudiante, se encontró explicada por las acciones del docente que contribuían a formar la responsabilidad personal y la responsabilidad relacional ($\Delta R^2 = .144$; $F_{(1,402)} = 34.759$; $p < .001$).

De manera complementaria, se comprobó si el sexo del profesor, la edad y la materia que impartía (ciencia y tecnología, lengua y humanidades u otros), produjo diferencias en la responsabilidad del estudiante.

En primer lugar, se observó que la responsabilidad de los estudiantes es la misma cuando sus profesores son hombres o mujeres ($p = .293$), esto mismo ocurre, cuando se valora la materia que imparten los docentes ($p = .741$). En cambio, estas diferencias sí se aprecian en función de la edad de los docentes ($T_{(375,954)} = -2.218$; $p < .0001$; $r = .011$). Concretamente, la responsabilidad de los estudiantes es superior cuando se forman con profesores que tienen más de 45 años ($M = 47.01$; $DT = 4.01$) en comparación de aquellos estudiantes que se forman con profesores que tienen menor edad ($M = 46.03$; $DT = 4.68$).

Por último a modo control, se comprobó, en primer lugar, si la responsabilidad del estudiante se explicaba por el sexo, la edad o la materia que impartía el docente. En los análisis realizados se observó que ninguna de las variables predecía la responsabilidad del estudiante. En segundo lugar, se analizó si las acciones docentes que forman la responsabilidad personal y/o relacional, era diferente en función del sexo, de la edad y de la materia que impartía el profesor. En los análisis realizados, de nuevo se observó, que no existían diferencias.

Estudios cualitativos

En el análisis cualitativo se observó que aquellos rasgos del docente que más ayudó a los estudiantes a la hora de formar su responsabilidad se podían agrupar en tres grandes grupos.

El primero de ellos correspondía a un modo de hacer o una forma de enseñar en el aula. Es decir, en las respuestas de los alumnos, se mostraba que estos valoraban el modo en que el docente impartía la enseñanza en las clases. Destacaban que sus docentes fueran: exigentes, fuertes, estrictos, disciplinados, claros, activos e innovadores en su enseñanza, que estuvieran motivados y tuviera pasión y gusto por enseñar.

Algunas respuestas obtenidas a este respecto y que ilustran lo anterior son: "El profesor era exigente con los alumnos pero entendía la situación personal de cada uno de ellos". "No tenía una relación muy íntima con los alumnos, al contrario, era duro y muy exigente, pero aun así influía mucho. Me conocía bien".

También señalaban en cuanto a la pasión por enseñar: "Era una profesora con gran interés e ilusión en enseñarnos no sólo su asignatura, sino a ser mejores personas en la vida". "Su entusiasmo en cada cosa que hacía, la capacidad de escuchar y la capacidad que tenía de empatizar con todos". "Su motivación, sus ganas de enseñar y su

empatía con los alumnos". "Su motivación por su trabajo eran inspiradores". "Creaba un ambiente muy dinámico y participativo, de manera que mayoritariamente, era la asignatura preferida de todo bachillerato". "Simpático, capaz de explicar con ejemplos, hacia clases dinámicas"

El segundo de ellos correspondió a un modo de estar; es decir, al modo de relacionarse del profesor con el alumno. En donde el primero mirase al segundo no como un algo sino como alguien que puede llegar a ser más. Los estudiantes priorizaron la relación de encuentro entre el profesor y los alumnos y alumnas; es decir, valoraron que el docente estableciera un vínculo con ellos y ellas, en que había cercanía, empatía, compromiso, preocupación, amabilidad y comprensión entre otras.

Los alumnos valoran enormemente el que el docente fuera atento, cercano, se preocupase por ellos más allá de lo académico, les tuviera confianza, fuera empático, los quisiera, etc. Del análisis de esta parte del cuestionario, destaca la relación entre el profesor y el alumno siendo ésta un punto clave, esencial, en donde los estudiantes señalan lo siguiente sobre sus docentes: "es una persona que ha tenido confianza ciega en mi cuando nadie más la tenía"; "El compromiso con todos los alumnos por igual, a pesar de sus conocimientos de la asignatura"; "Valoro su manera de acercarse a nosotros en temas externos a lo académico", "Un amigo. Mi profesor se ha convertido con el tiempo en alguien con el que puedo contar en caso de tener un problema"; "Me enseñó que una buena relación entre el alumno y el profesor es imprescindible para el aprendizaje". "Mucha cercanía con los alumnos y compromiso con los mismos". "Supo darse cuenta de cosas sobre mí que ni yo sabía y me abrió los ojos, todo desinteresadamente simplemente por verme bien y querer a sus alumnos".

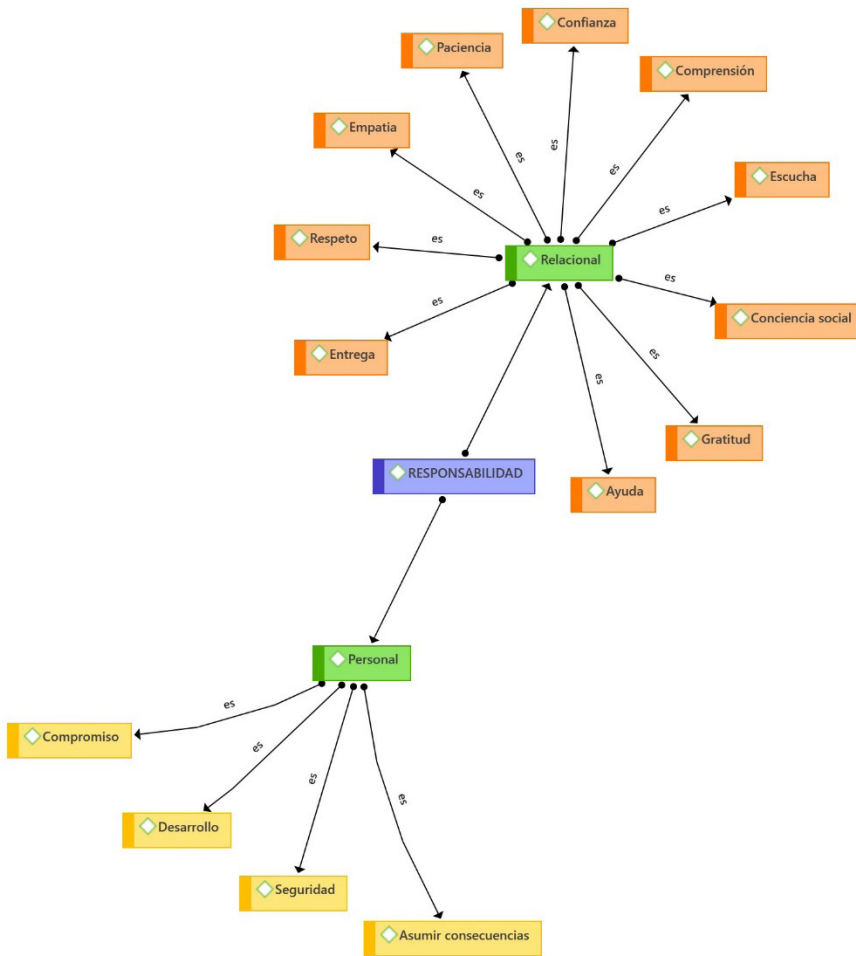
El tercer y último lugar, correspondió a un modo de ser del docente en el que se valoraban algunas características o rasgos propios de su personalidad. Los estudiantes destacaron la coherencia, la honestidad, el liderazgo, la inteligencia, la responsabilidad, su alegría y buen humor entre otros. Esta tercera categoría recogió la mayoría de las respuestas de los participantes.

La segunda pregunta que se realizó fue que los estudiantes identificaran dos aprendizajes que sus profesores le hubieran dejado tras su paso por la etapa de Bachillerato. Concretamente, las respuestas se pudieron agrupar en dos grandes temáticas, las cuales se correspondieron con: Responsabilidad Relacional y Responsabilidad Personal. En síntesis, se obtuvo el resultado recogido en la Figura 1.

Como se puede apreciar los aprendizajes de la responsabilidad relacional son más numerosos que los aprendizajes de la responsabilidad personal. En cuanto a la responsabilidad relacional, los alumnos señalaron que los profesores les habían enseñado a: respetar a los demás; a que hay que conocer primero a las personas para poder hablar de ellas; que no hay que imponer nuestro modo de pensar en los otros; que el otro es tan importante para ti mismo como lo eres tú para ti; que hay que ser pacientes y agradecidos con los demás; solo estás viendo el periscopio, pero debajo de la fachada de una persona queda todo un submarino. También aprender a escuchar al otro, respetarlo, tener confianza, etc.

Figura 1

Red semántica sobre la opinión de los estudiantes a cerca de sus docentes.



En cuanto a la responsabilidad personal señalaron que hay que aprender a asumir las consecuencias de nuestros propias acciones; dejarme aconsejar; compromiso: Si decides hacer algo, estas obligado a hacerlo al 100%; seguridad.

Además, esto también apareció reflejado en la tercera pregunta realizada a los estudiantes. Concretamente, los alumnos consideraron que sus profesores influyeron en ellos cuando mostraba un interés por el estudiante, lo valoraba, se implicaba y le ayudaba a ir más allá de lo técnico.

El alumno señala que el profesor influyó en él cuando hablaba de cuestiones que iban más allá del temario y que tocaban sus vidas, cuando les aconsejaban o tenían dudas existenciales o vocacionales. En este sentido algunos expresaron lo siguiente:

“Abandonaba el temario para siempre ir más allá”; “Nos explicaba algo sobre la vida antes de empezar la clase”; “Se preocupaba por nuestros problemas y se ponía en nuestra piel, y si nos veía tristes nos hablaba después de clase para ver si estaba pa-

sando algo en nuestra vida y si podía ayudar”; “El hecho de que se portase tan bien con nosotros y que nos tratase como iguales, además de todo lo que aprendí en su asignatura en relación con la verdad y el bien me han influido muchísimo”.

Los docentes influyeron también cuando mostraban verdadero interés por los alumnos y sus asuntos y cuando buscaban sacar lo mejor de ellos mismos. También el docente influyó cuando el estudiante atravesaba por una situación difícil, una problemática o situación que afectaba su vida personal. Algunos comentaban que el profesor influyó cuando:

“Tenía problemas con una niña”; “perdí optimismo”; “estaba en momento delicado”; “no creía en mí misma”; “me encontraba aburrido, quería rendirme, me veía incapaz de cumplir mis metas”; “la situación de mi casa influía en mi vida”; “ tenía épocas en las que no sabía bien quién era yo y mi propósito en la vida.”

También señalaron que el docente elegido les influyó cuando impartía las clases ya que había algo en su modo de enseñar que era diverso. Por ejemplo se dijo que el profesor influyó: “Por su forma de dar las clases”; “yo le admiraba muchísimo en el sentido de que cumplía todo lo que prometía y era extremadamente organizado, además de que estaba muy dedicado a impartir su asignatura de una manera chula”.

Discusión y conclusión

Respecto del primer objetivo de este trabajo, que fue “diseñar y validar una escala que permita identificar en los estudiantes aquellos comportamientos que sus docentes han llevado a cabo en el aula, a la hora de formar su responsabilidad personal y relacional”. El estudio realizado presentó un cuestionario con indicadores de fiabilidad y validez adecuados. Esta escala quedó compuesta definitivamente por dos dimensiones. Una de ellas respondió a la responsabilidad relacional y otra a responsabilidad personal. La responsabilidad relacional entendida como aquella que busca que la persona sea consciente y asuma que las propias acciones afectan a tienen consecuencias en los demás. Mientras que, la responsabilidad personal, fue entendida como el saber hacerse cargo de las propias acciones u actuaciones en la propia vida.

En cuanto al segundo objetivo de este trabajo, que fue analizar la capacidad predictiva de los comportamientos docentes en la responsabilidad personal y relacional de los estudiantes, se ha podido observar en los resultados presentados anteriormente, existe cierto grado de relación entre el nivel de responsabilidad de los estudiantes y las acciones docentes que pretendían formarla. Posteriormente, se comprobó que el 14.4% de la responsabilidad de los estudiantes se pudo explicar por las acciones docentes que contribuían a formar la responsabilidad relacional y personal de sus estudiantes. Estos resultados son similares a los obtenidos en estudios previos, en los que se menciona el impacto de la labor de los docentes en el desarrollo de aspectos como es la responsabilidad o la motivación de sus estudiantes (Daniels, 2017; Hellison, 2014; Lauermann et al., 2017; Lickona, 1991; Vancouvert et al., 2018).

También se pudo observar que la responsabilidad de los estudiantes es significativamente superior cuando se forman con profesores con edades superiores a los 45 años. Esto se puede deber, a que se forman con profesores con mayor experiencia. En estudios previos se apreció que la inclusión de la innovación en el aula, así como la transmisión de valores a través de experiencias, fue superior en profesores con mayor experiencia docente puesto que el dominio de la profesión era superior a docentes

con menor experiencia en su puesto de trabajo (Hernández-Ramos & Torrijos-Fincias, 2019; Moh-Ismail et al., 2018)

Por último, respecto del tercer objetivo de este trabajo que fue profundizar en la vivencia de los estudiantes sobre aquellas acciones y/o comportamientos docentes que contribuyen a potenciar su responsabilidad relacional y personal, se pudo extraer que los docentes forman la responsabilidad de sus estudiantes con: 1) su modo de enseñar en el aula; 2) su modo de estar y relacionarse en el aula; y 3) su modo de ser. En cierta medida, esto es similar a los resultados obtenidos en los estudios llevados a cabo por Arthur et al. (2017), Beltrán et al. (2015), Cáceres et al. (2021), Matteucci et al., 2017 o Martín-García et al. (2021) en lo que se señala que el aprendizaje de los valores – como puede ser la responsabilidad – es un aprendizaje experiencial, vivencial e inseparable del proceso educativo. El alumno no lo aprende de manera teórica, sino que lo debe experimentar. Por lo que, cabe esperar que los estudiantes sean capaces de percibir y encarnar la responsabilidad, cuando la viven y la experimental en el aula además de recibir la enseñanza sobre la misma.

A partir de la elaboración de este trabajo se aporta a la comunidad científica una escala fiable y válida que permite valorar las acciones de los docentes que forman la responsabilidad personal y relacional de los estudiantes. No obstante, se considera adecuado continuar con la mejora de dicha escala para obtener un mejor ajuste de la misma. Para ello, es necesario revisar la redacción de algunos ítems para ajustar mejor la medida. Esto puede derivar en modelos factoriales en los que no se requiera de la correlación entre errores.

Por otro lado, se recomienda continuar este trabajo en otras muestras y poblaciones de estudio ya que, la muestra con la que se ha trabajado, pese a ser suficiente en tamaño, es principalmente representativa de los alumnos matriculados en una institución universitaria determinada. Además, se considera necesario ampliar el número de hombres y de estudiantes de colegios públicos, puesto que la muestra de este estudio está compuesta fundamentalmente de mujeres y de estudiantes de centros privados y públicos.

La muestra de docentes que ha salido representada es principalmente, mujer, con más de 45 años de experiencia profesional y que imparte docencia en el ámbito de Bachillerato. Esto conlleva que otros grupos de docentes no queden representados. A modo de prospectiva, se propone llevar a cabo esta investigación en una muestra amplia de instituciones y países que permita ver convergencias y divergencias en este ámbito.

A nivel cualitativo no se emplearon técnicas como grupos de discusión, entrevistas grupales o entrevistas individuales y en profundidad. En futuros trabajos sería adecuado profundizar más en el tema a través de estas técnicas de recogida de información, que permiten ir más allá en la comprensión del constructo, dando el espacio y el tiempo necesario al participante para que este pueda profundizar en su explicación.

Los resultados de este trabajo nos permiten concluir que la responsabilidad relacional desde la implicación docente consiste en los siguientes aspectos: hacer al alumno consciente de que hay un tú y no sólo un yo; saber establecer una relación cercana con el alumno (relación asimétrica); interesarse verdaderamente por el alumno; confiar en el alumno; propiciar la colaboración en clase; Fomentar trabajos en común donde se asuman responsabilidades.

Mientras que la responsabilidad personal desde la implicación docente consiste en: ayudar al alumno a comprometerse hasta el final con las decisiones que toma; involucrar al alumno en la toma de decisiones en clase; ayudar al alumno a ver las consecuencias que pueden tener sus acciones; ayudar a que el alumno termine lo que comienza; dejar que el alumno tome decisiones.

Este trabajo aporta evidencias que invitan a promover la formación de docentes y estudiantes en la competencia ética. Más concretamente, nos orienta en la elaboración de posibles programas formativos que contribuyan a la formación en responsabilidad relacional y personal tanto para la formación de los alumnos como para la formación de los docentes.

En definitiva, la implicación docente es importante no solo en el desarrollo académico de los estudiantes, sino también en su crecimiento personal. Es por ello que consideramos relevante que el docente sea consciente del "rol modélico" que ejerce ante los estudiantes, ya que, como señalaba García Hoz (1994) o Pinard (2018), el profesor está llamado a ser siempre una figura de referencia en la vida de los estudiantes.

Agradecimientos

El primer agradecimiento es para la Universidad Francisco de Vitoria por contribuir al desarrollo de este tipo de proyectos de investigación y por fomentar la formación integral desde su ideario y modelo pedagógico.

También nos gustaría agradecer a la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria, especialmente a Jorge López, Decano de la Facultad, a Laura Martín (Dir. Grados en Educación) y Clara Molinero (Dir. Grado em Psicología), y a todos los compañeros de la facultad por la implicación con este proyecto y las facilidades dadas ante cualquiera de las peticiones realizadas por los investigadores. Gracias a la ayuda de ellos este proyecto se está desarrollando con éxito.

Por último, nos gustaría agradecer a los estudiantes de la Universidad Francisco de Vitoria su participación en este proyecto.

Referencias

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Archambault, R. (1964). *John Dewey on Education*. Random House.
- Arthur, J. K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching Character and Virtue in Schools*. Routledge.
- Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. En M. J. (Ed.), *Symposium on Motivation* (pp. 211-269). Lincoln Univer: Nebraska Press.
- Beltrán, F., Torres, I., Beltrán, A., & García, F. (2005). Un estudio comparativo sobre valores éticos en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10, 397-415.
- Blanco-Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, 1(16), 1-28.

- Brant, J., Brooks, E., & Lambs, M. (Eds.). (2022). *Cultivating Virtue in The University*. Oxford University Press
- Caceres, C., Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24(1). 10.6018/reifop.402761
- Daniels, L. M., Radil, A. I., & Goegan, L. D. (2017). Combinations of personal responsibility: Differences on pre-service and practicing teachers' efficacy, engagement, classroom goal structures and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 8. 10.3389/fpsyg.2017.00906
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Fernández, V. (2020). *Libertad como autodeterminación. Bases para la discusión de un modelo de formación docente* [tesis de doctorado no publicada]. Universidad Anáhuac México]. https://anahuac.primo.exlibrisgroup.com/permalink/52ANA-HUAC_INST/12ghpp2/alma993791080305016
- Fernández, V., & Obispo-Díaz, B., (2021). Análisis sobre la responsabilidad personal como factor predictor de la responsabilidad relacional en alumnado universitario español. *Analele Universitatii din Craiova Seria: Filosofie*, 2(48), 137-152.
- García Hoz, V. (1994). La formación de la persona: puntos de referencia para su estudio. *Revista Española de Pedagogía*, 198, 211-229.
- García Hoz, V. (1994b). Los valores en la educación: una difícil travesía y un confuso destino. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 71, 29-54.
- García Ramos, J. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. Síntesis.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step. A simple guide and reference*. Allyn y Bacon.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Human Kinetics
- Hernández Ramos, J. P., & Torrijos Fincias, P. (2019). Percepción del profesorado sobre la integración de la información y la comunicación (TIC) en las modalidades docentes. Influencia del género y la edad. *Revista de Educación Mediática y TIC. Edmetic*, 8(1), 128-146. 10.21071/edmetic.v8i1.10537
- Jorrín, I, Fontana-Abad, M., & Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis.
- Kristjánsson, K. (2006). Emulation and the Use of Role Models in oral Education. *Journal of character Education*, 35(1), 37-49. 10.1080/03057240500495278
- Lamb, M., Brant, J., & Brooks, E. (2021). How is Virtue cultivated? Seven strategies for postgraduate character development. *Journal of Character Education*, 17(1), 81-108.
- León, O., & Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa (4ª ed.)*. McGraw-Hill.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character: how our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Lickona, T. (2004). *Character matters: how to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. Simon & Schuster.

- Martín García, X., Bar Kwast, B., Gijón Casares, M., Puig Rovira, J., & Rubio Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad Revista de Educación*, 16(1), 12-22. 10.17163/alt.v16n1.202.01.
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education*, 20(2), 275-298. 10.1007/s11218-017-9369-y
- Menéndez, J., & Fernández-Río, J. (2016). Violence, responsibility, friendship and basic psychological needs: Effects of a Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility Program. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260.
- Mohd-Ismail, R., Arshad., R., & Abas,Z., (2018). Can teachers' age and experience influence teacher effectiveness in HOTS?. *IJASSI. International Journal of Advanced Studies in Social Science and Innovation*, 2(1), 144-158. 10.30690/ijassi.21.11
- Pardo, A., & San Martín, R. (2015). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Pinard, A. M, Savard, I., & Côté, L. (2018). Role modelling: moving from implicit to explicit. *Clin Teach*, 15(5), 430-432. 10.1111/tct.12727.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
- Ryan, R., & Deci, E. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination and Will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586. 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x
- Ryan, R., H. V., & Deci, E. (2008). Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170. 10.1007/s10902-006-9023-4
- Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Sánchez-Alcaraz, M. B., Gómez Marmol, A., Valero Valenzuela, A., De la Cruz Sánchez, E., & Esteban Luís, R. (2013). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-18.
- Schleicher, A. (2018). World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education. *OECD Publishing*. 10.1787/9789264300002-en.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós
- Vancouver, J. B., Alicke, M., & Halper, L. R. (2018). Self-Efficacy. En D. Lance Ferris, R. E. Johnson, & C. Sedikides (Eds.), *The Self at Work: Fundamental Theory and Research* (p. 15-38). Routledge.
- Vygotsky, L. S., (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo
- Warnick, B. (2009). *Imitation and Education. A philosophical enquiry into learning by example*. New York : State University of New York Press.

Wehmeyer, M., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities*. Paul H. Brookes.

Wojtyla, K. (1982). *Persona y acción* (2ª ed. ed.). BAC.

Zagzebski, L. (2010). Exemplarist virtue theory. *Metaphilosophy*, 41(1-2), 41-57.
10.1111/j.1467-9973.2009.01627.x

Anexo



<https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/24100/25356>