

Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior*

María Teresa Chiang Salgado**, Claudio Díaz Larenas***, Amer Rivas Aguilera****

Resumen

Introducción. Al aproximarse al significado de enseñanza, lo primero que se percibe es que no se está ante algo simple, de límites fáciles de definir y que se pueda abarcar desde una única perspectiva, ya que la concreción de su significado supone complejidad, indefinición y bastante dificultad. **Objetivo.** Presentar el instrumento Cuestionario de Estilos de Enseñanza en función de los estilos de aprendizaje de Honey-Alonso propuesto por Martínez-Geijo. Este cuestionario consta de 71 afirmaciones que identifican el tipo de enseñanza que declara un docente desde su discurso, clasificándola en abierta, formal, estructurada y funcional. Cada uno de los estilos de enseñanza presenta características que le son propias y se relacionan con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. **Materiales y métodos.** Para su validación se utilizó el método Delphi, donde después de dos rondas de consulta a expertos se obtuvo el instrumento final que fue aplicado posteriormente a docentes de la Universidad de Concepción a través de una muestra piloto, correspondiente al 4 % proporcional a las siguientes áreas del conocimiento: biología, humanidades e ingeniería. **Resultados.** Los resultados de esta prueba piloto muestran que en la categoría 'alto' predominan los estilos abierto y funcional, mientras que en la categoría 'bajo' se ubican los estilos estructurado y formal. **Conclusiones.** No se encontró diferencia significativa ($p < 0.1$) al comparar los estilos de enseñanza con el área de conocimiento.

Palabras clave: enseñanza, estilo, docente, aprendizaje, validación.

A teaching styles questionnaire for higher education professors

Abstract

Introduction. When an approach to the teaching meaning is taken, the first thing perceived is that it is not something simple, with easy to define limits or susceptible of being covered from a single perspective, given the fact that the specificity of its meaning includes complexity, uncertainty and great difficulty. **Objective.** To introduce the instrument called Teaching Styles Questionnaire, correlated to the Honey-Alonso's learning styles proposed by Martínez-Geijo. This questionnaire consists of 71 statements that identify the teaching type declared by a teacher from his/her speech, classifying it as open, formal, structured and functional. Every teaching style has particular characteristics and is related to the learning styles the students have. **Materials and methods.** For its validation, the Delphi method was used. After two rounds of consultation to experts, the final instrument was obtained and, later, applied to professors from Universidad de Concepción by the use of a pilot sample corresponding to the 4% proportional to the following areas of knowledge: biology, humanities and engineering. **Results.** The results demonstrate that in the "high" category the most common styles are the open and the functional while in the "low" category the structured and formal styles are located. **Conclusions.** There was no significant difference ($p < 0.1$) in the comparison of teaching styles and areas of knowledge.

Key words: Teaching, style, teacher, learning, validation.

* Artículo producto de investigación desarrollada entre 2011 y 2012 en la Universidad de Concepción, Chile.

** Magíster en Ciencias. Directora Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante. Dirección de Docencia. Universidad de Concepción, Chile.

*** Doctor en Educación. Profesor asociado de la Dirección de Docencia y del Departamento de Currículum e Instrucción de la Facultad de Educación. Universidad de Concepción – Chile.

**** Magíster en Estadística. Dirección de Docencia. Universidad de Concepción, Chile.

Correspondencia: Nancy Rodríguez Colorado, email: claudiódiaz@udec.cl

Artículo recibido: 11/10/2012; Artículo aprobado: 01/11/2013

Um questionário de estilos de ensino para o docente de educação superior

Resumo

Introdução. Ao aproximar-se ao significado de ensino, o primeiro que se percebe é que não se está ante algo simples, de limites fáceis de definir e que se possa abarcar desde uma única perspectiva, já que a concretização de seu significado supõe complexidade, indefinição e bastante dificuldade. **Objetivo.** Apresentar o instrumento Questionário de Estilos de Ensino em função dos estilos de aprendizagem de Honey-Alonso proposto por Martínez-Geijo. Este questionário consta de 71 afirmações que identificam do tipo de ensino que declara um docente desde seu discurso, classificando-a em aberta, formal, estruturada e funcional. Cada um dos estilos de ensino apresenta características que lhe são próprias

e se relacionam com os estilos de aprendizagem dos estudantes. **Materiais e métodos.** Para sua validação se utilizou o método Delphi, onde depois de duas rondas de consulta a experientes se obteve o instrumento final que foi aplicado posteriormente a docentes da Universidade de Concepción através de uma mostra piloto, correspondente a 4 % proporcional às seguintes áreas do conhecimento: biologia, humanidades e engenharia. **Resultados.** Os resultados deste teste piloto mostram que na categoria 'alto' predominam os estilos aberto e funcional, enquanto na categoria 'sob' localizam-se os estilos estruturado e formal. **Conclusões.** Não se encontrou diferença significativa ($p < 0.1$) ao comparar os estilos de ensino com a área de conhecimento.

Palavras importantes: ensino, estilo, docente, aprendizagem, validação.

Introducción

Al aproximarse al significado de 'enseñanza', lo primero que se percibe es que no se está ante algo simple, de límites fáciles de definir y que se pueda abarcar desde una única perspectiva (Alvarez, 2000). La concreción de su significado supone complejidad, indefinición y bastante dificultad para abordarlo como problema. En su construcción etimológica 'enseñar' significa 'presentar, mostrar'; socráticamente era 'el sistema y método de dar instrucción' (Andrés y Echeverri, 2002) y según el Diccionario de la Real Academia Española "es un conjunto de principios, ideas, conocimientos, etc., que una persona transmite a otra" (Real Academia Española, 2012). Enseñar sería, pues, una acción que tendría como propósito presentar sistemáticamente una realidad. No se puede hablar con singularidad de enseñanza si el hecho de enseñar no conlleva intencionalidad y percepción reflexiva.

Más recientemente, y alejadas de estas posiciones derivadas de concepciones etimológicas, su concepto se ha orientado hacia su acepción como ciencia, primero, como arte, después, y como ciencia y arte, actualmente (Frabboni, 2001); intrínsecamente la enseñanza se sustenta por tener una fundamentación científica y un hacer artístico sobre el que se apoya, y de donde surge su progreso y evolu-

ción. Enseñar supone una reflexión sistemática por la cual en cada momento se evalúa la forma de hacer y que, además, necesita de una aptitud y una actitud artística, ya que cada clase, cada alumno, cada contexto y cada tiempo demandan una capacidad intuitiva y creadora para que el hecho de enseñar no les sea ajeno (Bruce, Weil y Calhoun, 2002).

Cabe preguntarse en este punto qué se entiende por estilos de enseñanza. Estos constituyen "categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en contextos determinados y en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes y otras abstraídas de su experiencia académica y profesional" (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä, 2000). Esta definición implica establecer criterios para categorizar comportamientos de enseñanza: que el docente los muestre habitual y continuamente; fundamentarse o tener su origen en actitudes personales que le son inherentes, y proceder de otros comportamientos abstraídos de su experiencia académica y profesional. De esta forma, los estilos de enseñanza se clasifican en (Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez, 2004):

Estilo de enseñanza abierto

Los docentes de este estilo de enseñanza se plantean con frecuencia nuevos contenidos, aunque no estén incluidos en el programa, lo que significa que no se ajustan de manera estricta a la planificación didáctica. Motivan con actividades novedosas, con frecuencia en torno a problemas reales del entorno y animan a los estudiantes en la búsqueda de la originalidad en la realización de las tareas (Muchmore, 2004). Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos docentes favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje activo.

Estilo de enseñanza formal

Los docentes de este estilo de enseñanza son partidarios de la planificación detallada de su enseñanza y se la comunican a sus alumnos (Sanjurjo, 2002). Se rigen estrictamente por lo planificado. No admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje reflexivo.

Estilo de enseñanza estructurado

Los docentes de este estilo de enseñanza otorgan bastante importancia a la planificación y ponen énfasis en que esta sea coherente, estructurada y bien presentada. Tienden a impartir los contenidos integrados siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático (Sevillano, Pacual, y Bartolomé, 2007). Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje teórico.

Estilo de enseñanza funcional

Los docentes de este estilo de enseñanza, siendo partidarios de la planificación, ponen el énfasis en su viabilidad, funcionalidad y concreción. Su preocupación es cómo llevarla a la práctica. Otorgan más ponderación a los contenidos procedimentales y prácticos que a los teóricos (Zabala y Arnau, 2009). En las explica-

ciones sobre contenidos teóricos, siempre incluyen ejemplos prácticos y frecuentemente tomados de la vida cotidiana y de problemas de la realidad. Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje pragmático.

Existen numerosos instrumentos que permiten conocer los estilos de enseñanza; sin embargo, no existe uno que los relacione con los estilos de aprendizaje de los alumnos. Es por ello que el propósito de este estudio es determinar la validez y confiabilidad del cuestionario de estilos de enseñanza en una muestra de docentes universitarios.

Materiales y métodos

Instrumento

Se utilizó el Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) sustentado en los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey (1995), diseñado para conocer el perfil de estilos de enseñanza. Consta, en su versión original española, de 80 afirmaciones, las que deben ser respondidas con un signo (+) si se está de acuerdo, o con un signo (-) si se está en desacuerdo. No existen respuestas correctas o incorrectas. El resultado se obtiene al agrupar las respuestas de acuerdo con las características de cada estilo de enseñanza.

Procedimiento de validación del instrumento

Para validar el CEE se utilizó el Método Delphi (Corbetta, 2007). Este método se emplea cuando no existen datos históricos con que trabajar (Creswell, 2003). Un caso típico de esta situación es la previsión de implantación de nuevas herramientas de medición, como la que se necesita validar hoy en Chile. El método Delphi se define como un proceso sistemático e iterativo encaminado a la obtención de las opiniones y, si es posible, el consenso de un grupo de expertos (Wikinson & Birmingham, 2003). La ventaja de este método es que el número de factores que es considerado por un grupo es mayor que el que podría ser tenido en cuenta por una sola persona. Cada experto aporta sobre el tema desde su área de cono-

cimiento. El método pretende extraer, maximizar las ventajas y minimizar los inconvenientes que presentan los métodos basados en grupos. Se aprovecha la sinergia del debate en el grupo y se eliminan las interacciones sociales

indeseables que existen dentro de todo grupo. De esta manera se espera tener un consenso lo más fiable posible (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2007). La figura 1 detalla el proceso de la metodología Delphi.

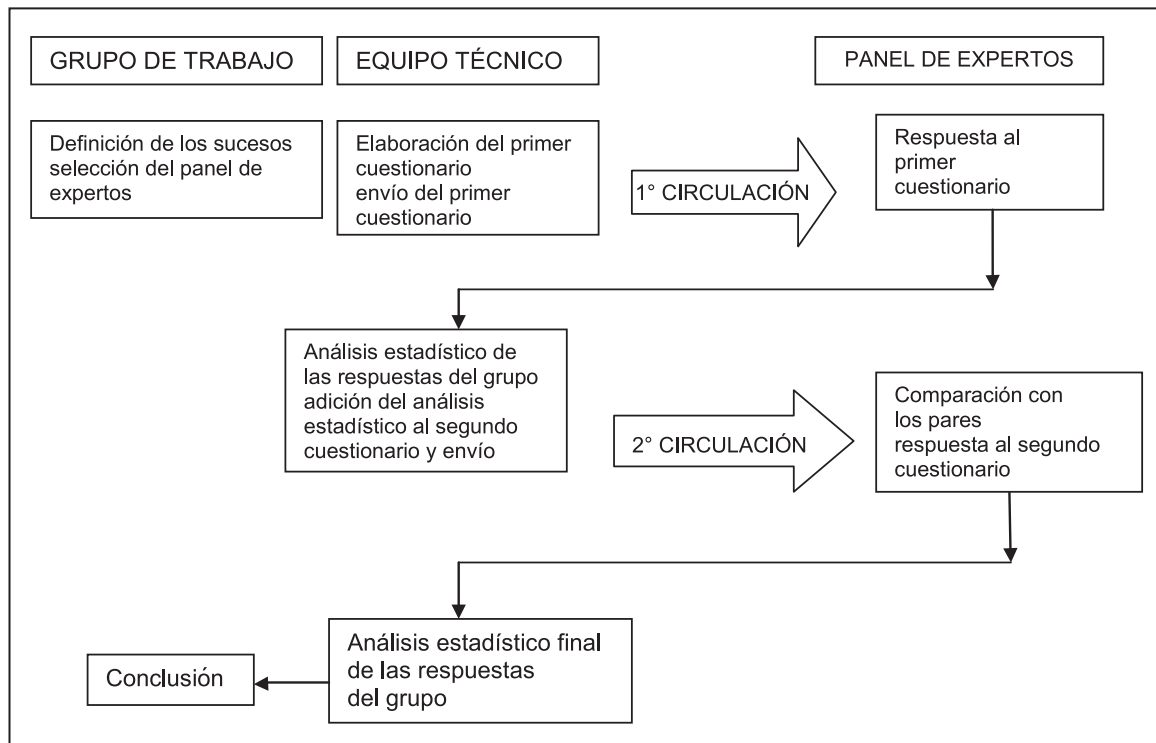


Figura 1. Proceso de la metodología Delphi

Las etapas que se siguieron para el proceso de validación del instrumento fueron las siguientes:

Etapas I. Diseño del cuestionario

El objetivo del instrumento es diagnosticar los estilos de enseñanza sustentado en los estilos de aprendizajes, evaluados por el Cuestionario de Estilos de aprendizaje de Honey-Alonso (CHAEA). Esto facilita el tratamiento estadístico entre ambos estilos y, a la vez, ofrece un protocolo que no supone dificultad de llenado del cuestionario para los docentes, ni de valoración por parte del investigador.

Los criterios para categorizar los estilos de enseñanza en función del CHAEA son: que el docente los muestre habitual y continuamente. Tener su origen en actitudes personales que le

son inherentes. Proceder de otros comportamientos abstraídos de su experiencia académica y profesional. A su vez, los ítems que lo componen están contruidos en torno a nueve categorías: práctica en el aula, planificación, intervención de los estudiantes, dinámica de la clase, instrumentos de evaluación, contenidos, actividades, actitudes personales y relaciones sociales. El primer cuestionario enviado a los expertos correspondía a la versión original española. Contenía 80 afirmaciones para los cuatro estilos de enseñanza. A este cuestionario le fue agregada una escala tipo-Likert de cinco puntos, en la cual el “1” es equivalente a *totalmente en desacuerdo*; el “5”, *totalmente de acuerdo*, con un punto intermedio “3” de *indiferencia* con el ítem analizado.

Etapla II. Selección de los expertos

La selección de los expertos considera dos factores: el tipo de experiencia requerida para formar el grupo y el tamaño de la muestra. El experto es aquel individuo cuya situación y recursos personales le posibiliten contribuir al logro del fin que ha motivado la iniciación del trabajo Delphi y pueda aportar, a su vez, una perspectiva relevante a la investigación (Bernal, 2006).

Respecto del número de expertos a considerar, existen varias opiniones. Se considera en algunos casos un grupo de 15 a 20 expertos, mientras que los estudios de casos consideran 25 a 35 expertos. No obstante, no se puede hablar de un número óptimo que integre el grupo de expertos que deben participar, ya que su tamaño es influenciado por factores como geográficos, diversidad de área de conocimientos, actividad laboral, entre otros. El único factor a considerar es prever un número de abandonos que se puede producir de parte de los expertos invitados (Roberts, 2004).

El grupo de expertos escogido para validar el instrumento lo conformaron diez docentes pertenecientes a diferentes universidades nacionales. Estos fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios: nivel de conocimientos en el tema, experiencia en el tema, capacidad predictiva, afectación al objeto de investigación, grado de motivación y pertenencia al sector de referencia.

La distribución del grupo quedó conformada por tres expertos del área de Humanidades (30 %), cuatro del área de Ingeniería (40 %) y tres del área de la Salud (30 %). Se observa heterogeneidad y significatividad en su composición, lo que obviamente es adecuado al objetivo de la investigación.

Etapla III. Obtención de la información: primera y segunda circulación

En esta etapa tiene lugar el intercambio de información entre moderador y los expertos; en la primera circulación se les solicitó ratificar si la afirmación correspondía al estilo de enseñanza en el cual estaba clasificada y que la valorara en una escala de 1 a 5, si según sus conocimientos, estaba bien redactada y correspondía realizarla en ese estilo.

Se analizó la información de los cuestionarios mediante un software estadístico de análisis de datos SPSS (en algunos casos se utilizó INFOSTAT y Excel). Para la segunda circulación, con el fin de favorecer el proceso de recapacitación de las opiniones, se proveyó a los expertos de la media, la desviación estándar y la distribución de frecuencia relativa, de todas las respuestas obtenidas en la primera circulación.

El experto, al observar cuánto difiere su opinión individual de la mayoría del consenso, puede tomar dos acciones en función de la confianza que otorgue a su primera opinión: mantenerla o acercarse a la tendencia central de consenso del grupo. Cuanto mayor diferencia exista con la media, mayor disonancia cognitiva se encontrará en las respuestas del experto. Esta disonancia individual dependerá fundamentalmente de la personalidad del experto, la importancia del objeto del estudio y el número de personas que soporten opiniones distintas a las suyas.

Etapla IV. Conclusión del método de validación DELPHI

Las respuestas obtenidas de la segunda circulación indicaron que existía un gran consenso entre los expertos, con excepción de algunos que indicaban la eliminación de algunas afirmaciones. Por lo anterior, el instrumento final quedó compuesto de 71 afirmaciones, con un lenguaje adecuado al español que se habla y escribe en Chile. Luego de cumplidas todas las etapas de validación, se procedió a aplicar este nuevo instrumento en una muestra piloto de docentes de la Universidad de Concepción.

Muestra piloto

Se calculó una muestra piloto del 4 % proporcional a las áreas de conocimiento de los docentes de la Universidad. A los integrantes de esta muestra se les envió el CEE por correo interno de la Universidad, con la opción de responder o no y mantener confidencialidad. La muestra piloto finalmente quedó integrada por 47 docentes de diferentes áreas de conocimiento: dieciocho del área de Biología pertenecientes a las Facultades de Ciencias Biológicas, Ciencias Naturales, Ciencias Veterinarias, Farmacia, Medicina y Odontología; catorce del área de Humanidades de las Facultades

de Arquitectura, Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales, Educación, Humanidades y Arte y quince del área de Ingeniería: Ciencias Físicas y Matemáticas, Ciencias Forestales, Ciencias Químicas e Ingeniería.

Resultados

Para el análisis de los estilos de enseñanza se decidió colapsar las categorías, quedando solo las siguientes: BAJO, MODERADO Y ALTO con el propósito de presentar un resumen general más comprensible para el lector, como se observa en el gráfico 1.

Al aplicar el cuestionario a los 47 académicos de las tres áreas del conocimiento: Biología,

Humanidades e Ingeniería, se observa que los estilos de enseñanza abierto y funcional predominan en las tres áreas, en la categoría 'Alta'. Esto significa que se está en presencia de académicos que utilizan fundamentalmente una variedad de estrategias metodológicas y que enfatizan la enseñanza de los contenidos de tipo procedimental. Los estilos de enseñanza abierto y funcional favorecen el aprendizaje práctico, concreto e innovador.

El gráfico 1 también revela que los estilos de enseñanza formal y estructurado se ubican en la categoría 'Bajo'. Esto refleja que existe un bajo número de académicos que promueva el análisis profundo de los contenidos y la reflexión en los estudiantes. Aún más, el estilo de enseñanza formal es más bajo que el estilo de enseñanza estructurado.

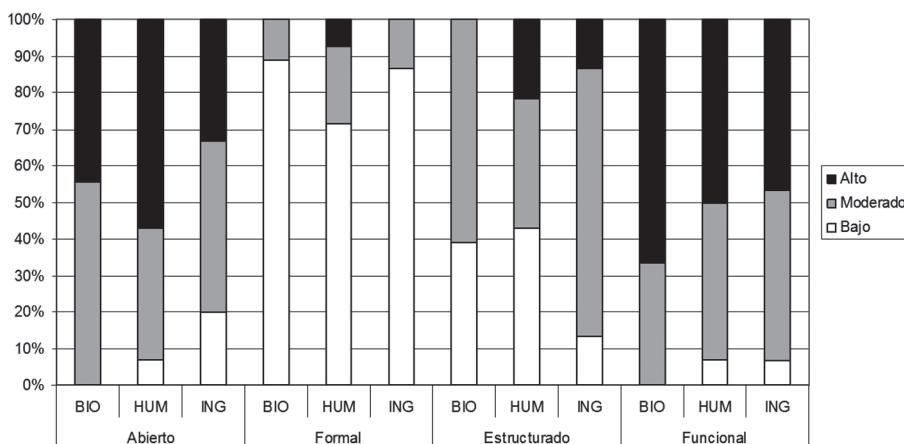


Gráfico 1. Distribución de los estilos de enseñanza en las tres áreas del conocimiento

Discusión

Los hallazgos principales de este estudio aportan a la construcción del conocimiento en tres líneas:

a-. El cuestionario de estilos de enseñanza constituye una herramienta valiosa para diagnosticar las formas de enseñar de los profesores universitarios, en tanto los esfuerzos de la investigación en el último tiempo se han concentrado en el diagnóstico de los estilos de aprendizaje (Menin, 2001), que también constituyen un as-

pecto valioso del proceso didáctico; sin embargo, los estilos de aprendizaje evolucionan y se dinamizan en la medida que existan estilos de enseñanza que efectivamente promuevan la evolución.

b-. El proceso de validación de este instrumento mediante el método Delphi explicita paso a paso la forma como el instrumento fue sometido a validación mediante el juicio de expertos.

c-. Puesto que la elaboración de este cuestionario de estilos de enseñanza se sustenta en el cuestionario de estilos de aprendizaje

(CHAEA), contribuye a la discusión cuestionarse lo siguiente: los estilos de enseñanza abierto y funcional de los profesores promueven los estilos de aprendizaje activo y pragmático de los estudiantes, respectivamente (Zabalza, 2007). En este estudio, los estilos de enseñanza abierto y funcional aparecen en la categoría 'Alta', lo que constituye un aporte significativo para aquellos estudiantes de aprendizaje activo y pragmático. No obstante, cabe cuestionarse qué ocurre con aquellos estudiantes que poseen un estilo de aprendizaje teórico y reflexivo, los cuales son promovidos por los estilos de enseñanza estructurado y formal, respectivamente, que en esta investigación aparecen en la categoría 'Baja'.

Conclusiones

Los estilos de enseñanza de los profesores no constituyen en sí mismos un objeto de estudio que aporte al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Al contrario, los estilos de enseñanza del profesor se convierten en una contribución valiosa cuando ellos se estudian desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje que promueven en los estudiantes, como ha sido el objetivo de este artículo. En definitiva, se cuenta con un instrumento validado y piloteado que permite identificar el estilo de enseñanza de los docentes universitarios con base en los estilos de aprendizaje que promueven en los estudiantes. En este sentido, es muy importante para el profesor universitario utilizar metodologías didácticas variadas en el aula para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizajes. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez, J. M. (2000). *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid, España: Mino y Dávila Editores.
- Andrés, G. y Echeverri, P. (2002). *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Pearson Prentice Hall.
- Bruce, J.; Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, quantitative, and mixed methods and approaches*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Frabboni, F. (2001). *El libro de la pedagogía y la didáctica I: la educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Kansanen, P.; Tirri, K.; Meri, M.; Krokfors, L.; Husu, L. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking*. New York: American University Studies.
- Menin, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación*. Santa Fe: Ediciones Homosapiens.
- Monereo, C.; Castello, M.; Clariana, M.; Palma, M. y Pérez, M. (2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación de profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Muchmore, J. (2004). *A teacher's life*. San Francisco: Backalong books.
- Roberts, B. (2004). *Biographical Research*. Philadelphia: Backalong books.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Santa Fe: Homosapiens.
- Sevillano, M.; Pacual, M. y Bartolomé, D. (2007). *Investigar para innovar la enseñanza*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Shaughnessy, J.; Zechmeister, E.; Zechmeister, J. (2007). *Métodos de investigación en Psicología*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Wikinson, D.; Birmingham, P. (2003). *Using research instruments. A guide for researchers*. London: RoutledgeFalmer.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2009). *11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Graó.