



Personalidad y metacognición sobre la enseñanza en educadores en cuatro niveles educativos en la Argentina

María Florencia Giuliani* 
Sebastián Urquijo† 

Recibido: 4 de diciembre de 2023
Evaluado: 15 de febrero de 2024
Publicado: 1 de enero de 2025

Resumen

Actualmente se acepta que la metacognición sobre los procesos de enseñanza es una competencia profesional central de los educadores. Si bien se reconoce la importancia de las características psicológicas personales de los agentes educativos para brindar apoyo emocional y académico a sus estudiantes, su influencia o relación con otras habilidades profesionales ha sido escasamente explorada. En este estudio analizan las relaciones entre la personalidad del docente y sus recursos para la metacognición sobre la enseñanza, particularmente las capacidades de conocimiento y de regulación. Se explora la contribución de la personalidad, el nivel educativo en el que trabajan, su experiencia profesional y otras variables en la comprensión de la metacognición sobre la enseñanza en maestros y profesores. Se trabajó con 186 educadores de nivel inicial, primario, secundario y superior de la Argentina. Los resultados indican que la personalidad es un predictor robusto de la metacognición para la enseñanza. La agradabilidad y la responsabilidad son los factores de la personalidad que contribuyen en mayor medida y, de las restantes variables evaluadas, sólo el nivel en donde se desempeña como educador fue estadísticamente relevante. Se presenta evidencia que indicaría que los educadores de nivel primario presentan un perfil de personalidad y metacognición potencialmente más favorable para la tarea docente que los de nivel superior. Se enuncian orientaciones para diseñar intervenciones que puedan promover el desarrollo profesional apoyado en las características psicológicas de los profesores, de manera que funcionen como facilitador en lugar de ser potenciales obstáculos para la tarea profesional.

Palabras clave

metacognición; personalidad; educadores

* Doctora en Psicología. Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT). Investigadora Comisión de Investigaciones Científicas, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Colaboradora en el área de Evaluación e Innovación del programa Presencia en Educación, plataforma Somos Presencia. mariaflorenciagiuliani@gmail.com.
† Doctor en Psicología. Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina sebasurquijo@gmail.com

Personality and Metacognition about Teaching in Educators across Four Educational Levels in Argentina

Abstract

It is currently accepted that metacognition about teaching processes is a central professional competence for educators. While the importance of the personal psychological characteristics of educational agents is acknowledged for providing emotional and academic support to their students, their influence or relationship with other professional skills has been scarcely explored. This study analyzes the relationships between teachers' personality and their resources for metacognition about teaching, particularly their knowledge and regulation capacities. The study explores the contribution of personality, the educational level at which they work, their professional experience, and other variables to the understanding of metacognition about teaching in teachers and professors. The sample included 186 educators from preschool, primary, secondary, and higher education levels in Argentina. The results indicate that personality is a robust predictor of metacognition for teaching. Agreeableness and conscientiousness are the personality traits that contribute the most, and of the other variables evaluated, only the educational level at which the educator works was statistically significant. Evidence suggests that primary level educators exhibit a personality and metacognition profile potentially more favorable for teaching than those at the higher education level. Recommendations are provided for designing interventions that can promote professional development based on teachers' psychological characteristics, ensuring these traits serve as facilitators rather than potential obstacles in their professional tasks.

Keywords

metacognition; personality; teachers

Personalidade e metacognição sobre o ensino em educadores de quatro níveis educacionais na Argentina

Resumo

Atualmente, aceita-se que a metacognição sobre os processos de ensino é uma competência profissional central para os educadores. Embora a importância das características psicológicas pessoais dos educadores para fornecer apoio emocional e acadêmico aos seus alunos seja reconhecida, sua influência ou relação com outras habilidades profissionais tem sido pouco explorada. Este estudo analisa as relações entre a personalidade dos docentes e seus recursos para a metacognição sobre o ensino, particularmente as capacidades de conhecimento e regulação. Explora-se a contribuição da personalidade, o nível educacional em que atuam, sua experiência profissional e outras variáveis na compreensão da metacognição sobre o ensino em professores e educadores. Foram incluídos 186 educadores dos níveis inicial, primário, secundário e superior da Argentina. Os resultados indicam que a personalidade é um preditor robusto da metacognição para o ensino. A agradabilidade e a responsabilidade são os traços de personalidade que mais contribuem e, das demais variáveis avaliadas, apenas o nível em que o educador atua foi estatisticamente relevante. As evidências sugerem que os educadores do ensino fundamental apresentam um perfil de personalidade e metacognição potencialmente mais favorável para a tarefa docente do que os do nível superior. São apresentadas recomendações para a criação de intervenções que possam promover o desenvolvimento profissional com base nas características psicológicas dos professores, de modo que funcionem como facilitadores e não como potenciais obstáculos para a tarefa profissional.

Palavras-chave

metacognição; personalidade; educadores

Para citar este artículo:

Giuliani, M. F. y Urquijo, S. (2025). Personalidad y metacognición sobre la enseñanza en educadores en cuatro niveles educativos en la Argentina. *Revista Colombiana de Educación*, (94), e20372. <https://doi.org/10.17227/rce.num94-20372>

Introducción

El desarrollo profesional docente es una de las claves para mejorar la educación en todos sus niveles. Un área central de este aspecto es el fortalecimiento de la metacognición sobre la enseñanza; habilidad esencial para navegar y aprender sobre la propia práctica (Giuliani y Urquijo, 2022). Los docentes constantemente deben tomar decisiones en entornos complejos, multidimensionales, que requieren de acciones inmediatas frente a problemas y desafíos genuinos (Davini, 2015). Desarrollar las habilidades de metacognición implica fortalecer la autorregulación a través de involucrarse en el monitoreo del propio comportamiento en función de las metas relevantes de la situación. En consecuencia, la capacidad de intervenir y resolver ajustadamente a las demandas del contexto aumenta, por lo que es fundamental para ser un educador efectivo (Duffy *et al.*, 2009). Al ser una habilidad relevante para el desarrollo de una práctica profesional autorregulada, es recomendable que se desarrolle desde las primeras etapas de formación y se fortalezca a través de su continuidad (Vrieling *et al.*, 2018).

En la literatura científica sobre el desarrollo profesional de educadores y metacognición, se reconoce la importancia de las características y los factores personales, los cuales suelen emerger como una dimensión relevante en estudios de caso, desde enfoques cualitativos, interpretativos o críticos, que incorporan la dimensión personal como parte del conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento profesional (Chan y Hume, 2019; Park y Oliver, 2008). Paralelamente, las características psicológicas de los profesionales de la enseñanza están siendo estudiadas con el objetivo de mejorar la selección de personal y calidad de vida laboral (Bardach *et al.*, 2022).

Las características psicológicas de los educadores incluyen, al menos, a las motivaciones, emociones, cogniciones, patrones de autorregulación y personalidad. No se refieren a sus aptitudes académicas, como su nivel de inteligencia, ni a sus atributos sociodemográficos, como el género o su experiencia laboral, ni implican conocimientos o competencias profesionales, didácticas o de contenido, aunque puede que haya solapamiento con esta última área. La metacognición, por ejemplo, sería un atributo de este último grupo.

Este trabajo se propuso buscar evidencias que llevaran a comprender y a explicar las relaciones entre la metacognición y la personalidad en los docentes de diferentes niveles.

Metacognición

La metacognición, o conciencia metacognitiva, refiere a las dimensiones del conocimiento y a la regulación de los procesos y productos cognitivos personales. Implica reflexionar sobre los procesos de pensamiento, una revisión analítica del propio funcionamiento mental (Duffy *et al.*, 2009), que permite de registrar, comprender y controlar el propio aprendizaje (Gutiérrez de Blume y Montoya Londoño, 2020; Flavell, 1979; Schraw y Dennison, 1994). Esta información es necesaria para la autorregulación del aprendizaje y el comportamiento (Efklides, 2009). También ha sido definida como un dominio específico, de procesamiento más lento y detallado, que el procesamiento ejecutivo general (Roebbers, 2017). Además, parece incrementarse con los años de experiencia profesional en la enseñanza (Jiang *et al.*, 2016).

Personalidad

La personalidad, vista desde la teoría de los cinco grandes (*BIG FIVE*), se define como el conjunto de rasgos estables que describen las diferencias individuales estables e independientes de la cultura (Costa y McCrae, 1999). Este modelo incluye cinco factores para describir la complejidad y diversidad de la personalidad humana: apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión, amabilidad y neuroticismo. Cada factor está compuesto por dos dimensiones o polos, los puntajes más extremos, bajos o altos, señalan más afinidad con uno de los dos polos del factor. La apertura a la experiencia refiere a valores, ideas y a la relación de los individuos con la fantasía. Elevados valores de apertura a la experiencia refieren a la presencia de atributos como curiosidad, creatividad, diversidad de intereses, y valores negativos indican una tendencia a los convencionalismos, rigidez y pragmatismo. El factor responsabilidad se relaciona con el sentido de competencia, del deber, al orden, autodisciplina y reflexión. El polo positivo incluye atributos como ser organizado, confiable, puntual y preservante. Al contrario, presentar baja responsabilidad se asocia con comportamientos hedonistas, descuidados y no orientados a objetivos. La extraversión agrupa características relativas a la sociabilidad, como la cordialidad, la tendencia al gregarismo, la búsqueda de emociones positivas. Un puntaje alto en este factor se asocia con ser sociable, activo, optimista y afectuoso. La tendencia contraria describe comportamientos interpersonales de frialdad, reserva y preferencia por la soledad. La amabilidad agrupa atributos como la actitud altruista, conciliadora y de confianza. En su polo positivo, se refiere a ser bondadoso, compasivo, cooperativo. En el polo negativo, refiere a comportamientos cínicos, agresivos y competitivos. Por último, el neuroticismo, refiere a la dimensión de la estabilidad emocional, ansiedad, impulsividad y hostilidad. Una persona poco estable emocionalmente será descrita como

nerviosa, preocupada, inestable, miedosa o vulnerable. Al contrario, puntajes bajos de este factor se asocian con ser calmado, estable y controlado.

Dada la importancia de la transculturalidad en el modelo de cinco grandes, se ha hecho un gran esfuerzo de operacionalización para favorecer la medición en diferentes contextos culturales. En el contexto latinoamericano, se destaca el desarrollo del instrumento listado de adjetivos para evaluar la personalidad, el cual expone una lista de adjetivos coloquiales de la cultura rioplatense. El instrumento cuenta con evidencia acerca de su validez aparente, estructural, contenido y confiabilidad, así como valores poblacionales por género y edad en población argentina (Sánchez y Ledesma, 2013).

Según la literatura, la personalidad, en cuanto atributo no cognitivo, interactúa y modula características cognitivas de los docentes, como el conocimiento didáctico del contenido y el razonamiento (Klassen *et al.*, 2018). Se ha encontrado que la agradabilidad predice el apoyo personal que los estudiantes perciben, mientras que la responsabilidad predice el apoyo académico percibido (Kim *et al.*, 2018). Ambos rasgos son predictores de desempeño profesional positivo, y la agradabilidad es especialmente importante para profesiones que implican la construcción de vínculos interpersonales (Mount *et al.*, 1998). Por el contrario, manifestar características de neuroticismo parece influir negativamente en la autoeficacia de sus estudiantes. En un metaanálisis reciente (Kim *et al.*, 2019) se encontró que la efectividad de los educadores, evaluada desde la perspectiva de los estudiantes, estaba estrechamente asociada a la extroversión y a la responsabilidad, y no a la amabilidad. Esto podría deberse a que esta última es un factor vinculado a actitudes y predisposiciones internas, más que a comportamientos exteriorizados. En este estudio no se incluyó la metacognición docente, por lo que resulta de interés generar conocimiento en esta dirección.

Antecedentes específicos

Existe evidencia sobre la relación entre la metacognición, el rendimiento académico y la personalidad en estudiantes, pero en educadores hay menos información y se observa mayor controversia sobre los resultados disponibles. Por ejemplo, si bien existen numerosos estudios sobre la importancia de la personalidad para el aprendizaje autorregulado y la metacognición en estudiantes —al punto de existir guías sobre cómo adaptar las prácticas de enseñanza según la personalidad de los estudiantes (Agler *et al.*, 2020)—, existe muy poca evidencia sobre la influencia de la personalidad de los docentes en el desarrollo de la metacognición sobre su propia práctica. Por ejemplo, en una muestra de 33 profesores de lengua extranjera en ejercicio en Turquía, Ozturk (2020) evaluó la personalidad con un instrumento basado en el modelo *BIG FIVE*, y la metacognición fue evaluada con un instrumento diseñado para estudiantes,

el *Metacognitive Awareness Inventory* (Schraw y Dennison, 1994). Se encontró que la apertura a la experiencia y la agradabilidad eran predictores significativos de la regulación metacognitiva, mientras que solo la agradabilidad era un predictor del conocimiento metacognitivo.

Según otro estudio, en una muestra más amplia, pero también de estudiantes y con instrumentos similares, la personalidad explicaba el 29% de la varianza del conocimiento metacognitivo y el 28% de la regulación metacognitiva (Oz, 2016).

En otra investigación relacionada con conciencia metacognitiva, Fayyaz y Kamal (2011) estudiaron la escucha metacognitiva en estudiantes de profesorado, y encontraron que el neuroticismo se asociaba negativamente con esta habilidad, mientras que la apertura a la experiencia lo hacía positivamente. La responsabilidad, por su parte, fue el predictor más robusto de escucha metacognitiva.

En un estudio realizado en Latinoamérica (Gutiérrez de Blume y Montoya Londoño, 2020) se evaluó la metacognición sobre la enseñanza y su relación con la personalidad, en estudiantes del último semestre de programas de Licenciatura en Educación. Según los resultados, el factor de responsabilidad fue el único aspecto de la personalidad que predijo significativamente dimensiones de la metacognición sobre la enseñanza. Otros estudios (Roebers, 2017) exploraron la conciencia metacognitiva general en estudiantes universitarios en relación con la personalidad; sin embargo, es necesario ser cauteloso con esta información ya que sus resultados podrían variar, por cuanto la metacognición es un tipo de pensamiento superior específico de dominio.

Considerando que la literatura sobre el tema es muy escasa y poco concluyente, este trabajo propone aportar evidencia empírica y específica sobre las relaciones de la personalidad con la metacognición (conocimiento y regulación) en educadores de diferentes niveles educativos y considerando su experiencia laboral. Específicamente, se espera encontrar una contribución positiva y significativa de los factores agradabilidad, responsabilidad y apertura a la experiencia, y una contribución negativa del neuroticismo a las habilidades que componen conciencia metacognitiva.

Metodología

Este trabajo es un estudio descriptivo correlacional, con un diseño no experimental y transversal (Collado *et al.*, 2014). Participaron 186 educadores argentinos, de una muestra de conveniencia, no probabilística, que fueron convocados y que optaron por vincularse de manera voluntaria y anónima. Las principales características de los participantes se muestran en la siguiente tabla.

Edad (años)	Promedio	41,5
	Desvío estándar	9,35
Género	Femenino	157 (84 %)
Años de experiencia como docente	Hasta 10 años - Poca-	18 %
	Entre 10 y 19 años - Media-	41 %
	20 o más años - Mucha-	41 %
Nivel educativo en el que se desempeña como docente	Inicial	16,7 %
	Primario	20,4 %
	Secundario	37,6 %
	Superior	25,2 %
Tipo de gestión en el que trabajan	Pública	80 %

Tabla 1
Características

sociodemográficas de los participantes

Instrumentos

Para evaluar la conciencia metacognitiva, particularmente el conocimiento cognitivo y la regulación, se administró la versión en español del Inventario de Conciencia Metacognitiva para Educadores (MAIT) (Balcikanli, 2011, adaptado al español latinoamericano por Gutiérrez de Blume y Montoya Londoño, 2020). Este instrumento es una versión adaptada al contexto de la enseñanza, con base en el inventario clásico para la evaluación de la conciencia metacognitiva en adultos (Schraw y Dennison, 1994). Es un inventario de autoinforme de 24 ítems

que permiten evaluar el conocimiento metacognitivo, y diferenciar sus componentes declarativo, procedimental y condicional y, en relación con la regulación metacognitiva, las habilidades de planificación, monitoreo y evaluación. El instrumento presenta un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, en el que el grado de acuerdo varía desde totalmente en desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (5). En cuanto a su confiabilidad, para este estudio la dimensión de conocimiento obtuvo un alfa de Cronbach de 0,81 y regulación, 0,78.

Para evaluar los rasgos de personalidad, se administró el listado de Adjetivos para Evaluar la Personalidad (AEP) (Sánchez y Ledesma, 2013), un instrumento que se estructura a partir del modelo de los cinco grandes factores de la personalidad. Consiste en un listado de 67 adjetivos descriptores de los factores de personalidad amabilidad, responsabilidad, neuroticismo, extraversión y apertura a la experiencia. La persona debe responder calificando cada adjetivo de acuerdo con una escala Likert de 5 puntos que va desde 1 (“no me describe en absoluto”) a 5 (“me describe tal como soy”). El puntaje en cada factor se obtiene promediando los adjetivos que lo componen. El alfa de Cronbach para la prueba en este estudio osciló entre 0,78 para el factor apertura hasta 0,84 para el caso del factor de amabilidad.

Procedimiento

Los datos fueron relevados entre agosto de 2022 y mayo de 2023. Los participantes fueron reclutados en diversos contextos para colaborar en diferentes proyectos relacionados con el bienestar y el desarrollo profesional docente. Uno de estos proyectos se desarrolló en colaboración con el Programa Presencia en Educación (Somos Presencia, s. f.), una intervención online de fortalecimiento del bienestar docente basado en neurociencias, atención plena y compasión destinado a educadores argentinos. Del total de los participantes, 125 completaron los instrumentos utilizados en este estudio como parte del proceso de inscripción a dicho programa.

El trabajo se ejecutó con respeto por los principios éticos para la investigación con seres humanos, estipulados por la Declaración de Helsinki y la Ley provincial 11044 y su Decreto Reglamentario 3385. Se solicitó consentimiento informado por escrito. Los sujetos fueron invitados a participar del estudio en forma voluntaria; se les garantizó el anonimato y la confidencialidad en la administración de los instrumentos y en el tratamiento de los datos. Completar los dos instrumentos llevó menos de diez minutos. El resto de ellos fueron convocados a partir de redes sociales y contactos o referencias personales. Los participantes no recibieron ningún tipo de compensación por su participación. El criterio de inclusión fue el de ser educador en ejercicio en la República Argentina. No se registraron casos donde este criterio no se cumpla.

Los datos fueron analizados mediante Rstudio. Se realizó el análisis descriptivo de los datos, luego se calcularon las correlaciones lineales para establecer si existían este tipo de relaciones entre las dimensiones de la metacognición y los factores de personalidad. Se excluyeron cuatro casos cuyos puntajes en conocimiento o regulación metacognitiva superaba el puntaje Z de ± 2 . Todos los datos presentados solo refieren a los participantes luego de eliminar estos casos.

Posteriormente, se ajustaron modelos lineales para predecir el conocimiento y la regulación metacognitiva individualmente a través del método de mínimos cuadrados ordinarios, con el paquete Stats. Los modelos originales incluían los cinco factores de personalidad, el nivel de experiencia docente (poca, media o mucha) y el nivel educativo en el que se desempeña como docente (Inicial, Primario, Secundario o Superior), ordenados de manera jerárquica según su importancia reportada en la literatura: agradabilidad, responsabilidad, neuroticismo, apertura, extraversión, experiencia y nivel. Se introdujeron primero los factores de personalidad que la revisión reportó como más relevantes, luego los restantes y por último las variables profesionales seleccionadas. Se testeó manualmente, para lo cual se introducía una variable a la vez, y se aplicaba el procedimiento *stepwise* hacia delante (*forward*) y hacia atrás (*backward*) y en ambas direcciones (*both*), para seleccionar las variables que resultaron más relevantes. Tanto para conocimiento como para regulación metacognitiva se seleccionaron finalmente los modelos más parsimoniosos, producto de la evaluación de todas las versiones posibles.

En el caso de conocimiento, el factor extraversión fue conservado pese a no ser estadísticamente significativo, porque introducir jerárquicamente las variables fue estadísticamente significativo hasta la introducción de la variable nivel. Además, esto fue recomendado al aplicar el procedimiento *stepwise*. Para la regulación, cuando se probaban modelos con los cinco factores de personalidad de forma manual, el factor responsabilidad dejaba de ser significativo; sin embargo, fue conservado debido a su relevancia en modelos más simples y su importancia conceptual. Los modelos finales cumplieron con los supuestos, según el análisis gráfico de sus residuales.

Por último, se aplicó análisis de la varianza para evaluar la presencia de diferencias significativas en las dimensiones de la metacognición sobre la enseñanza y los factores de personalidad en educadores, según el nivel educativo en el que se desempeñan. Se aplicó la prueba de Tukey para realizar las comparaciones múltiples entre las medias.

Resultados

Grupo general

Respecto de su personalidad, los educadores presentaron mayores puntajes de amabilidad ($M = 3,79$; $DS = 0,54$), responsabilidad ($M = 3,73$; $DS = 0,64$) y extraversión ($M = 3,65$; $DS = 0,47$), mientras que las puntuaciones de apertura a la experiencia fueron levemente más bajas ($M = 3,31$; $DS = 0,62$) y neuroticismo ($M = 2,16$; $DS = 0,57$), llamativamente más bajo. Esto señala una elevada estabilidad emocional. Para la metacognición, el valor promedio de conocimiento metacognitivo fue de 11,82 ($DS = 1,64$) y para regulación se encontró una media de 11,82 ($DS = 1,86$).

Se exploraron las asociaciones entre las variables y se encontraron relaciones moderadas, positivas y estadísticamente significativas entre el conocimiento metacognitivo y la agradabilidad: $r(184) = 0,44$; $p < 0,001$, y entre el conocimiento metacognitivo y la responsabilidad: $r(184) = 0,41$; $p < 0,001$. También se hallaron correlaciones significativas, positivas pero de menor intensidad del conocimiento metacognitivo con la extraversión: $r(184) = 0,36$; $p < 0,001$, y también con la apertura a la experiencia: $r(184) = 0,28$; $p < 0,001$. Para la dimensión regulación de la metacognición, los resultados fueron moderados, significativos y positivos con el factor de agradabilidad: $r(184) = 0,40$; $p < 0,001$, y de responsabilidad: $r(184) = 0,33$; $p < 0,001$. En el caso de la extraversión, si bien la relación también fue estadísticamente significativa, su intensidad fue muy débil: $r(184) = 0,16$; $p < 0,001$.

Posteriormente, una vez confirmadas las asociaciones positivas entre algunas dimensiones de la metacognición y algunos factores de la personalidad, se construyeron modelos lineales. Para el conocimiento metacognitivo se seleccionó un modelo lineal que incluyó las variables neuroticismo, responsabilidad, agradabilidad, extraversión y el nivel en el que se desempeña. El modelo explica más de un 30 % de la varianza ($R^2 = 0,31$; $F(7, 178) = 11,19$; $p < 0,001$; adj. $R^2 = 0,28$). Para la regulación, el modelo seleccionado incluyó las variables responsabilidad y agradabilidad. El modelo explica una proporción estadísticamente significativa y moderada de la varianza ($R^2 = 0,18$; $F(2, 183) = 20,66$; $p < 0,001$; adj. $R^2 = 0,18$) (tabla 2).

Tabla 2
Modelos lineales para conocimiento y regulación metacognitiva

	Modelo	Valor β (CI 95 %)	t	p
Conocimiento metacognitivo	Intercepto	7,21 (5,22; 9,20)	7,17	$p < 0,001$
	Neuroticismo	-0,39 (-0,71; -0,07)	-2,41	$p = 0,017$
	Responsabilidad	0,47 (0,05; 0,90)	2,20	$p = 0,029$
	Agradabilidad	0,75 (0,34; 1,17)	3,59	$p < 0,001$
	Extraversión	0,33 (-0,17-0,66)	1,92	$p = 0,057$
	Nivel educativo en el que se desempeña (Superior)	-0,78 (-1,44; -0,12)	-2,33	$p = 0,021$

Regulación metacognitiva	Intercepto	6,10 (4,28; 7,91)	6,63	$p < 0,001$
	Responsabilidad	0,54(0,05; 1,04)	2,18	$p = 0,031$
	Agradabilidad	0,97(0,51; 1,44)	4,10	$p < 0,001$

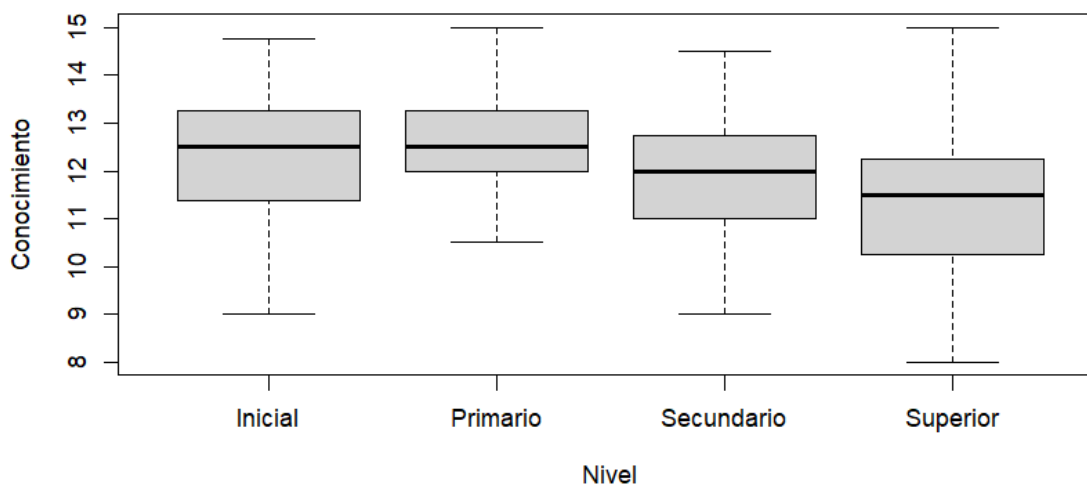
Comparación según nivel educativo

Metacognición

Debido a que el nivel educativo en el que trabaja el docente fue un predictor del conocimiento metacognitivo, se realizó un análisis de la varianza para confirmarla, y se encontraron diferencias significativas ($F(3, 182) = 4,80$; $p = 0,003$; $\text{Eta}^2 = 0,07$; 95 % CI[0,02; 1,00]). Al aplicar la prueba *post hoc* de Tukey también se hallaron diferencias entre los niveles Primario-Superior ($p = 0,003$) e Inicial-Superior ($p = 0,03$). Esto sugiere que los individuos con Educación Superior tienen un conocimiento metacognitivo significativamente menor de aquellos educadores que trabajan en el nivel Primario e Inicial (figura 1).

Figura 1

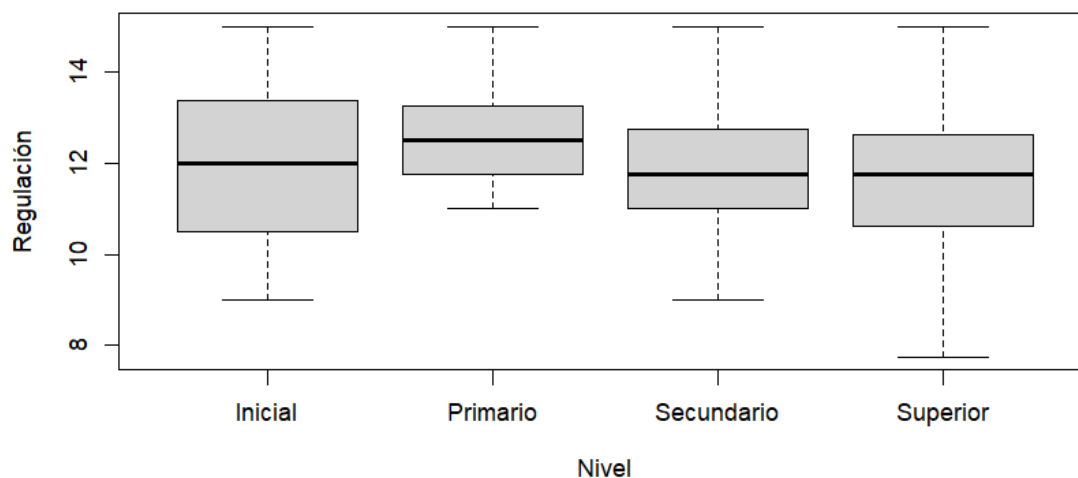
Distribución de puntuaciones para conocimiento metacognitivo sobre la enseñanza, según nivel educativo en el que se desempeñan los educadores



En el caso de la regulación metacognitiva también se encontraron diferencias ($F(3, 182) = 2,80$; $p = 0,041$; $\text{Eta}^2 = 0,04$; 95 % CI[9,08e-04; 1,00]) específicamente entre Primario y Superior ($p = 0,04$), a favor de los primeros (figura 2).

Figura 2

Distribución de puntuaciones para regulación metacognitiva sobre la enseñanza, según nivel educativo en el que se desempeñan los educadores



Personalidad

En primer lugar, se decidió comparar descriptivamente los valores de personalidad entre los educadores y con lo obtenido con los datos normativos para mujeres argentinas (Ledesma *et al.*, 2011). Se seleccionaron mujeres debido a que la muestra obtenida cuenta con un 84 % de mujeres. Los resultados indican que, en general, los y las docentes de nivel Primario registran valores más altos que los de otros niveles en casi todos los factores de personalidad. Al contrario, los de nivel Superior reportan valores menores que el resto, en todos los factores. A su vez, los de todos los niveles, en comparación con la población general, exhiben valores medios de neuroticismo considerablemente menores (tabla 3).

Tabla 3

Medias y desvíos para los factores de personalidad, según nivel educativo en el que se desempeñan los educadores

	Amabilidad		Responsabilidad		Neuroticismo		Extraversión		Apertura a la experiencia	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Inicial	3,75 ^{ab}	0,82	3,74 ^{ab}	0,62	2,22 ^{ab}	0,60	3,82 ^a	0,60	3,40 ^{ab}	0,41
Primario	4,13 ^b	0,54	4,00 ^b	0,43	2,45 ^b	0,59	3,79 ^a	0,62	3,45 ^a	0,51
Secundario	3,75 ^a	0,48	3,69 ^a	0,58	2,10 ^a	0,72	3,67 ^{ab}	0,61	3,35 ^{ab}	0,54
Superior	3,58 ^a	0,56	3,59 ^a	0,59	1,96 ^a	0,63	3,38 ^b	0,80	3,09 ^b	0,62

Valores normativos	4,01	0,49	3,74	0,61	3,01	0,60	3,77	0,67	3,22	0,68
--------------------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Nota: las medias que se encuentran en la misma columna y que presentan distintos superíndices, difieren con un nivel de significación de $p < 0,01$.

A continuación, se presentan los resultados de la comparación de medias de los factores de personalidad según el nivel en el que se ejerce la docencia. Para amabilidad, el Anova aportó resultados significativos ($[p < 0,001]$, $F[3, 182] = 6,42$). La prueba *post hoc* de Tukey HSD indicó que la agradabilidad fue mayor en los educadores de nivel Primario que en los de nivel Secundario ($p = 0,008$) y Superior ($p < 0,001$).

Para responsabilidad, se encontró el mismo patrón ($[p = 0,01]$, $F[3, 182] = 3,93$). Según la prueba *post hoc*, el valor promedio de este factor fue mayor en los educadores de nivel Primario que en los de nivel Secundario ($p = 0,03$) y Superior ($p = 0,006$).

Para el neuroticismo, también se encontraron resultados significativos de diferencias de medias por nivel ($[p = 0,006]$, $F[3, 182] = 4,23$). La prueba *post hoc* indicó que el neuroticismo fue mayor en los educadores de nivel Primario que en los de nivel Secundario ($p = 0,04$) y Superior ($p = 0,004$), aunque debe recordarse que los valores continúan siendo menores que para la media poblacional.

Para la extraversión también se encontraron diferencias significativas a nivel general ($[p = 0,014]$, $F[3, 182] = 3,66$). En la prueba *post hoc*, los educadores de nivel Inicial ($p = 0,03$) como el Primario ($p = 0,03$) reportaron mayores niveles de extraversión que los educadores de nivel Superior.

Por último, en el caso de apertura a la experiencia se establecieron también diferencias significativas a nivel general ($[p = 0,009]$, $F[3, 182] = 3,95$). Las pruebas *post hoc* indicaron que educadores de nivel Superior presentaron menores puntajes de este factor respecto de los de nivel Primario ($p = 0,01$).

Discusión

Los resultados de esta investigación aportan evidencia empírica en cuanto a que los factores de la personalidad son predictores robustos de la metacognición para la enseñanza, una de las habilidades centrales del conocimiento profesional docente (Duffy *et al.*, 2009). Incluso, si bien la literatura indica la importancia de la experiencia profesional para construir este recurso, la personalidad presentó más poder predictivo y explicativo que los años de experiencia profesional acumulados (Jiang *et al.*, 2016).

Los resultados fueron parcialmente compatibles con las relaciones esperadas según la información disponible en la literatura. Se encontró, tal como se previó, una contribución positiva y significativa de los factores agradabilidad y responsabilidad para el conocimiento y la regulación, y una contribución negativa del neuroticismo para el conocimiento. Sin embargo, la apertura a la experiencia no emergió como un factor de importancia. La extraversión, por su parte, sí fue relevante para el conocimiento, pero en una menor medida que los factores mencionados previamente.

Estos resultados replican los encontrados en investigaciones previas sobre el valor de la personalidad para predecir la metacognición (Oz, 2016). La agradabilidad fue el factor de personalidad con mayor poder predictivo para el conocimiento y regulación metacognitiva para la enseñanza. Esta habilidad implica estar intencionalmente conectado con la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. La amabilidad es claramente un factor de personalidad que facilita esta conexión a través de la acción cooperativa (Roberts *et al.*, 2015). Es interesante considerar esta habilidad, en relación a otras competencias profesionales de los educadores, como una de las competencias socioemocionales que se asocian positivamente con el bienestar docente y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Cipriano *et al.*, 2023; Schonert-Reichl, 2019). Estos resultados contrastan con los reportados por Kim *et al.* (2019), quienes resaltan que la agradabilidad no fue significativa para predecir la efectividad docente, mientras que la extraversión y la responsabilidad sí. Si bien en el presente estudio la responsabilidad fue el segundo factor predictivo en importancia, solo superado por la agradabilidad, es posible que esta discordancia parcial entre los resultados se deba a dos razones. Por un lado, en el estudio de Kim *et al.* (2019) la efectividad fue evaluada mediante reporte de los estudiantes, no de los educadores. Esto podría indicar que se están subestimando factores internos de los educadores, como la predisposición a brindar apoyo y se privilegien factores más fácilmente observables, como la extraversión y la responsabilidad. En este sentido, es necesario ser cauteloso a la hora de transferir conclusiones desde otras líneas de investigación más avanzadas en el estudio de factores psicológicos de los profesores, ya que la metacognición implica procesos de pensamiento que no necesariamente, e incluso difícilmente, sean explicitados a los estudiantes. Se trataría, más bien, del discurso privado del profesor, que guía su toma de decisiones respecto de qué tipo de comportamiento es más ajustado al contexto.

La responsabilidad, el segundo factor predictor de ambas dimensiones de la metacognición es un factor de personalidad, ha sido muy estudiado en el ámbito educativo: es uno de los predictores más confiables de logro educativo en estudiantes (Spielmann *et al.*, 2022) y de apoyo académico en educadores (Kim *et al.*, 2018). Estos resultados se alinean con estos antecedentes y aportan información sobre su estrecha relación con la metacognición sobre la enseñanza.

Por otra parte, dentro de las variables sociodemográficas y profesionales incluidas en el análisis, solamente el nivel educativo en el que se trabajaba resultó significativo para predecir los niveles de metacognición. Los educadores que trabajan en nivel Primario registraron mayores niveles de conocimiento y regulación metacognitiva, así como puntajes superiores de todos los factores de personalidad. Considerando que el neuroticismo suele aparecer como un predictor negativo del conocimiento metacognitivo, tal vez los mayores puntajes de agradabilidad y responsabilidad amortigüen su efecto negativo. Igualmente, es necesario destacar que los valores medios de la muestra en este rasgo se encontraron muy por debajo de la media poblacional.

En comparación con sus colegas que trabajan en otros niveles educativos, los educadores de nivel Primario exhiben indicadores de un perfil psicológico diferenciado, afín a los desafíos específicos de su tarea educativa. Esto podría ser un recurso sumamente valioso por la complejidad particular de su tarea. Los educadores de este nivel, al trabajar con estudiantes que evolutivamente cuentan con menos habilidades de autorregulación del aprendizaje, probablemente deben desplegar mayores recursos de adaptación a la diversidad, atención personalizada, etc., que se facilitan por tendencias asociadas a la amabilidad y a la responsabilidad como factores de la personalidad.

Es posible pensar, al menos, dos hipótesis que podrían dar sentido a la diferencia encontrada entre los niveles de metacognición y el nivel de enseñanza Primario y Superior. En primer lugar, la formación de educadores en Argentina ofrece trayectorias muy diferentes y heterogéneas según el nivel donde se desee enseñar. Para el nivel Primario, la formación más accesible en términos de frecuencia es a partir de Institutos Superiores de Formación Docente. De hecho, al año 2009, se encontraban, en todo el país, 1533 de estos institutos que ofrecían formación para nivel Primario, mientras que solo había 16 carreras universitarias para lograr la misma titulación (Terigi, 2009). La formación en estos institutos es integral, incluyen en su currículo formación pedagógica, epistemológica, disciplinar, prácticas y residencias en escuelas. Para obtener un título habilitante para nivel Secundario existen más alternativas. Pueden completar formaciones como las disponibles en los institutos superiores de formación, realizar ciclos de complementación curricular (un ciclo de formación pedagógica para complementar la formación disciplinar universitaria de base) o, si ya se encuentran enseñando en nivel, pueden optar por una certificación pedagógica, aunque estos ciclos suelen requerir menos actualización y rigurosidad disciplinar y pedagógica (Molinari y Ruiz, 2023; Terigi, 2009). Por último, los profesores de nivel Superior no requieren una formación pedagógica, el requisito suele ser contar con formación Superior (terciaria o universitaria) de una disciplina afín al área disciplinar a enseñar.

Esta heterogeneidad de trayectorias formativas y habilitantes entre los niveles podría ser una de las razones por las que los educadores de nivel Primario informaron mayores habilidades de metacognición sobre la enseñanza. Como grupo, es más probable que hayan atravesado una formación más focalizada en el saber pedagógico y la práctica de enseñanza, por lo que al iniciar su labor profesional contarían con más información y habilidades para monitorear sus prácticas de enseñanza que los educadores egresados de una formación con menor peso pedagógico como, por ejemplo, los docentes de nivel Superior.

En segundo lugar, es posible que las diferencias propias de la práctica docente sean un factor explicativo de los hallazgos. Los educadores de nivel Inicial y Primario pasan alrededor de 20 horas semanales durante 9,5 meses al año con un mismo grupo de estudiantes. En contraste, los de nivel medio, según su campo disciplinar, pueden pasar, como máximo, 3 horas semanales con un mismo grupo de estudiantes durante el ciclo lectivo anual. En el nivel Superior, por ejemplo, en una universidad nacional, los educadores pueden pasar entre 1,5 a 3 horas semanales durante 4 meses frente a sus estudiantes. Estos contextos específicos podrían generar oportunidades disímiles para monitorear sus prácticas de la enseñanza. Un educador de Inicial o Primaria tendrá más oportunidades de interacción con los mismos estudiantes y dispondrá de más tiempo para modificar su planificación y volver sobre contenidos o actividades cuando, habiendo revisado metacognitivamente su práctica, considere que es adecuado. Mientras que, en el nivel Medio y Superior, al tener menos oportunidades de interacción en el aula, el monitoreo y regulación metacognitivas pueden verse sensiblemente afectados.

Vale la pena destacar que ambas hipótesis, el efecto de la formación y el de las características de la práctica, son complementarias, y podrían interactuar con otros factores, como el desarrollo de las habilidades de autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes (Eisenberg *et al.*, 2014; Zimmerman y Schunk, 2011). En este sentido, un educador de nivel Primario no podrá apoyar su práctica en la autorregulación de sus estudiantes, como sí podría hacerlo en Superior; en cambio, deberá, constantemente, ajustar la enseñanza a la situación de sus alumnos.

Dentro de las limitaciones de este estudio se destacan que la metacognición sobre la enseñanza se ha evaluado mediante autoinformes, por lo que está sujeta a diferentes sesgos de respuesta como la deseabilidad social y aquiescencia. Para futuras investigaciones sería deseable incluir medidas objetivas de metacognición, así como entrevistas a docentes, en el contexto de un diseño de investigación mixto. Por otra parte, es necesario diversificar el tipo de variables psicológicas a ser evaluadas; por ejemplo, incorporar la evaluación de competencias socioemocionales, mentalidad de crecimiento sobre la enseñanza, autoeficacia, etc. Asimismo, es importante relevar otras variables profesionales, como el dominio disciplinar en el que se enseña y las trayectorias de formación. Por último, aumentar

la cantidad de participantes y realizar muestreos probabilísticos a partir de listados oficiales de los distritos escolares redundaría en resultados generalizables, que sin duda potenciarían la capacidad de transferencia tecnológica de los resultados.

Más allá de estas limitaciones, la presente investigación realiza dos aportes concretos al campo de la investigación. Por un lado, presenta información empírica y cuantitativa sobre la metacognición sobre la enseñanza y su relación con la personalidad y otras variables de importancia sociolaboral en educadores argentinos. La investigación sobre estas temáticas es muy escasa, más aún en Latinoamérica, por lo que el estado del conocimiento actual podría estar subestimando el posible aporte de la psicología para fortalecer y aportar innovaciones en las instancias de formación inicial y continua. La información generada es consistente con la tendencia actual a valorar la importancia de las variables psicológicas como moduladoras de las habilidades profesionales en este grupo profesional (Bardach *et al.*, 2022). Por otra parte, al comparar cuatro grupos de docentes, la información generada aporta una visión integral del sistema educativo argentino desde la Educación Inicial hasta la Superior, por lo que estos indicadores preliminares abonan a la literatura sobre la gran heterogeneidad que presentan los profesionales de la enseñanza argentinos como grupo (Fanfani y Steinberg, 2007).

Además, a partir de los resultados es posible enunciar recomendaciones preliminares para la generación de intervenciones e instancias de formación basadas en evidencia. Debido a la estrecha relación encontrada entre la personalidad y la metacognición sobre la enseñanza, se sugiere considerar a la primera como un factor modulador de la segunda. Por su carácter estable, la personalidad podría ser una de las barreras que explican la poca eficacia de las intervenciones de desarrollo profesional orientadas a desarrollar la metacognición en educadores. Esta relación se podría analizar con mayor detenimiento, ya que alguna combinación de factores o una mayor apertura a la experiencia llevarían a predecir una mayor disposición al cambio y a la adquisición de habilidades.

Además, se propone incorporar instancias de desarrollo profesional que se apoyen en aspectos psicológicos personales para el desarrollo del rol profesional, que reconozcan explícitamente la importancia de la dimensión personal del docente en la enseñanza y que se orienten a desarrollar y fortalecer habilidades puntuales asociadas a la agradabilidad (como competencias socioemocionales, empatía, habilidades sociales), la responsabilidad y al neuroticismo (como la regulación emocional y autorregulación en general).

Considerando las diferencias encontradas entre los educadores de diferentes niveles de ejercicio profesional, sería pertinente pensar que los dispositivos de formación en metacognición se ajusten a los modos de ejercer la docencia según el nivel.

Referencias

- Agler, L. M. L., Stricklin, K. y Alfsen, L. K. (2020). Using personality-based propensity as a guide for teaching practice. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(3), 45-56.
- Balcikanli, C. (2011). Inventario de Conciencia Metacognitiva para Docentes (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1309-1331.
- Bardach, L., Klassen, R. M. y Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259-300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Chan, K. K. H. y Hume, A. (2019). Towards a consensus model: Literature review of how science teachers' pedagogical content knowledge is investigated in empirical studies. En A. Hume, R. Cooper y A. Borowski (eds.), *Repositioning PCK in teachers' professional knowledge* (pp. 3-76). Springer.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. y Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Collado, C. F., Lucio, P. B. y Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Costa, P. y McCrae, R. (1999). *NEO-PI-R: Inventario de la personalidad NEO revisado (NEO-PI-R) e inventario NEO reducido de cinco factores (NEO-FFI). Manual profesional*. TEA Ediciones.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Duffy, G. G., Miller, S., Parsons, S. y Meloth, M. (2009). Teachers as metacognitive professionals. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 240-256). Lawrence Erlbaum.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82.
- Eisenberg, N., Duckworth, A. L., Spinrad, T. L. y Valiente, C. (2014). Conscientiousness: Origins in childhood? *Developmental Psychology*, 50(5), 1331-1349.

- Fanfani, E. T. y Steinberg, C. (2007). Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 223-253.
- Fayyaz, W. y Kamal, A. (2011). Personality traits and the metacognitive listening skills of English as a foreign language in Pakistan. *Journal of Behavioural Sciences*, 21(2), 59-76.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Giuliani, M. F. y Urquijo, S. (2022). El funcionamiento ejecutivo y la metacognición en docentes: revisión sistemática y recomendaciones para su abordaje. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 22(1), 149-166.
- Gutiérrez de Blume, A. P. y Montoya Londoño, D. M. (2020). El inventario de conciencia metacognitiva para docentes (MAIT): adaptación cultural y validación en una muestra de docentes colombianos. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 14(1), 115-130.
- Jiang, Y., Ma, L. y Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The teacher metacognition inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403-413. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.014>
- Kim, L. E., Dar-Nimrod, I. y MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 309-323.
- Kim, L. E., Jörg, V. y Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163-195.
- Klassen, R. M., Durksen, T. L., Hashmi, W. A., Kim, L. E., Longden, K., Metsäpelto, R. L., Poikkeus, A. M. y Györi, J. G. (2018). National context and teacher characteristics: Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries. *Teaching and Teacher Education*, 72, 64-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.001>
- Ledesma, R. D., Sánchez, R. y Díaz-Lázaro, C. M. (2011). Adjective checklist to assess the big five personality factors in the Argentine population. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 46-55. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.513708>
- Molinari, A. y Ruiz, G. R. (2023). La formación docente inicial para el nivel Primario argentino: federalismo y autonomías. *Praxis Educativa*, 27(3), 1-16.

- Mount, M. K., Barrick, M. R. y Stewart, G. L. (1998). Five-factor model of personality and performance in jobs involving interpersonal interactions. *Human Performance*, 11(2-3), 145-165.
- Oz, H. (2016). The importance of personality traits in students' perceptions of metacognitive awareness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 655-667.
- Ozturk, N. (2020). An analysis of teachers' metacognition and personality. *Psychology and Education*, 57(1), 40-44.
- Park, S. y Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in science Education*, 38(3), 261-284.
- Roberts, R. D., Martin, J. y Olaru, G. (2015). *A Rosetta Stone for noncognitive skills: Understanding, assessing, and enhancing noncognitive skills in primary and secondary education*. Asia Society and ProExam.
- Roebers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review*, 45, 31-51.
- Sánchez, R. O. y Ledesma, R. D. (2013). Listado de adjetivos para evaluar personalidad: propiedades y normas para una población argentina. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(1), 147-160.
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222-232.
- Schraw, G. y Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Somos Presencia. (s. f.). *El programa*. <https://www.somospresencia.org/que-es/>
- Spielmann, J., Yoon, H. J. R., Ayoub, M., Chen, Y., Eckland, N. S., Trautwein, U., Zheng, A. y Roberts, B. W. (2022). An in-depth review of conscientiousness and educational issues. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2745-2781.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, (350), 123-144.
- Vrieling, E., Stijnen, S. y Bastiaens, T. (2018). Successful learning: Balancing self-regulation with instructional planning. *Teaching in Higher Education*, 23(6), 685-700.
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.

