

Pedagogía **universitaria**

University education / *Pedagogia universitária*

Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad

483-498

A Study of Teaching and Learning Styles in College

Estudo dos estilos de ensino e estilos de aprendizagem na universidade

María Julieta Laudadio, Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina

Elizabeth Da Dalt, Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina

Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios

499-513

Using Rubrics to Evaluate Education: A Challenge for University Teachers and Students

Avaliação educativa que utiliza rubrica: um desafio para docentes e estudantes universitários

Manuela Raposo-Rivas, Universidad de Vigo, España

M^a Esther Martínez-Figueira, Universidad de Vigo, España

Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad

María Julieta Laudadio

Consejo de Investigaciones Científicas
y Técnicas (Conicet)
julietalaudadio@gmail.com

Elizabeth Da Dalt

Consejo de Investigaciones Científicas
y Técnicas (Conicet)
lizardalt@gmail.com

Resumen

La interacción entre las características contextuales, el modo de aprender de los alumnos y el estilo de enseñanza de los docentes abre un abanico de temáticas y plantea la necesidad de que los docentes conozcan los factores que influyen en la configuración de una enseñanza eficaz. Asimismo la identificación de los estilos de enseñanza de los docentes exige la necesidad de contar con instrumentos adecuados para su evaluación que consideren los aspectos no sólo didácticos sino también pedagógicos que configuran dichos estilos.

El presente trabajo busca conocer cuáles son las formas típicas de enseñanza de los profesores universitarios en relación con las distintas disciplinas de enseñanza. Los estilos de enseñanza fueron evaluados mediante el Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (Feixas, 2006). Se trabajó con una muestra de 188 docentes de universidades privadas del sistema educativo argentino.

En relación con los estilos adoptados por los profesores no se observaron desde el punto de vista descriptivo diferencias en las distintas carreras analizadas. En las distintas áreas de conocimiento encontramos profesores que adoptan tanto el estilo centrado en el docente como el estilo centrado en el estudiante.

Palabras clave

Pedagogía universitaria, métodos de enseñanza, estilos de aprendizaje, relación profesor-alumno, evaluación del aprendizaje (Fuente: Tesouro de la Unesco).

Recepción: 2014-01-30 Envío a pares: 2014-06-19 Aceptación por pares: 2014-10-03 Aprobación: 2014-11-04

DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.5

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Laudadio, M. J. y Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educ. Educ.* Vol. 17, No. 3, 483-498. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.5

A Study of Teaching and Learning Styles in College

Abstract

The interaction between contextual characteristics, the way students learn and the way teachers teach opens up a range of issues and obliges teachers to be aware of the factors that influence what constitutes effective teaching. Identifying teaching styles requires adequate tools for evaluation that consider not only the didactic elements that shape the way teachers teach, but also the theoretical aspects.

This paper is an attempt to identify the teaching styles typically used by college professors in different disciplines. The Questionnaire on the Teaching Orientation of the University Professor (Feixas, 2006) was used to evaluate teaching styles in a sample of 188 teachers from private universities in the Argentine educational system.

No differences, from a descriptive point of view, were observed in the styles adopted by teachers in the disciplines that were analyzed. The authors found teachers in the various fields of knowledge who adopt both the teacher-centered style and the student-centered style.

Key words

University teaching, teaching methods, learning styles, teacher-student relationship, assessment of learning (Source: Unesco Thesaurus).

Estudo dos estilos de ensino e estilos de aprendizagem na universidade

Resumo

A interação entre as características contextuais, o modo de aprender dos alunos e o estilo de ensino dos docentes abre uma série de temáticas e evidencia a necessidade de os docentes conhecerem os fatores que influenciam na configuração de um ensino eficaz. Além disso, a identificação dos estilos de ensino dos docentes exige a necessidade de contar com instrumentos adequados para sua avaliação que considerem os aspectos não só didáticos, mas também pedagógicos que configuram esses estilos. Este trabalho busca conhecer quais são as formas típicas de ensino dos professores universitários de diferentes disciplinas de ensino. Os estilos de ensino foram avaliados por meio do Questionário sobre a Orientação Docente do Professor Universitário (Feixas, 2006). Trabalhou-se com uma amostra de 188 docentes de universidades particulares do sistema educativo argentino. Quanto aos estilos adotados pelos professores, não foram observadas, do ponto de vista descritivo, diferenças nos cursos analisados. Nas diferentes áreas do conhecimento, encontraram-se professores que adotam tanto o estilo centrado no docente quanto o estilo centrado no estudante.

Palavras chave

Pedagogia universitária, métodos de ensino, estilos de aprendizagem, relação professor-aluno, avaliação da aprendizagem (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Los contextos educativos de la educación superior han variado de tal forma que ha crecido la complejidad del trabajo propio del profesorado universitario. Ante esta realidad, la capacitación y actualización docente adquieren una importancia singular a fin de proporcionar una respuesta adecuada y eficaz a las exigencias de los nuevos contextos, que promueva efectivamente la calidad de la enseñanza. Ahora bien, para brindar una preparación pertinente se requiere detectar aquello en lo cual es necesario formar, buscando los medios adecuados para hacerlo. Para ello, es necesario tener en cuenta las características específicas de cada disciplina, de los profesores que la transmiten e incluso de la cultura institucional de la cual son parte. Es claro que cada proyecto de mejora de la enseñanza y sus objetivos deben responder y estar de acuerdo con las peculiaridades de los destinatarios —tanto docentes como educandos—, los contenidos educativos, así como con las exigencias de un mundo en vertiginoso cambio.

Al reflexionar sobre los retos que actualmente debe enfrentar la educación superior, no puede ignorarse el papel relevante que ocupa la formación docente del profesorado universitario. En efecto, si bien el nivel de una universidad lo configuran muchos factores, el que constituye un condicionante de máxima envergadura remite a la calidad del profesorado ya que garantiza una enseñanza eficaz, que apunte no solo a formar profesionales sino personas capaces de mantener una identidad personal frente a las circunstancias cambiantes. Y para ello no es suficiente dominar una determinada disciplina, es necesario enseñar a pensar y actuar como profesionales.

La interacción entre las características contextuales, el modo de aprender de los alumnos y el estilo de enseñanza de los docentes abre un abanico de temáticas y plantea la necesidad de que los docentes conozcan los factores que influyen en la configuración de una enseñanza eficaz. Entre ellos, encontramos las metas que persigue el alumno —aprender, obtener calificaciones, desarrollar habi-

lidad, adquirir sobre todo conocimientos aplicables y transferibles, aceptación o estatus social, etc.—, la percepción que tiene de la tarea que se le propone —desafío, amenaza, aburrimiento—, el foco en que pone su atención, su reacción ante el error o bajo rendimiento (Álvarez, 2005).

En lo que se refiere al docente, los trabajos actuales concuerdan en que a este se le abre el desafío de nuevos roles en el proceso de enseñanza. No solo dar información sino facilitar el aprendizaje de estrategias de estudio eficaces, cambiar el modelo de la disertación magistral, asumir funciones de orientación (Martínez y Ortiz, 2005). Por cierto que esto requiere un análisis cuidadoso de las exigencias cada vez mayores y más complejas que se le presentan a los profesores universitarios de cara a los cambios sociales y culturales; a la vez, debe reconocerse la necesidad de adquirir la competencia didáctico-pedagógica, además de la disciplinar. El presente trabajo busca conocer cuáles son las formas típicas de enseñanza de los profesores universitarios en relación con la disciplina de enseñanza.

Estilos de enseñanza

El estudio de las prácticas de la enseñanza remite a un gran número de experiencias valiosas que llevan a cabo cada día los docentes. En este sentido, la didáctica procura analizar las condiciones de esas experiencias para, luego, identificar cuáles son más significativas. El análisis de las prácticas docentes conlleva necesariamente la búsqueda de prácticas eficaces. Los principios de esas prácticas de oficio fueron descritos con sencillez por Jackson (2002), quien señala que se trata simplemente de ser justo en el trato; dominar la disciplina; estimular, corregir a tiempo y, finalmente, reconocer errores y ayudar a superarlos. Litwin (2008) coincide al afirmar que las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión. Recuperar experiencias para el estudio de la enseñanza permite reconocer las ex-

plicaciones de los docentes, las ayudas que utilizan para favorecer la comprensión, la manera en que identifican los aprendizajes adquiridos por sus estudiantes y los modos cómo impacta en los mismos docentes la metacognición acerca de sus prácticas.

Bain (2007) sintetiza las conclusiones de un estudio longitudinal de quince años, efectuado con una muestra representativa de profesores, en seis cuestiones generales: 1) ¿qué saben los profesores sobre cómo aprendemos? 2) ¿Cómo preparan sus clases? 3) ¿Qué esperan de sus estudiantes? 4) ¿Cómo dirigen la clase? 5) ¿Cómo tratan a sus estudiantes? 6) ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos? Al considerar de qué manera las respuestas a estos interrogantes mejoran la práctica docente, el autor rechaza el intento de tomar trozos sueltos de distintos patrones y combinarlos, esperando que la simple adopción de ellos transforme la docencia. En efecto, esto no es edificante ni eficaz. La respuesta a estos interrogantes exige comprender la forma de pensar, las actitudes, los valores y los conceptos que están detrás de la docencia. Y, para ello, es necesario que cada docente ajuste cada idea a lo que él es y lo que enseña, sin perder la convicción de que la buena docencia puede aprenderse.

Interesa ahora, a partir de variadas investigaciones empíricas, identificar los componentes más significativos en la configuración de un determinado estilo para presentar las dimensiones esenciales que, desde el enfoque del presente estudio, definen las características que asume la enseñanza en el ámbito universitario.

Entre los primeros intentos por identificar los estilos de enseñanza encontramos a Gayle (1994), quien considera que son los modos de enseñar que están determinados por cinco factores: 1) la personalidad del profesor; 2) la filosofía educativa que subyace a su práctica docente; 3) su comportamiento y conocimiento —no solo de la materia sino también de sus estudiantes y necesidades—; 4) las estrategias de enseñanza; 5) las técnicas utilizadas en la clase. Al

mismo tiempo, Grasha (1994) establece tres factores que determinan el modo de enseñar de los docentes: 1) las capacidades de los estudiantes (conocimientos previos, iniciativa, motivación, responsabilidad, madurez, etc.); 2) las necesidades del docente respecto al control de la clase (organización, presentación de metas por alcanzar, seguimiento del progreso de los estudiantes, determinación o evaluación del nivel de rendimiento, etc.); 3) la capacidad del profesor para construir y mantener una relación educativa (comunicación bidireccional, escucha atenta, habilidades de comunicación interpersonal, etc.). En posteriores trabajos, (Grasha, 2003) incluye dos nuevos factores: 4) las estrategias de enseñanza y 5) las demandas de la situación o del contexto.

Estudios más recientes (Titus y Gremler, 2010) identifican cinco factores fundamentales para evaluar las creencias y los comportamientos del docente, con algunas variantes respecto a la propuesta de Grasha, estos son: contenido, alumno, profesor, entorno social y ambiente físico donde se desarrolla la enseñanza. Estos autores destacan la necesidad de que los docentes reflexionen acerca de sus prácticas y la congruencia en relación con sus estilos de enseñanza de manera sistemática. Asimismo, reconocen que esta tarea puede ser desalentadora y difícil de manejar, debido a la complejidad del intercambio de enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, señalan que cuando los educadores clarifican sus creencias y filosofía de la enseñanza, las contradicciones o discrepancias entre lo que creen y lo que hacen se vuelven más patentes. Al respecto concluyen que la mayoría de estas contradicciones se deben principalmente a la falta de internalización de la reflexión como parte integrante de sus prácticas y a que las creencias o filosofías de enseñanza carecen de solidez y profundidad. Otro de los factores destacados por la revisión bibliográfica en relación con los estilos de enseñanza son el interés por la docencia y la satisfacción docente, dos aspectos necesarios de ahondar desde las primeras instancias de formación pedagógica (García, 1993).

Gosen y Washbush (1999) señalan entre los factores que orientan el modo de concretar el acto de enseñar el perfil de los docentes ya sea que esté vinculado al mundo profesional o bien al mundo de la investigación. Muestran, de todos modos, la necesidad de desarrollar en ambos perfiles la capacidad de indagar sobre los resultados de sus prácticas a fin de identificar los modos que permiten que los estudiantes puedan aprender con mayor eficacia. Recientes estudios (Zhang, 2009) también consideran los estilos de enseñanza en función del perfil de los profesores. Los resultados sugieren que los profesores que consideran la investigación como el atributo más importante de un profesor universitario eficaz, enseñan de manera más conservadora; mientras que los profesores que estiman que las actividades relacionadas con la enseñanza son un aspecto indispensable por desarrollar en un maestro eficaz, encaran la enseñanza de manera más creativa.

También se hallan trabajos (Percival, 2004) que resaltan el papel que los métodos de enseñanza tienen en el análisis del estilos de enseñanza de los docentes. Y si bien señalan la necesidad de que el profesor reflexione acerca de la construcción que puede hacer de sus modos de enseñar a partir de la metodología utilizada, reconocen que no es el único factor para tener en cuenta. Desde este enfoque, los investigadores animan a evaluar el impacto que el método tiene en el aprendizaje con el objeto de consolidar el uso de aquellos que promueven aprendizajes más significativos en los estudiantes.

Los últimos aportes en esta temática exploran la relación de los estilos de enseñanza con los modos de pensamiento de los docentes como un factor clave en la configuración de un determinado estilo (Zhang, 2008, 2009). Dicho autor parte de la premisa de que el comportamiento de los docentes puede comprenderse en relación con las diversas formas de pensar la enseñanza, lo cual justifica aun más la necesidad de que los profesores conozcan sus formas de pensamiento y cómo estas sustentan patrones generales del estilo de su práctica educativa.

La educación alude a una realidad humana compleja, y, por tanto, su conocimiento es tan difícil como arduo y complejo es el conocimiento del hombre. Por tal motivo, a la hora de desarrollar una conceptualización de los estilos de enseñanza se tendrá en cuenta: la visión del profesor, la visión que tiene el docente acerca del estudiante, el fin de la enseñanza perseguida por los profesores, la conceptualización de la acción educativa, los contenidos de enseñanza y la concepción de la evaluación (Laudadio, 2012a). Dimensiones que permiten entender de una manera más integral y comprehensiva los estilos de enseñanza, sin reducirlos a una opción metodológica o didáctica, como evidencian algunos estudios.

A partir de los aportes realizados por los distintos estudios citados, se describe brevemente cada uno de los aspectos propuestos en la configuración de los estilos de enseñanza.

1. La visión del profesor: hace referencia a la percepción que el docente tiene de su papel en la enseñanza de una disciplina concreta y a su aporte personal y profesional en la formación de sus alumnos.
2. La visión o mirada del alumno: se centra tanto en la representación que el profesor tiene del alumno real como en las expectativas que el profesor proyecta y posee del alumno ideal para esa disciplina.
3. El fin de la educación: explora aquellos objetivos explícitos que tiene el profesor al organizar su acción educativa, pero también aquellos fines últimos que se propone al enseñar determinada ciencia. Estos principios o fundamentos dan sentido y dirigen la acción educativa y la elección de los contenidos que se van a enseñar, y están en íntima relación con la visión que el docente tenga de su trabajo como profesor y del alumno como educando.
4. La forma o modo de concreción del proceso de enseñanza-aprendizaje o acción educativa.

5. Los contenidos de la enseñanza: aquello que enseña, enmarcándolo no solo en el tema de la clase particular que dicta un profesor sino de todo el saber científico o carrera universitaria. De esta forma incluimos en contenido educativo el acervo científico, su metodología característica, datos, habilidades, rasgos particulares de esa ciencia, etc., que se busca promover al enseñar una disciplina científica particular.
6. La evaluación: proceso permanente e integral, donde se construye un juicio de valor sobre un aspecto de la realidad en la que están comprometidos todos los factores que participan y configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas seis dimensiones constituyen, desde el enfoque del presente trabajo, los elementos esenciales o configuradores del constructo “estilo de enseñanza” que tiene lugar en el marco de la esfera de la acción docente.

Instrumentos de evaluación

Las principales investigaciones sobre los estilos de enseñanza han analizado variables singulares y, frecuentemente, aisladas de los mismos (concepciones sobre docencia, creencias, enfoques de enseñanza y de aprendizaje, preocupaciones de los docentes, desarrollo intelectual, etc.), por lo que podemos encontrar una inmensa variedad de instrumentos, tanto cuantitativos (tests, cuestionarios, etc.) como cualitativos (entrevistas, observación, autobiografías, etc.) que permiten su medición. Los más destacados se resumen a continuación:

1. El *cuestionario* es un tipo de prueba rápida, sencilla y precisa que se aplica en condiciones determinadas para obtener información concreta sobre un sujeto o grupo de sujetos. Consiste en un conjunto más o menos amplio de preguntas, ítems o indicadores de conducta, de formulación breve.

Algunos cuestionarios empleados para identificar concepciones, preocupaciones, problemas o

estrategias didácticas de los profesores universitarios se han utilizado para comprender el modo y la orientación de la enseñanza universitaria. Entre los principales se destacan:

- *Approaches to Teaching Inventory* (ATI), elaborado por Prosser y Trigwell (1999) para identificar el enfoque docente del profesor (centrado en el profesor y su enseñanza o centrado en los estudiantes y su aprendizaje).
- El *Teaching Methods Inventory* (TMI) de Gilbert y Gibbs (1998), sobre los métodos docentes.
- El *Module Experience Questionnaire* (MEQ) de Ramsden (1993), sobre la experiencia educativa del profesor.
- El *Teaching Styles Inventory* (TSI) de Grasha (1994), acerca de diferentes categorías de enseñanza: expertos, autoridad formal, modelado, facilitador y delegador.
- El *Effective Teacher Inventory* (ETI) elaborado por Zhang (2001), sobre aspectos fundamentales de la enseñanza eficaz, como: cualificación académica, preparación en el área de conocimiento, personalidad, relación con los estudiantes, motivación y dinámica en la clase.
- El *Teaching Styles Inventory* (TSI) de Lueng, Lue y Lee (2003) acerca de los distintos tipos de enseñanza: asertiva, sugestiva, colaboradora y facilitadora.
- *Principles of Adult Learning Scale* (PALS), elaborado por Schaefer y Zygmunt (2003), utilizado para identificar los estilos de enseñanza —centrado en el estudiante o centrado en el profesor—. Entre los aspectos que considera se encuentran: instrucción personalizada, relación con la experiencia, identificación de las necesidades de los estudiantes, construcción del clima o atmósfera de la relación pedagógica profesor-alumno, participación en el aprendizaje y flexibilidad para el desarrollo.

- El *Teaching Styles Questionnaire* de Evans (2004), permite analizar las características que asume la enseñanza en el aula a partir de dos dimensiones: holística o analítica y verbal o visual.
 - El *Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario* (CODPU) de Feixas (2002), pretende conocer la orientación o el enfoque del profesor universitario en contexto concreto (preocupaciones, concepciones sobre la docencia, dinámica metodológica y evaluación).
2. La *observación* es la técnica más antigua que se conoce y probablemente la más subjetiva. Consiste en obtener datos sobre el comportamiento, las acciones y las reacciones de los individuos. Cuando el observador utiliza determinadas pautas o parámetros para centrarse en las cuestiones que tiene que valorar, hablamos de observación sistemática. La observación participante es otra técnica en la cual el investigador toma parte en la dinámica institucional como un miembro más y anota en un diario de campo las reflexiones, ideas y observaciones que se desprenden de la realidad y sus percepciones. El registro de la información constituye uno de los elementos clave de la observación participante. Hay una primera instancia del registro vinculada con el relevamiento que el investigador realiza *in situ*, a partir de su capacidad de percibir, sentir, intuir en el curso de la observación. La segunda instancia se relaciona con un momento de profundización del registro. El registro en cuestión implica una primera descripción en la que han de estar presentes todos aquellos aspectos que han conformado la observación en el campo. La organización y el análisis de la información suponen una tarea de sistematización y clasificación del material relevado. Es un tipo de descripción microsocia e interpretativa, donde parte del desafío del investigador pasa por captar la variedad de significados y hacerlos accesibles (Vasilachis, 2007).
 3. La *entrevista* es una técnica de investigación consistente en una conversación intencionada entre dos o más personas en la cual una de las partes actúa como receptora y la otra como suministradora de información. Las entrevistas recogen puntos de vista, opiniones e informaciones de manera individual. Los entrevistados, desde un primer momento, aceptan su participación en la investigación. La entrevista estructurada contiene un protocolo de preguntas que sirven de marco de referencia, ya que orientan la indagación de los aspectos de interés en el estudio.
 4. Otros instrumentos utilizados en menor medida en distintas investigaciones corresponden a las autobiografías e historias de vida. Las autobiografías son narraciones en primera persona sobre una experiencia personal, en el mismo orden en que sucedió; son totalmente subjetivas, surgidas de la propia voluntad y no están sometidas a ningún control externo. Las historias de vida son una estrategia introducida por antropólogos. Intentan ser la reconstrucción de la vida de una persona y se utilizan otras fuentes de información además de la del propio sujeto, como por ejemplo, entrevistas realizadas a personas próximas al individuo investigado.
- La revisión de estas técnicas es el primer paso para discriminar y decidir desde qué posición es mejor aproximarse al estudio del desarrollo del profesor universitario como docente. Se opta por las técnicas menos evaluativas y más descriptivas de la realidad, pero se considera que, por encima de todo, ninguna de ellas en solitario será una herramienta suficiente. Por ello se utiliza más de una para obtener datos contrastados que ayuden a entender la realidad estudiada bajo perspectivas distintas.

Metodología

El instrumento seleccionado para evaluar los estilos de enseñanza corresponde al Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (Feixas, 2002), el cual permite conocer la orientación o enfoque docente —preocupaciones, concepciones sobre la docencia, dinámica metodológica y evaluación— del profesor universitario en una asignatura o contexto concreto. Este instrumento permite conocer si la actividad docente está centrada en la figura del profesor, en la enseñanza de un determinado contenido o en el aprendizaje de los alumnos. El mismo está compuesto por 36 ítems que evalúan distintos aspectos de la docencia universitaria, cumpliendo con los requisitos de cantidad de ítems propuesto por Cortada de Kohan (2004, 2008) a la hora de elaborar o seleccionar una escala —no menos de 20 o 25 ítems—. El instrumento se centra en dos enfoques u orientaciones docentes: uno centrado en el profesor y su enseñanza, y otro en el estudiante y su aprendizaje. Cada orientación es definida a partir de seis dimensiones: a) las características del profesor, b) las preocupaciones del profesor, c) el dominio del contenido, d) el proceso de enseñanza y aprendizaje (concepciones y estrategias docentes), e) la relación con los estudiantes.

Y si bien la versión extensa del cuestionario (60 ítems) fue validada y presentó una alta consistencia interna ($\alpha = 0,82$), no se encontraron antecedentes de validación psicométrica de la versión breve. En trabajos anteriores se evaluaron las propiedades psicométricas de la versión definitiva propuesta por Feixas (2006), los resultados obtenidos fueron de utilidad para validar dicho instrumento en el contexto argentino (Laudadio, 2012b).

El instrumento definitivo se centra finalmente en dos enfoques u orientaciones docentes: uno centrado en el profesor y su enseñanza, y otro en el aprendizaje de sus estudiantes a través de tres dimensiones: a) el profesor (características y preocupaciones del profesor), b) la docencia (dominio del contenido, concepciones y estrategias docentes, y

estilo docente), y c) la relación con los estudiantes, en una asignatura o contexto concreto. Cabe destacar que se trata de un cuestionario factorial en su origen; es una escala Likert en la que se presentan una serie de aspectos relacionados con la docencia universitaria, y se le solicita al docente que seleccione la opción que mejor represente su estilo indicando el grado de acuerdo. Las categorías de las respuestas son las siguientes: “Totalmente de acuerdo”, “Bastante de acuerdo”, “De acuerdo”, “Poco de acuerdo”, “Totalmente en desacuerdo”. Los 18 ítems impares son parte de una subcategoría que describe un enfoque docente centrado en el profesor; los 18 ítems pares representan un enfoque docente centrado en el estudiante. En la subcategoría que describe un estilo docente transmisivo, el protagonismo lo tiene el profesor, la transferencia de información y el conocimiento mediante estrategias tradicionales como la clase magistral que representan la actividad principal del docente. En los 18 ítems restantes que representan un estilo participativo y reflexivo, el protagonista es el estudiante y la principal función del profesor es ayudarlo a desarrollar sus ideas y analizar sus concepciones sobre la materia desde diferentes perspectivas críticas.

Resultados

El cuestionario ha sido aplicado a 188 profesores de universidades privadas del sistema educativo argentino. A continuación se exponen las características de la muestra estudiada. Desde el punto de vista del género, el 43% representa el género masculino y el 57%, el sexo femenino. Respecto a la distribución de las edades, los datos señalan que el 34% de los profesores tienen entre 40 y 49 años. El 5% son profesores menores de 30 años y el 6% mayor de 60. El rango de edad se extiende desde 26 a 66 años ($M = 44,59$; $DE = 9,8$).

En cuanto a la titulación, el 71% posee formación de posgrado; cabe señalar que el 43% ha priorizado la formación disciplinar mientras que el 23% corresponde a la formación pedagógica. Solo el 5% posee

formación de posgrado, tanto disciplinar como pedagógica. También llama la atención que el 29 % de los profesores no haya avanzado en su formación académica.

La distribución de acuerdo al cargo docente indica que los profesores titulares representan el 54 %, seguido de los profesores adjuntos con el 31 % y finalmente se encuentran los jefes de trabajos Prácticos (JTP) con el 15 %. En cuanto a la carrera donde imparten la docencia, el 35 % de los encuestados da clases en áreas de ciencias económicas, el 33 % en ciencias humana y el 32 % en ciencias de la salud.

La antigüedad o los años de experiencia docente en la universidad es otro dato de identificación. La media de los profesores encuestados es de 12 años de experiencia docente en la universidad y el rango se extiende desde 1 año a 44 años de experiencia con un DE = 9,22. De los profesores que han contestado el cuestionario, un 14 % se pueden considerar profesores noveles (menos de 4 años de experiencia), un 35 % tiene de 4 a 10 años de experiencia, y el 50 % tiene 10 años o más. También cabe destacar que el 53 % de los profesores tienen o han tenido experiencia docente en el ámbito no universitario.

Otro dato de interés es el porcentaje de tiempo que el profesorado destina a cada una de las principales funciones universitarias: docencia, investigación y gestión. Teniendo en cuenta dicha dedicación se pueden definir tres perfiles: docente, investigador y profesional (incluye actividades de gestión y actividades fuera de la universidad). Al respecto se observa que el 68 % tienen un perfil profesional, el 28 % un perfil docente y solo un 4 % un perfil investigador. Estas cifras indican que la investigación ocuparía el último lugar en las actividades de los profesores universitarios; la docencia es considerada una actividad alternativa. La dedicación a tareas de gestión y actividades profesionales fuera de la universidad es considerada prioritaria por los docentes universitarios.

A continuación se presentan algunas consideraciones desde el punto de vista descriptivo a la hora de analizar las características de la muestra:

Edad: mientras que la dedicación a la gestión y otras actividades profesionales va creciendo a medida que los profesores avanzan en su carrera universitaria, la investigación decrece. El profesor que se encuentra entre los 40 y los 49 años es quien mayor dedicación tiene a la docencia. La investigación ocupa un lugar importante en los primeros años de experiencia universitaria.

Sexo: los datos indican que existen diferencias en la dedicación de las mujeres y los hombres a las tareas de docencia, gestión e investigación. Al parecer, las mujeres dedican más tiempo a la docencia (64,8 %) y a la investigación (66,7 %) que los hombres (45,3 %).

Categoría profesional: se observa que en todas las categorías hay una fuerte tendencia a dedicar gran parte de su actividad a tareas de gestión o actividades extrauniversitarias, siendo la docencia una actividad secundaria especialmente en los profesores titulares y adjuntos. La investigación es una actividad relegada en todas las categorías docentes.

Formación de postgrado: los profesores que tienen un perfil profesional e investigador priorizan la formación disciplinar (46 y 50 % respectivamente). Asimismo, quienes tienen un perfil predominantemente docente, priorizan las actividades de formación pedagógica (42,6 %).

Áreas de conocimiento: los profesores de ciencias de la salud imparten menos docencia (15,4 %) que los profesores del resto de áreas de conocimiento que destinan entre el 34,6 % —en el caso de las ciencias humanas— y el 32,8 % —en el caso del área de ciencias económicas— de su tiempo. El área de conocimiento que más se dedica a gestión u otras actividades profesionales fuera de la universidad es la de ciencias de salud (84,6 %).

Años de experiencia docente en la universidad: los profesores noveles (experiencia menor a 4 años) distribuyen su tiempo entre la docencia (44,7%) y actividades de gestión y profesionales fuera de la universidad. En los profesores que tienen entre 4 y 10 años de experiencia se observa una reducción del tiempo dedicado a la docencia (24,7%).

Lo mismo sucede con los más experimentados, que poseen más de 10 años de experiencia (26,1%).

Con el fin de conocer cuál es la orientación docente de los profesores encuestados en cada una de las dimensiones definidas en el cuestionario COD-PU, se ha considerado presentar los datos teniendo en consideración las medias de los ítems.

Tabla 1. Medias y desviación típica de cada ítem del cuestionario

	Media	Desv. típ.
1. Soy paciente y sensible a las preocupaciones de los estudiantes	4,17	0,796
2. Procuero que los estudiantes acaben el curso con unos buenos apuntes	4,12	0,996
3. Me interesa saber qué y cómo aprenden los estudiantes	4,44	0,747
4. Me gusta ser el protagonista de la clase	2,54	0,983
5. Me preocupa cómo puedo ayudar a aprender a los alumnos	4,51	0,690
6. Me preocupa la opinión y la impresión que pueda causar en los estudiantes	3,88	0,946
7. Me preocupa cómo cubrir las necesidades educativas de cada estudiante	4,08	0,895
8. Me preocupa que los estudiantes no adquieran los principales conceptos de la asignatura	4,63	0,794
9. Justifico a mis estudiantes la razón de mis decisiones docentes	3,70	1,044
10. Hago todo lo posible para poder abordar todo el programa	4,32	0,881
11. Animo a los estudiantes a hacer tutorías para hablar de sus dificultades con la asignatura	3,53	1,096
12. Hago uso de la oratoria para cautivar a los estudiantes	3,32	1,195
13. Tutorizo muchos trabajos fuera de clase	2,89	1,225
14. Las preguntas de los estudiantes me permiten comprobar que conozco el material con profundidad	3,99	0,995
15. Analizo el punto de partida de los estudiantes	3,97	0,913
16. Debo estar preparado para responder a cualquier pregunta que me hagan sobre la asignatura	4,01	1,070
17. Enseño a los estudiantes a reestructurar sus conocimientos para entender la asignatura desde diferentes perspectivas	4,26	0,775
18. Tengo unos buenos libros de textos en los cuales basar el contenido de mi asignatura	4,04	1,018
19. Creo que la experiencia de los estudiantes es tan importante como la mía	3,90	1,126
20. Mi experiencia profesional es esencial para ayudar a los estudiantes a entender el contenido de la asignatura	4,22	0,909
21. Mi planificación es flexible, la adapto a las características y los intereses particulares de la mayoría de estudiantes	3,80	1,033
22. Planifico la asignatura sobre la base de mi conocimiento, intereses, suposiciones de lo que creo que conviene a los estudiantes	3,55	1,180
23. Utilizo una metodología que me da información acerca de cómo aprenden los alumnos	3,62	0,926
24. Preparo los clases priorizando los conocimientos que domino	3,42	1,214

25. Pregunto a los estudiantes sobre sus experiencias para poder relacionarlas con la asignatura	3,99	0,992
26. Los estudiantes hacen mínimas contribuciones por falta de experiencia profesional	2,72	1,266
27. Planifico la asignatura pensando que mis estudiantes tienen pocos conocimientos de la materia	3,16	1,245
28. Trabajo diferentes metodologías para poder llegar a todos los estudiantes aunque eso suponga no poder acabar el temario	3,26	1,151
29. Una asignatura debe presentar muy bien los objetivos específicos que deben lograr los estudiantes cara a la evaluación	4,26	0,860
30. Cedo parte del tiempo de clase para discutir cambios de concepción y comprensión de la asignatura y para cuestionar sus ideas	3,75	1,058
31. La evaluación se basa en conocer si han comprendido y adquirido los principales conceptos explicados	4,30	0,833
32. Compruebo lo que han aprendido durante el semestre	4,21	0,868
33. Mi relación con los estudiantes es distante	2,31	5,270
34. Conversamos en clase sobre aspectos de la materia que estudiamos, especialmente las dificultades que comporta	3,98	0,907
35. Los estudiantes se muestran pasivos en clase, solo se dedican a tomar nota de lo que explico	2,21	1,077
36. Procuo que los estudiantes generen sus propias ideas y sus propios apuntes en lugar de copiar los míos	3,78	1,076

De la tabla se desprende que los cinco ítems con los que se muestran más de acuerdo los profesores encuestados son:

Ítem 8. Me preocupa que los estudiantes no adquieran los principales conceptos de la asignatura ($x = 4,63$).

Ítem 5. Me preocupa cómo puedo ayudar a aprender a los alumnos ($x = 4,51$).

Ítem 3. Me interesa saber qué y cómo aprenden los estudiantes ($x = 4,44$).

Ítem 10. Hago todo lo posible para poder abordar todo el programa ($x = 4,32$).

Ítem 31. La evaluación se basa en conocer si han comprendido y adquirido los principales conceptos explicados ($x = 4,30$).

Los cinco ítems con los que manifiestan más desacuerdo son:

Ítem 35. Los estudiantes se muestran pasivos en clase, solo se dedican a tomar nota de lo que explico ($x = 2,21$).

Ítem 33. Mi relación con los estudiantes es distante ($x = 2,31$).

Ítem 4. Me gusta ser el protagonista de la clase ($x = 2,54$).

Ítem 26. Los estudiantes hacen mínimas contribuciones por falta de experiencia profesional ($x = 2,72$).

Ítem 13. Tutorizo muchos trabajos fuera de clase ($x = 2,89$).

En conjunto, una primera impresión de la dirección que pueden tomar los resultados del cuestionario es que el componente de preocupación por los aprendizajes de los estudiantes es muy alto. Los profesores están muy preocupados por saber qué y

cómo aprenden los estudiantes. Se muestran sensibles y pacientes con sus preocupaciones, por lo que no consideran que su relación con estos sea distante.

Los profesores han reflexionado sobre el sistema de evaluación que utilizan y creen que es el apropiado para los objetivos de su asignatura. Creen que la enseñanza de la asignatura no debe centrarse únicamente en transmitir la información que será motivo de evaluación, lo más importante es que los estudiantes aprendan los principales conceptos.

En cuanto a la distribución de los estilos adoptados por los docentes no se observa una tendencia definida en relación con la disciplina de enseñanza. Es decir, que en las distintas áreas de conocimiento encontramos profesores que adoptan tanto el estilo centrado en el docente como el estilo centrado en el estudiante. A continuación se presenta la distribución de frecuencia y porcentaje del estilo de enseñanza en relación con la disciplina donde imparte la docencia.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue conocer las formas típicas de enseñanza de los profesores universitarios en relación con la disciplina de enseñanza, para lo cual fue necesario, en primera instancia, definir conceptualmente los estilos de enseñanza ya que en

la literatura encontramos dos posturas: por un lado, quienes consideran a los estilos de enseñanza como mera decisión dicotómica entre estrategias y dimensiones que son tomadas aisladamente; por otro, los que discuten los estilos de enseñanza en términos de un perfil relativamente más complejo del simple uso de estrategias. En este trabajo se ha adoptado la segunda postura, de allí que se consideren, desde un punto de vista descriptivo, distintos factores extrínsecos (actividad profesional, disciplina de enseñanza, contexto institucional) e intrínsecos (edad, sexo, formación pedagógica, experiencia docente) en relación con la adopción de los diversos estilos de enseñanza en la muestra estudiada. Algunos autores (Giles, Ryan, Belliveau, De Freitas y Casey, 2006) afirman que la investigación sobre la educación de las últimas décadas se ha centrado en el debate acerca de la orientación pedagógica —centrada en el profesor o centrada en el estudiante— que promueve mejores aprendizajes. Aunque la investigación parece apoyar la filosofía de que la enseñanza centrada en el estudiante brinda un mejor aprendizaje, la naturaleza de corto plazo de la mayoría de los estudios parece favorecer una clase centrada en el profesor, ya que es la norma en universidades, dado que, al parecer, los estudiantes se sienten más cómodos con ese enfoque. Identificar los diversos estilos de enseñanza permite potenciar las ventajas en la acción educativa tanto para el docente como para el

Tabla 2. Estilo de enseñanza según disciplina donde imparte la docencia

		Estilo de enseñanza		
		Docente	Estudiante	Total
Carrera donde imparte la docencia	Ciencias Económicas	29	36	65
		34,5%	34,6%	34,6%
	Humanidades	27	35	62
		32,1%	33,7%	33,0%
	Ciencias Médicas	28	33	61
		33,3%	31,7%	32,4%
Total		84	104	188
		100%	100%	100%

discente, así como minimizar las desventajas. Es decir, que al identificarlos se descubren las ventajas de un determinado modo de enseñar, tanto para quien enseña como para quien aprende.

Se ha presentado además una revisión de posibles instrumentos por utilizar en la investigación de los estilos de enseñanza, la cual exige instrumentos capaces de estudiar todas las dimensiones tanto pedagógicas como didácticas, motivo por el cual es necesaria la revisión de las distintas técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas, que permitan su identificación para analizar desde qué posición es mejor aproximarse al estudio de los estilos de enseñanza. Asimismo, para facilitar el proceso investigativo de dichos estilos a nivel empírico es necesario precisar dimensiones e indicadores ya que, como se señaló, una de las principales dificultades que se observan a la hora de indagar los estilos de enseñanza es que las técnicas empíricas no están fundamentadas previamente desde posiciones teóricas coherentes y consecuentes que guíen su posterior análisis e interpretación de los datos de manera rigurosa. En este trabajo se aplicó el cuestionario que más se ajustaba a la conceptualización propuesta.

En relación con los estilos adoptados por los profesores de las distintas disciplinas académicas (Ciencias Humanas, Ciencias Económicas y Ciencias de la Salud), a diferencia de otros estudios (Grasha, 1994; Zhang, 2008, 2009) no se observaron desde el punto de vista descriptivo diferencias en las distintas carreras analizadas. Es decir, que en las distintas áreas de conocimiento encontramos profesores que adoptan tanto el estilo centrado en el docente como el estilo centrado en el estudiante.

El hecho de que las clases centradas en el profesor son más comunes también puede sesgar los resultados a favor de este enfoque, porque los ¿docentes? no han sido capacitados en cómo enseñar y aprender en un aula centrada en el estudiante. Las clases centradas en el profesor son más eficaces para una recuperación a corto plazo de los hechos,

pero las clases centradas en el estudiante son mejores para favorecer la comprensión, la memoria a largo plazo, la capacidad de resolver problemas, las actitudes positivas y el aumento de interés en el tema. Al respecto, los investigadores (Willden, Crowther, Gubanich y Cannon, 2002) señalan la necesidad de equilibrio entre las actividades centradas en el profesor y centradas en el estudiante dentro de una clase.

Cabe destacar, a partir de los resultados obtenidos, que el componente de preocupación por los aprendizajes de los estudiantes es muy alto. Los profesores están muy preocupados por saber qué y cómo aprenden los estudiantes. Se muestran sensibles y pacientes con sus preocupaciones, por lo que no consideran que su relación con estos sea distante. Los profesores han reflexionado sobre el sistema de evaluación que utilizan y creen que es el apropiado para los objetivos de su asignatura. Creen que la enseñanza de la asignatura no debe centrarse únicamente en transmitir la información que será motivo de evaluación; es necesario que los estudiantes aprendan los principales conceptos, el conocimiento declarativo y los conocimientos significativos.

Desde el punto de vista metodológico, algunos estudios (Genc y Ogan-Bekiroglu, 2004) señalan la necesidad de utilizar métodos de investigación cualitativa, como entrevistas y observaciones de clases, para enriquecer los resultados obtenidos hasta el momento, ya que ambas tradiciones de investigación —cuantitativa y cualitativa— realizan aportes a los resultados del estudio en términos de comprensión de los aspectos involucrados en la orientación de la enseñanza de los docentes.

Otras variables propuestas por la literatura que sería de interés analizar a partir de la identificación de los estilos son: las capacidades de los estudiantes; las necesidades del docente respecto al control de la clase; la capacidad del profesor para construir y mantener una relación educativa; el interés por la docencia y la satisfacción docente, dos aspectos fun-

damentales para trabajar en las primeras instancias de formación pedagógica. Asimismo, se advierte que el apoyo a la investigación con frecuencia se circunscribe a los estudios de observación o a limita-

dos diseños experimentales. De allí la necesidad de trabajos de investigación atentos a diseños estadísticos rigurosos, con el fin de ampliar la comprensión del efecto del estilo de enseñanza en el aprendizaje.

Referencias

- Álvarez Álvarez, M. B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: la motivación de los alumnos como instrumento clave *ESE. Estudios sobre Educación*, 9, 107-126.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España: Universitat De Valencia, Servei De Publicacions.
- Cortada de Kohan, N. (2004). *Teoría y método para la construcción de escalas de actitudes*. Buenos Aires: Lugar.
- Cortada de Kohan, N., Macbeth, G. y López Alonso, A. (2008). *Técnicas de investigación científica*. Buenos Aires.
- Evans, C. (2004). Exploring the Relationship between Cognitive Style and Teaching Style. *Educational Psychology*, 24 (4), 509-530.
- Feixas, M. (2002). *El desarrollo profesional del profesor universitario como docente*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 97-118.
- García Valcárcel, A. (1993). Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 194, 27-53.
- Gayle, G. M. H. (1994). A new paradigm for heuristic research in teaching styles. *Religious Education*, 89 (1), 9-41.
- Genc, E. y Ogan-Bekiroglu, F. (2004). *Patterns in teaching styles of science teachers in Florida and factors influencing their Preferences*. Recuperado el 5 de mayo de 2013 de files.eric.ed.gov/fulltext/ED490781.pdf
- Gilbert, A. y Gibbs, G. (1998). *A proposal for a collaborative international research programme to identify the impact of initial training on university teaching*. Milton Keynes: Centre for Higher Education Practice, Open University.
- Giles, J., Ryan, D., Belliveau, G., De Freitas, E. y Casey, R. (2006). Teaching style and learning in a quantitative classroom. *Active Learning in Higher Education*, 7 (3), 213-215.
- Gosen, J. y Washbush, J. (1999). As teachers and researchers, Where do we go from here? *Simulation & Gaming*, 30 (3), 292-303.

- Grasha, A. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and. *College Teaching*, 42 (4).
- Grasha, A. (2003). The dynamics of one-on-one teaching. *The Social Studies*, July/August, 179-187.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laudadio, J. (2012a). *Estilos de enseñanza en la universidad*. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Laudadio, J. (2012b). Estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario. *Interdisciplinaria*, 29 (1).
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lueng, K. K., Lue, B. H. y Lee, M. B. (2003). Development of a teaching style inventory for tutor evaluation in problem based learning. *Medical Education*, 37, 410-413.
- Martínez, T. S. y Ortiz, A. M. (2005). La acción tutorial en el contexto del espacio europeo de educación superior. *Educación y Educadores*, 8, 123-143.
- Percival, R. (2004). A comparison of teaching styles. *Mathematics Teaching* (186), 39-41.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: Society for Research Into Higher Education and Open University Press.
- Ramsden, P. (1993). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Schaefer, K. M. y Zygmunt, D. (2003). Analyzing the teaching style of Nursing Faculty. *Nursing Education Perspectives*, 24 (5).
- Titus, P. y Gremler, D. (2010). Guiding reflective practice: An auditing framework to assess teaching philosophy and style. *Journal of Marketing Education*, 32 (2), 182-196.
- Vasilachis de Gialdino, I. (ed.). (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Willden, J., Crowther, D., Gubanich, A. y Cannon, J. (2002). *A quantitative comparison of instruction format of under graduate introductory level content biology courses: Traditional lecture versus inquiry based for education majors*. Paper presented at the Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science.
- Zhang, L. F. (2001). Approaches and thinking styles in teaching. *The Journal of Psychology*, 135 (5), 547-561.
- Zhang, L. F. (2008). Preferences for teaching styles matter in academic achievement: Scientific and practical implications. *Educational Psychology*, 28 (6), 615-625.
- Zhang, L. F. (2009). From conceptions of effective teachers to styles of teaching: Implications for higher education. *Learning & Individual Differences*, 19 (1), 113-118.