



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

ESTILOS DE ENSEÑANZA DE LOS
DOCENTES UNIVERSITARIOS DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO
VILLAREAL, UNIVERSIDAD
NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO Y DEL
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AGRARIA LA MOLINA

José Collantes-Hidalgo

Piura, febrero de 2016

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa

Collantes, J. (2016). *Estilos de enseñanza de los docentes universitarios de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una [licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura

JOSÉ ARNALDO COLLANTES HIDALGO

**ESTILOS DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES
UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLAREAL,
UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO Y DEL
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL AGRARIA LA MOLINA.**



**UNIVERSIDAD DE PIURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**

2016

APROBACIÓN

La tesis titulada “*Estilos de enseñanza de los docentes universitarios de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina*” presentada por el Lic. José Arnaldo Collantes Hidalgo, en cumplimiento a los requisitos para optar El Grado de Magíster en Educación con Mención en Gestión Educativa, fue aprobada por el asesor oficial Dr. Julio Kcomt Otero y defendida el 27 de Febrero de 2016 ante el Tribunal integrado por:

.....
Presidente

.....
Informante

.....
Secretario

DEDICATORIA

A mis padres Clara Olinda y José, por su constante amor.

A mis hermanos de toda la vida: Clara, Henry y Carolina.

A mi esposa Carla, la que inicio el nuevo Sentido.

A mis hijos María de Fátima, José Ignacio y Paula Sofía, motivos constantes para renovar el Sentido.

A Jesús, el de Nazaret, creador del Sentido.

AGRADECIMIENTOS

Mi sincero y profundo reconocimiento:

A la Universidad de Piura, por colaborar en la formación integral de la Persona. Una mención especial al Dr. Pablo Pérez Sánchez por sus sabias enseñanzas.

Al Doctor Pedro Martínez Geijo, por su invaluable apoyo.

Al Doctor Marcos Augusto Zapata Esteves, por su pertinencia académica.

Al Doctor Julio Kcomt , por su asesoría en la presente investigación.

2.1.2.2.4.1. Características del estilo de enseñanza Funcional	40
2.1.3. El aprendizaje	41
2.1.3.1. Teorías asociacionistas	43
2.1.3.2. Teorías estructuralistas	44
2.1.3.3. Estilos de aprendizaje	49
2.2. Relación entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje	52
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	53
3.1. Tipo de investigación.	53
3.2. Sujetos de investigación.	54
3.3. Diseño de investigación	55
3.4. Variables y subvariables de investigación.	58
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información.	60
3.6. Procedimientos de organización y análisis de los resultados.	63
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	69
4.1. Contexto y sujetos de investigación	69
4.1.1. Descripción del contexto de investigación.	69
4.1.2. Descripción de los sujetos de investigación.	72
4.1.2.1. Universidad y título	72
4.1.2.2. Nivel de estudios y años de experiencia Docente	75
4.1.2.3. Género y edad	78
4.1.2.4. Asignatura	79
4.2. Descripción de los resultados de estilos de enseñanza	81
4.2.1. Resultados del Estilo Abierto	81
4.2.2. Resultados del Estilo Formal	82
4.2.3. Resultados del Estilo Estructurado	84
4.2.4. Resultados del Estilo Funcional	85
4.2.5. Resumen de los resultados de los Estilos de Enseñanza	87
4.2.6. Media y cruzamiento de los cuatro Estilos de Enseñanza	89
4.3. Resultados de las características de los estilos de Enseñanza	91
4.2.1. Resultados de las características Estilo Abierto	92
4.2.2. Resultados de las características Estilo Formal	95

4.2.3. Resultados de las características Estilo Estructurado	99
4.2.4. Resultados de las características Estilo Funcional	102
4.4. Contrastación de la hipótesis	105
4.5. Discusión de resultados.	105
a. Resultados del estilo abierto	106
b. Resultados del estilo formal	106
c. Resultados del estilo estructurado	106
d. Resultados del estilo funcional	107
e. Resultados de las características del estilo abierto	107
f. Resultados de las características del estilo formal	108
g. Resultados de las características del estilo estructurado	109
h. Resultados de las características del estilo funcional	109
Conclusiones de la investigación.	111
Recomendaciones de la investigación.	113
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN	121
Anexo 1: Matriz general de investigación.	123
Anexo 2: Ficha de validación	125
Anexo 3: Cuestionario de estilo de enseñanza	126

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla N° 01 : Estilos de aprendizaje	50
Tabla N° 02 : Muestra de sujetos de la investigación	54
Tabla N° 03 : Pasos del diseño de investigación	55
Tabla N° 04 : Variables y subvariables	58
Tabla N° 05 : Baremo de estilos de enseñanza	61
Tabla N° 06 : Número de ítem según cada estilo de enseñanza	62
Tabla N° 07 : Variable estilo abierto	63
Tabla N° 08 : Variable estilo formal	64
Tabla N° 09 : Variable estilo estructurado	65
Tabla N° 10 : Variable estilo funcional	66
Tabla N° 11 : Número de docente por institución	72
Tabla N° 12 : Título profesional	74
Tabla N° 13 : Nivel de estudio	75
Tabla N° 14 : Género	78
Tabla N° 15 : Asignatura	80
Tabla N° 16 : Estilo abierto	81
Tabla N° 17 : Estilo formal	83
Tabla N° 18 : Estilo estructurado	84
Tabla N° 19 : Estilo funcional	86
Tabla N° 20 : Resumen de los cuatro estilos de enseñanza	87
Tabla N° 21 : Resultados de estilo abierto	92
Tabla N° 22 : Resultados de estilo formal	95
Tabla N° 23 : Resultados de estilo estructurado	99
Tabla N° 24 : Resultados de estilo funcional	102

LISTA DE FIGURAS

Figura N° 01 :	Número de docentes por institución	73
Figura N° 02 :	Título profesional	74
Figura N° 03 :	Nivel de estudio	76
Figura N° 04 :	Años de experiencia docente	77
Figura N° 05 :	Género	78
Figura N° 06 :	Edad	79
Figura N° 07 :	Asignatura o curso	80
Figura N° 08:	Estilo abierto	82
Figura N° 09 :	Estilo formal	83
Figura N° 10 :	Estilo estructurado	85
Figura N° 11 :	Estilo funcional	86
Figura N° 12 :	Resumen de los cuatro estilos de enseñanza	88
Figura N° 13 :	Media de cuatro estilo de enseñanza	89
Figura N° 14 :	Cruzamiento entre los estilo de enseñanza	90
Figura N° 15 :	Resultados de características estilo abierto	94
Figura N° 16 :	Resultados de características estilo formal	97
Figura N° 17 :	Resultados de características est. estructurado	101
Figura N° 18:	Resultados de características estilo funcional	104

INTRODUCCIÓN

La realidad hace necesaria que el profesional de la enseñanza conozca a cada uno de sus alumnos para orientarles individualmente en su desarrollo, no solamente intelectual sino social, afectivo y ético. Es en este campo, de atención a la diversidad desde la individualidad, donde tanto los Estilos de Aprendizaje como los Estilos de Enseñanza pueden mejorar la calidad de la educación. Pedro Martínez Geijó

La educación tradicional supone un profesor protagonista de la clase, único portador y garante del conocimiento, y donde se genera una relación comunicativa transmisiva, vertical, jerárquica y unidireccional. En este proceso el alumno es considerado un aprendiz que tiene que escuchar, escribir y en un determinado momento, preguntar, pero sin cuestionar ni aportar. Un alumno cuya misión es acumular información para reproducirla en un examen exactamente sea posible, según las palabras del profesor.

En la actualidad, la perspectiva educativa basada en la transmisión de información, a través de una metodología meramente expositiva no responde a las demandas de la sociedad que busca construir conocimiento crítico-reflexivo, para que el ciudadano se comprometa, desde el diálogo razonable, en su formación como persona.

El ámbito universitario no puede quedar al margen de los cambios actuales. Se precisa cuestionar el actual rol del docente en la enseñanza superior, así como repensar con seriedad la docencia universitaria.

La enseñanza ha sido caracterizada, en tanto tarea prescripta, a partir del conjunto de demandas y expectativas que configuran la función docente. Los diferentes modelos pedagógicos, teorías del aprendizaje, del currículum y de enfoques de diseño instruccional de diferentes épocas, han complejizado la esencia de la enseñanza que es el aprendizaje. Cabe preguntarse hasta qué punto el conocer la forma o estilo de cómo enseña el docente, ayudara a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

A través del presente trabajo se busca identificar los estilos de enseñanza de los docentes universitarios de las Facultades de Educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y el Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina, para que asuman nuevos estilos de enseñanza que activen aprendizajes para el desarrollo integral del estudiante universitario.

Los contenidos de la presente tesis se desarrollan en cuatro capítulos.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema en donde los docentes manifiestan que sus estudiantes tienen dificultades para desarrollar un pensamiento crítico reflexivo en torno a los temas de los cursos, además de generar un clima de alta motivación y participación activa de sus estudiantes en las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

Podemos preguntarnos, y ahí la problemática de esta investigación, por qué la manera de aprender de determinados estudiantes no necesariamente corresponden con los estilos de enseñanza de los docentes; es decir, hasta qué punto los estilos de enseñanza de los docentes corresponden con los estilos de aprendizaje de los alumnos. Este problema se agrava en tanto los docentes desconocen su propio estilo de enseñanza y cómo esto influye en los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico de la investigación, se precisan los fundamentos teóricos necesarios en torno a los estilos de enseñanza como categorías de preferencias y comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada momento de la clase.

En el tercer capítulo se explica la metodología de la investigación, la cual se enmarca dentro de un paradigma positivista, cuantitativo y descriptivo que da cuenta de cómo se manifiesta los estilos de enseñanza en la muestra de docentes. Para ello, se aplicó el Cuestionario de Estilos de Enseñanza de Pedro Martínez Geijo, a noventa y ocho docentes de las mencionadas universidades para determinar cuáles son los Estilos de Enseñanza en función de los cuatro Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey.

El cuarto capítulo se dedica al análisis y discusión de los resultados correspondientes a los estilos de enseñanza y las características de cada estilo. Además, se presenta las conclusiones y recomendaciones. La conclusión más importante está relacionada con que la mayoría de docentes poseen estilos de enseñanza abierto y funcional; y una minoría, los estilos formal y estructurado.

El trabajo de investigación busca generar reflexión sobre la labor del docente para que vaya más allá del papel de transmisor de conocimientos; hacia una actitud de conocer los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, así mismo, se diagnostique sobre qué estilos de enseñanza usa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y desde ese conocimiento mejorar su tarea educativa. Así como hemos pasado del aprendizaje de la cultura a la cultura del aprendizaje, es necesario pasar de la enseñanza de contenidos a la enseñanza del aprender a aprender, sin perder el sentido, la persona.

El autor.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Caracterización de la problemática

En el campo de la pedagogía, los problemas relacionados con la pertinencia del currículo enfocado al importante problema de los estilos de enseñanza son motivo de debate. A partir de la premisa asumida, al menos a nivel de discurso, de que la transmisión de información o de asimilación mecánica de los contenidos de enseñanza no puede continuar desarrollándose.

Resulta paradójico que nuestros estudiantes aprendan pasivamente conceptos como “innovación educativa”, “cultura del diálogo”, “pensamiento crítico”, “aprendizaje significativo”, “liderazgo transformacional”, “empoderamiento”, “inclusión y desarrollo de la persona”, etc., sentados en sus carpetas unipersonales, callados, sin encontrar la posibilidad de criticar lo que escuchan y poner en práctica lo que aprenden. Los estudiantes llegan a la universidad de una escuela que promueve la lectura con las manos cruzadas y callados; pero sin embargo, a estos mismos estudiantes, en la universidad, se les exige que hablen, que sean críticos, propositivos, creativos y asertivos. Pero, al parecer se ha hecho poco en fortalecer las potencias intelectuales, volitivas, sensitivas y espirituales.

Si el docente universitario continúa con estilos de enseñanza que promuevan una educación bancaria, seguirá la desmotivación del alumno, motivando la ausencia de un pensamiento crítico reflexivo y propositivo.

Los docentes que forman parte de la muestra de estudio y que imparten cursos en pre grado de la Universidad Nacional Agraria La Molina, Universidad Nacional Federico Villareal y Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, manifiestan que sus estudiantes tienen dificultades para desarrollar un pensamiento crítico reflexivo en torno a los temas de los cursos. También, los docentes son conscientes que presentan dificultad para posibilitar un clima de alta motivación y participación activa de sus estudiantes en las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, los docentes mencionan desconocer cuál es su estilo de enseñanza y las características más relevantes que determinan su perfil profesional en el ámbito pedagógico y didáctico. Respecto de los estilos de enseñanza se ha identificado que existen estudios que informan y aportan clasificaciones sobre las formas de enseñar; según Martínez (2007) son definidas como 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.

El objeto de la actividad docente es el aprendizaje de cada alumno; sin embargo, hasta qué punto el docente conoce cuál es su estilo de enseñanza que favorezca a sus estudiantes a aprender mejor. De acuerdo a los registros de notas, las evaluaciones de los estudiantes arrojan un nivel de conocimiento que está por debajo de las perspectivas previstas por los docentes.

Conocer los estilos de enseñanza nos puede proporcionar información relevante de la forma cómo los docentes universitarios diseñan la programación, las estrategias y técnicas que utilizan para enseñar, los tipos de preguntas que se formulan para desencadenar los procesos cognitivos y el tipo de evaluación que se realiza para identificar el nivel de desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

Hoy en día, encontramos docentes universitarios que muestran estilos de enseñanza basados en modelos de transmisión de información de conocimientos que no generan necesariamente aprendizajes reflexivos, críticos-propositivos (Alvací, 2012). Y es justamente que una

de las características de la calidad de la enseñanza son los procesos de reflexión de los docentes como motor para mejorar la práctica docente.

Brindar información a los docentes sobre los estilos de enseñanza será de gran ayuda para que se optimice su desempeño docente y por tanto, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje durante las sesiones de clase.

1.2. Problema de investigación

¿Cuáles son los estilos de enseñanza predominantes en los docentes universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemáticas de la Universidad Nacional Agraria La Molina?

1.3. Justificación de la investigación

La importancia de la investigación está fundamentada en el papel protagónico que caracteriza al docente dentro del aula, como orientador, guía y ejecutor de acciones que promuevan y mejoren el aprendizaje. Sabemos que no debemos exigir al estudiante que se adecúe a las demandas de una enseñanza homogénea. Realizar una investigación relacionada con los estilos de enseñanza de los docentes permitirá informar a cada uno sobre las características de su propio estilo para que estos puedan reflexionar sobre los procesos de enseñanza y, por lo tanto, mejorar su práctica docente.

La presente investigación ha implicado una revisión bibliográfica sobre los estilos de enseñanza de los docentes universitarios y la aplicación de un instrumento que permitió recoger datos para identificar los estilos de enseñanza de los docentes de las Facultades de Educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

Teniendo como referentes relacionales los *Estilos de Aprendizaje* de Alonso, Gallego y Honey (1994), hemos recogido los estudios de Martínez (2007) que delimitan cuatro Estilos de Enseñanza: Abierto, Formal, Estructurado y Funcional. De acuerdo a estos estudios, se

identifica que las estrategias de enseñanza se relacionan estrechamente con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que la aplicación de los distintos tipos de estrategias de enseñanza favorecería su aprendizaje y, por tanto en su rendimiento académico.

Tal como lo afirma Martínez N. (2004), el desarrollar un repertorio de modelos equivale a desarrollar flexibilidad y competencia profesional, pues todo profesor se enfrenta con una amplia gama de problemas, cuanto mayor sea su repertorio de modelos, más amplias y creativas serán las soluciones que podrá generar. En ese sentido, los docentes al conocer las características de los diferentes estilos podrían adoptarlos para enseñar los distintos contenidos de los cursos de pre grado, que les permitirá motivar de manera pertinente e impulsar un clima adecuado en el aula para favorecer aprendizajes activos, reflexivos y críticos en los estudiantes.

Por último, a través de la selección, validación y aplicación de un instrumento: Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE), no solo se podrá llegar a determinar cuál o cuáles son los estilos de enseñanza que poseen los docentes universitarios, y cómo al conocerlos, permitirían mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, sino que al conocer qué estilo caracteriza al docente, le permitirá reflexionar sobre el tipo de estudiante que favoreceríamos y cuáles tendrían un trato desfavorable e incluso perjudicial a corto y mediano plazo.

1.4. Objetivos de investigación

1.4.1. Objetivo General

Determinar los estilos de enseñanza predominantes en los docentes universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemáticas de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

1.4.2. Objetivos Específicos

1. Determinar los estilos de enseñanza de los docentes universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad

Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

2. Determinar las características predominantes del estilo de enseñanza abierto de los docentes universitarios de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.
3. Determinar las características predominantes del estilo de enseñanza formal de los docentes universitarios de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.
4. Determinar las características predominantes del estilo de enseñanza estructurado de los docentes universitarios de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.
5. Determinar las características predominantes del estilo de enseñanza funcional de los docentes universitarios de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

1.5. Hipótesis de investigación

En los docentes universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina, predominan los estilos de enseñanza abierto y funcional.

1.6. Antecedentes de estudio

Los antecedentes que sirven de referencia para la elaboración de la presente investigación son los siguientes:

A. Primer antecedente

Título: Estilos de enseñanza del profesorado de educación superior: estudio comparativo España-Brasil.

Autor: Alvaci Freitas Resende

Año y lugar: 2012, Valladolid (España)

Objetivo:

Comparar los estilos de enseñanza de los profesores universitarios de algunas universidades de España (Castilla León) y Brasil (Región Nordeste). Y la construcción de un instrumento para identificar las variables principales de los profesores de Educación Superior.

Metodología:

La metodología de investigación es de tipo comparativo y cuantitativo, desde un enfoque empírico-analítico y un diseño no experimental, psicométrico, de corte transversal.

Se aplicó un cuestionario a una muestra conformada por 205 profesores (103 de España y 102 de Brasil), de Educación Superior del área de Humanidades, (Psicología, Derecho, Licenciaturas, Psicopedagogía, Educación Física-Deportes y Pedagogía).

Para ello, se realizó la redacción de la primera versión del cuestionario, redacción y construcción de ítems del cuestionario, que incluían variables principales como: comunicación (comunicación verbal, comunicación no-verbal, signos paralingüísticos visuales y orales, autoeficacia, meta cognición y planificación); habilidades sociales (vinculación afectiva, asertividad, empatía, liderazgo, convivencia y relaciones con el alumnado); resolución de conflictos (toma de decisiones, en la tarea, en las conductas y en las relaciones interpersonales; procesos de enseñanza (los métodos utilizados por el profesorado, evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y las condiciones de la universidad para el profesorado).

Conclusiones:

Se comparó los estilos de enseñanza de los profesores universitarios de algunas universidades de España (Castilla y León) y Brasil (Región Nordeste), a través de la aplicación del cuestionario CEVES en donde mostraron que los docentes de España utilizan en menor grado las habilidades de comunicación que el Profesorado de Brasil. En relación a comunicación no verbal, el profesorado de España utiliza menos mensajes no verbales de alegría y dinamismo que el profesorado de Brasil. En relación a las habilidades sociales, el profesorado de España utiliza en menor grado las habilidades sociales que el profesorado de Brasil. El profesorado de España utiliza en menor grado las habilidades resolución de conflicto que el profesorado de Brasil.

Relación con la Investigación:

El citado antecedente aporta a la presente investigación información sustancial referida a los postulados teóricos y que nos servirán como fundamento para elaborar parte de nuestro marco teórico.

B. Segundo antecedente

Título: Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos.

Autores: Emilio Oviedo, Fidel Antonio Cárdenas, Pedro Nel Zapata, Margarita Rendón, Yharllan Ález Rojas y Luisa Fernanda Figueroa.

Año y lugar: 2010, Bogotá (Colombia)

Objetivo General:

Examinar la relación entre los estilos de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus implicaciones en la educación por ciclos.

Metodología: Se empleó un diseño de tipo seccional, en el que los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje se evaluaron a través de la aplicación de instrumentos —cuestionarios de Grasha-Riechmann.

Conclusión:

En las instituciones de educación no se encontró un estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes. Los resultados muestran que los estudiantes tienen distintos estilos. Los profesores no muestran preferencia por un único estilo de enseñanza, si por diversos estilos.

Relación con la investigación:

Se relaciona con el presente estudio en el aspecto metodológico, puesto que para obtener la requerida información se aplicó un instrumento para conocer los estilos de enseñanza de los docentes.

C. Tercer antecedente

Título: Análisis de los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de educación física del nivel primaria en la ciudad de Chihuahua. Universidad de Granada. Departamento de Educación Física y Deportiva.

Autor: Julio César Guedea Delgado

Año y lugar: 2010. Granada (España)

Objetivo General:

Caracterizar los estilos de enseñanza de los profesores de Educación Física del nivel primario de la ciudad de Chihuahua.

Metodología:

La presente investigación es de carácter descriptivo, destinada a caracterizar el estilo de enseñanza de los profesores de Educación Física del nivel primario. El estudio combina perspectivas cuantitativas y cualitativas. En sentido cuantitativo se aplican cuestionarios y protocolos de observación estructurada y en sentido cualitativo se desarrolla observación global para también seleccionar a los profesores que iban a ser sujeto a las diferentes variantes de observación.

Conclusión:

Los profesores declaran poseer aceptable nivel de conocimientos en torno a los estilos de enseñanza así como vivencias positivas en su

aplicación. Los estilos más utilizados son el mando directo y la asignación de tareas que se han identificado con la docencia tradicional, utilizándose el mando directo más en el eje de estimulación perceptivo motriz y en la formación deportiva básica.

No influye la variable género, no marca diferencias notables en las apreciaciones expresadas por los profesores estudiados. La variable que si marca diferencia con los estilos de enseñanza está vinculada a los años de servicio.

Relación con la investigación:

Este trabajo de investigación enfatiza la importancia de la utilización de los diferentes estilos de enseñanza, encontrando similitud en la diferencia años de servicio como variable interviniente.

D. Cuarto antecedente

Título: Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación. (En función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey).

Autor: Pedro Martínez Geijo

Año y lugar: 2009 Cantabria (España)

Objetivo General: Determinar los Estilos de Enseñanza de los docentes de Secundaria.

Metodología:

Se ha diseñado y aplicado un instrumento que sirviese para avanzar en su diagnóstico y conocimiento sobre los estilos de enseñanza de los docentes de Secundaria.

Conclusión:

Los docentes tienen preferencia por el estilo de enseñanza formal sobre el abierto; esto nos indica que sus comportamientos de enseñanza favorecen el estilo de aprendizaje reflexivo sobre el activo. Así mismo practican más comportamientos de enseñanza que conforman el estilo de enseñanza funcional que el teórico, con

lo que favorecen en los alumnos el estilo de aprendizaje pragmático sobre el teórico. También existen diferencias significativas entre los estilos de enseñanza y las variables titulación, años de experiencia y sexo.

Los docentes con menos años de experiencia, con titulación de maestro y de sexo femenino tienen en mayor porcentaje un estilo formal, que favorece a los alumnos reflexivos. Por otra parte, no existen diferencias significativas en los estilos estructurado y funcional en cuanto a las variables sexo y años de experiencia, pero sí en la titulación, donde los maestros, con un estilo de enseñanza más funcional, favorecen a los alumnos de estilo de aprendizaje pragmático.

Relación con la investigación:

Se relaciona con la investigación porque se conceptualiza los estilos de enseñanza que servirán como teoría fundamental para el marco teórico de mi investigación. La parte metodológica es básica para aplicar el instrumento.

E. Antecedente cinco

Título: Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (Primera etapa Facultad de Educación).

Autor: María Alexandra Rendón Uribe

Año y lugar: 2010, Antioquia (Colombia)

Objetivo General:

Identificar los estilos de enseñanza de los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Metodología:

Se trata de una investigación cuantitativa y descriptiva que da cuenta de cómo se manifiestan los estilos de enseñanza en la muestra de profesores seleccionados. Es correlacional, porque evalúa el grado de relación entre las respuestas de los docentes y las de sus estudiantes, y entre los estilos identificados y otras variables como el género de los profesores, la edad, los años de

experiencia laboral, el nivel de formación de los profesores, el tipo de curso, el programa académico, el semestre en el que se desarrolla el curso. Para este estudio se acogió una muestra de 99 docentes y 1137 estudiantes de la Facultad de Educación a quienes se les aplicó un cuestionario de 60 ítems.

Conclusión:

Dentro de los hallazgos más relevantes se puede mencionar que los estilos de enseñanza no son excluyentes entre sí. Las respuestas de los docentes de la Facultad de Educación indican que son muy mediacionales y poco magistrales, sin embargo, también se evidencia una gran tendencia hacia el estilo tutorial.

Relación con la investigación:

La tesis tiene relación con la investigación en el sentido que se ha aplicado un cuestionario para conocer los estilos de enseñanza de los docentes. Además que los datos indican que hay diferencias en los estilos de acuerdo con los géneros y la experiencia docente.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo tiene como objetivo principal de acotar los conceptos de educación, enseñanza, estilos de enseñanza, aprendizaje y estilos de aprendizaje, después de un breve recorrido por las diversas definiciones que existen de los conceptos empleados en la investigación.

En este recorrido hemos otorgado particular importancia a la definición de educación, enseñanza y aprendizaje de Pérez Sánchez y García Hoz; los estudios sobre los estilos de enseñanza de Martínez Geijo.

2.1. Fundamentos teóricos sobre la educación

2.1.1. La educación

Existe una evidencia empírica, somos diferentes. Cada persona es diferente: piensa, siente, actúa, también aprende y enseña de manera siempre particular, distinta, única. Como expresa Barrera (2003), el ser humano es un ser único en cuanto a sí mismo, no obstante, al mismo tiempo, es un ser que participa de la misma condición que sustenta su unicidad, su importante particularidad. Al mismo tiempo, participamos de las mismas características físicas, psicológicas, espirituales, culturales, etc., conservando; sin embargo, cada uno de nosotros una identidad personal que nos hace únicos e irrepetibles. Efectivamente, la educación debe estar encaminada a conocer y respetar esa diversidad en formas de pensar, sentir y actuar. La misión del

educador es formar a la persona humana, desarrollando sus potencialidades; es decir, sus capacidades, aptitudes y actitudes fundamentales que le permitan su autorrealización personal para y con los demás dentro de una sociedad devenida en aldea global.

Es en ese contexto que la enseñanza y aprendizaje, procesos fuertemente relacionados entre sí, se asumen con una radical importancia en la formación de la persona. La enseñanza está orientada a plantear situaciones donde el aprendiz pone en juego todas sus potencialidades; mientras que, el aprendizaje desarrolla a corto o largo plazo, las habilidades, actitudes y afectos en los aprendices. De acuerdo a Pérez, P. (2008: 291):

En la tarea educativa, la meta es el conocimiento, o mejor, la perfección de la persona, que consiste en una transformación que alcanza tanto al conocimiento como al obrar. Esa educación se puede entender como una perfección propuesta por el educador, o por el educando... En cualquier caso, se debe acudir a los diversos recursos que la ciencia educativa propone para alcanzar las metas previstas.

Según Pérez (2015a) la educación ayuda a perfeccionar a la persona, en tanto poseedor natural de las facultades intelectuales, sensitivas y motoras. Así, “la educación es como una ayuda para el logro de las metas personales, lo cual solo es posible a partir de la comprensión del hombre y de sus fines” (Pérez, 2015a: 26). Es decir, que dependiendo de la concepción del ser humano, tendremos una forma de concebir a la educación. En este caso, la educación forma a la persona en cuanto ser perfectible. La educación no solo debe mostrar la realidad, sino que esa realidad ayude a esa perfección de la persona.

También García, V. (1981: 18) nos expresa, en ese mismo sentido, que la educación es “...una modificación del hombre (...) esta modificación no tendría sentido si no fuera un perfeccionamiento, un camino hacia la perfección”. Y también, expresa que la educación es un “perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas” (p. 27).

Gimeno, S. (2001:121) manifiesta que:

Si creemos que ésta (la educación) debe servir a un proyecto de ser humano y de sociedad, tendremos que aprovechar las posibilidades y afrontar los riesgos de la globalización formando sujetos que la puedan reorientar. Educar para la vida es educar para un mundo en el que nada nos es ajeno. La educación se ve necesariamente obligada a replantear sus metas y a revisar sus contenidos y métodos”. Justamente, el rol del educador, debe analizar los mecanismos que emplea, es decir deberá ser capaz de usar de los diferentes estilos de enseñanza, pues así, estará en mejores condiciones de lograr la tarea educativa.

La educación posibilita la construcción de un proyecto de vida racional y razonable; para ello, el educador es sumamente importante, puesto que debe usar los diferentes estilos de enseñanza, en tanto la diversidad en las formas que presentan los alumnos para aprender. Esta idea es central para nuestra investigación, porque asocian estilo de enseñanza con estilos de aprendizajes.

Si a través de la enseñanza se muestra la realidad para ser aprendida y transformarla, el educador deberá asumir un rol de orientador, como consecuencia de su idoneidad académica, pues sabe lo que hace y por qué lo hace. Tardif, M. (2004: 153) expresa en esa misma línea que:

... un profesor actúa en función de ideas, motivos, proyectos, objetivos, en suma, de intenciones o de razones de las que es consciente y que, por regla general, puede justificar, por ejemplo, cuando le interrogamos sobre su práctica, sus proyectos o sus decisiones. En resumen podemos decir que, en general, un docente sabe lo que hace y por qué lo hace.

El peligro de la educación sería reducirla a una mera transmisión de conocimientos útiles para transformar la realidad. Es por eso que se hace imprescindible conocer los fines de la educación, en orden a la perfección del ser humano. Por lo tanto, toda educación se instala en una concepción del hombre, de su naturaleza, de su destino y de su fin.

En ese sentido, el rol del docente no consiste tan solo en transmitir información, ni conocimientos, sino en presentarlos en forma problemática, situándolos en un contexto de manera tal que el estudiante pueda establecer un nexo entre lo que conoce y desde ahí buscar vías de solución, respetando su autonomía y libertad.

La concepción de educación personalizada ideada por el profesor García Hoz (1993) es tomada como elemento central en el presente trabajo, entendida como aquella que atiende las dimensiones operativas propias de la persona. Esta educación busca la plenitud, según la naturaleza humana, que conduce al desarrollo de las facultades específicamente humanas que se manifiestan a través de su buen obrar, considerando la singularidad (originalidad), apertura (comunicación, solidaridad), autonomía (dirección de la propia vida) y unidad (unidad de la persona y su actuar).

2.1.2. La enseñanza

El término enseñanza no es algo fácil de definir, menos que se pueda abarcar desde una perspectiva. Coloquialmente, se dice que la enseñanza es transmitir conocimientos, de manera intencional y en comunicación constante. El educador muestra los objetos del conocimiento y le imprime nuevas significaciones. A su vez, el estudiante recepciona los objetos del conocimiento, pero también lo acomoda, cambia e imprime nuevos significados.

Etimológicamente, enseñar significa “mostrar, presentar”. Enseñar, por tanto, lleva implícito exhibir unos comportamientos docentes que van acompañando al contenido de la materia para el logro de los aprendizajes en cada fase del proceso. La enseñanza, en consecuencia existe en función del aprendizaje, no tiene sentido en sí misma.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2015), define a la enseñanza como “conjunto de principios, ideas, conocimientos que una persona transmite a otra. Sistema y método de dar instrucción”. Enseñar significaría presentar, informar un tema, una realidad. Deviene, entonces, que la enseñanza supone intencionalidad y percepción reflexiva; para lo cual, el educando

deberá proponerse unos fines y adecúe unos medios y contextos para lograrlos. Al mismo tiempo, el educador deberá primero interiorizar lo que mostrará al educando.

Por otro lado, la enseñanza es un acto moral, según Pérez (2008). Los recursos, maneras, estilos que emplee el docente contribuyen, no únicamente al desarrollo intelectual del estudiante, sino que son importantes en el aprendizaje social y moral para que se desenvuelva como ciudadano. Un docente que muestre unos comportamientos de enseñanza moralmente admisibles y racionalmente fundamentados, no solamente enseñará la materia, sino que ayudará a los estudiantes a clarificar, razonar y discernir, es decir a ser competentes en aprender a aprender a ser persona para y con los demás.

En consecuencia, los profesionales de la enseñanza deben mostrar unos comportamientos adecuados para enseñar. Tremendo reto y urgente.

Según Salas (2008) quien cita a Guild y Garger (1988) coinciden con la idea de pedagogía sustentada por Heidegger:

La enseñanza es un ofrecer y un dar, dice él, pero el aprendizaje no es sólo un tomar. Si el estudiante sólo toma posesión de algo que le es ofrecido no aprende. Llega a aprender sólo cuando vivencia lo que capta como algo que el mismo ya tiene. El verdadero aprendizaje ocurre sólo donde la captación de lo que uno ya tiene es un auto-darse y es experimentado como tal. Enseñar, por lo tanto, significa nada más y nada menos que permitirles a los demás que aprendan, esto es, llevar a otro a aprender. Aprender es más difícil que enseñar; porque sólo quien puede realmente aprender –y sólo en la medida en que pueda hacerlo- puede realmente enseñar. El genuino profesor difiere del alumno sólo en que puede aprender mejor y en que más genuinamente quiere aprender. En toda enseñanza, el profesor aprende más” (Heidegger 1968, cit. Por The International Encyclopedia of Education).

Por esta razón, la enseñanza presupone aprendizaje de carácter vivencial, cada estudiante lo vivencia según su formación de vida, académica y moral. La enseñanza y el aprendizaje están

íntimamente unidos, son complementarios, correlativos, ya que en este proceso se forma y se posibilita el desarrollo de las potencialidades humanas. Plantear la enseñanza como una adquisición de aprendizaje significa involucrar al estudiante en ella en términos de efecto conseguido. Para que ello se logre, debe haber antes aprendizaje.

Según Díaz (2007), la enseñanza es definida como una actividad práctica intencional y social que suele provocar aprendizajes. Es la manera en que se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre algún elemento de cualquier naturaleza.

Entonces, la enseñanza supone atención en lo que se ejecuta, intencionalidad, deliberación, considerando los procesos que ocurren en el estudiante y no solo el planteo y desarrollo de un conjunto de actividades.

En este proceso, el docente deberá transformar su actividad en enseñar a aprender, en el sentido de posibilitarle estrategias cognitivas como aprender a pensar, identificar sus procesos, descubrir sus errores, formular juicios, deliberar, asumir decisiones para actuar con autonomía en un clima de libertad responsable.

Para Contreras, J. (1994:72), “enseñar es hacer posible el aprendizaje”; mientras que para Pérez, A. (1992: 81) la enseñanza es definida como:

El proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las distintas disciplinas científicas, artísticas y expectativas y también estimulando su experimentación en la realidad.

Valdiviezo (2012) expresa que la enseñanza es un arte y ciencia simultáneamente, ya que es particular en cada docente, en una mutua relación entre el docente que enseña y el estudiante que aprende diferentes formas de conocimiento. Es arte por la forma creativa, alegre, de utilizar los medios y materiales educativos;

además que cultiva el espíritu. Es ciencia en tanto conjunto de conocimientos mensurables que pretenden conocer, explicar e inclusive, predecir la realidad.

Según Coloma, C. y Tafur, R. (2000:57) existen diferentes concepciones de enseñanza:

- Desde una concepción técnica, la enseñanza se centra en el tratamiento instructivo dejando de lado la acción del estudiante. Esta es una visión en la que interesa más la actuación del docente y los resultados obtenidos por el estudiante en relación a acciones instructivas previamente planificadas. Se determinan los fines con anterioridad a la propia práctica.
- La enseñanza como construcción social. En tanto la enseñanza crea condiciones sociales en donde los estudiantes deberán asumir su papel en la sociedad. En ese sentido la enseñanza tendría que ver más con la transmisión de contenidos que con dar instrucciones sobre cómo realizar el aprendizaje. Las construcciones se dan en el aula con los alumnos que interactúan. Así la enseñanza responde a las necesidades y funciones de la sociedad y sus normas se entienden como procesos de búsqueda y construcción cooperativa.
- La enseñanza como elaboración creativa o artística. De acuerdo con L. Stenhouse la enseñanza debe buscar el equilibrio entre el conocimiento científico y la práctica creativa y artística. Por tanto son dos componentes que se integran en la enseñanza, por un lado el componente científico, conformado por las teorías científicas, los principios de procedimientos, normas de actuación; y por el otro, el componente artístico conformado por la creatividad, expresividad, intuición, experiencia, adaptación a situaciones, sujetos y contextos.
- La enseñanza como proceso comunicativo, propuesto por A. Pérez Gómez. Para él la enseñanza es concebida como un sistema de comunicación abierto pero particular, entre personas que buscan comprender los fenómenos que se dan en la enseñanza. Sin embargo, el docente dentro del modelo es más que un simple emisor, recibe y transforma los

mensajes efectuados. El problema es que si no hay un informe de retorno desde el estudiante, el sistema puede fracasar.

En oposición al de Pérez Gómez, V. Benedito (1987) expresa que en la comunicación didáctica, el núcleo de “vida del aula”, con una comunicación afectiva entre el docente y estudiante a través de múltiples estrategias de enseñanza y de aprendizaje, el respeto y valoración del otro posibilita un desarrollo de las aptitudes personales, fortaleciéndose la comunicación. Como consecuencia de ello, se establecerá la empatía entre educador y estudiante, no solo en el plano intelectual, sino también en el afectivo.

Teniendo en cuenta las diferentes concepciones de enseñanza mencionadas, se puede afirmar tomando a Delors (1996) que la enseñanza es un proceso continuo entre los docentes y estudiantes que crean un medio compartido que incluye formas de estar en el mundo, vivencias, valores y que el o los modelos de enseñanza elegidos por el docente, están relacionadas con el perfil cognitivo de los estudiantes dentro de la cosmovisión e intereses que impulsa a los docentes y estudiantes a seguir trabajando.

Gimeno, S. y Pérez, G. (1992: 78-81) distinguen cuatro modos de acercarse al proceso de enseñanza que determinan comportamientos diversos y diferentes entre sí: enseñanza como transmisión de conocimientos o enfoque tradicional, enseñanza como entrenamiento de destrezas o enfoque tecnológico, enseñanza como apoyo al desarrollo natural o enfoque espontaneísta y enseñanza como producción de cambios conceptuales o enfoque constructivista.

En síntesis, la enseñanza tendría las siguientes características: alguien que posea un determinado contenido o información; un contenido o información, que puede ser científica o experiencial; una intención de transmitirlo o comunicarlo, con pasión o sin él; alguien que carezca o tenga en deficiencia de ese conocimiento, y un compromiso de que el contenido pase del docente al estudiante, todo ello desde una intercomunicación afectiva y efectiva que generaría aprendizaje.

2.1.2.1. Estilos de enseñanza

Si no se puede hablar de un solo concepto de enseñanza, tampoco se puede afirmar que exista un solo estilo de enseñanza porque no existe un modelo que abarque todos los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

De manera que, si cada estudiante es distinto, sería un grave error el enseñar a todos como si habitaran el mismo mundo objetivo. No se debe creer que exista docente que no reconozca las diferencias particulares. Justamente, la retroalimentación, en el acto de enseñanza, produce un refinamiento del acto de enseñar y puede, así el docente cambiar lo que enseña basado en las respuestas y/o planteamientos del educando. Pero también el estudiante, al recibir la retroalimentación del docente, puede y debe ajustar su aprendizaje. Los dos están aprendiendo en el acto educativo.

Según Martínez (2007) existen diferencias entre el estilo *en* la enseñanza y estilo *de* enseñanza. El estilo *en* la enseñanza está conformado por enfoques de enseñanza (tradicional, tecnológico, espontaneísta, constructivista, etc.), y estilos de enseñanza. El estilo *en* la enseñanza pone de manifiesto su intencionalidad y el tipo de relaciones de la enseñanza con el contexto social y cultural en la que se está inmersa.

Una enseñanza carente de estilo, ciertamente imposible, sería puramente ecléctica, llena de ciencia libresca, compilación de teorías y prácticas de todos los tiempos y de un conjunto de significados que no atienden al sentido vital personal ni a la realidad social que la rodea. En esta enseñanza sin estilo estaría ausente de pasión. Este tipo de enseñanza originaría desarrollos personales sin anhelos y no conduciría al ser humano a la afirmación de sus principios existenciales.

A esto sigue que no debemos confundir estilo con método de enseñanza. Método, según Martínez (2007) se

refiere a indicaciones de cómo enseñar, cómo poner al alcance de los alumnos, y con éxito, todos aquellos previos que hemos establecido como fines educativos, objetivos, tipos de contenidos.

De ordinario, escuchamos en los pasadizos de la universidad que los docentes de cierta edad trabajan con un estilo tradicional, que los jóvenes docentes poseen un estilo más actual. Para los estudiantes, la palabra estilo es conocido como la manera que la clase es impartida por el docente y, percibido como ese ambiente social que posibilita el aprendizaje, pero ¿a qué se refiere la palabra estilo?

Podemos manifestar que la primera tipología relacionada con los estilos la encontramos en Hipócrates en la Grecia Antigua, para justificar los motivos por los que los ciudadanos respondían de manera diferente. Así estilo está asociado a la forma o manera de proceder, de actuar.

Ahora qué entendemos por estilo de enseñanza. Veamos algunas definiciones más significativas:

El estilo de enseñar, según Fisher y Fischer (1979: 161; cit. en Herrera Márquez, 2005):

Es el modo habitual de acercarse a los alumnos utilizando variados métodos de enseñanza. Se desprende de ello la importancia de la forma como el docente establece relaciones de enseñanza, con sus alumnos, el conocimiento que tenga del grupo, el estudio de la audiencia, como ya recomendaba Aristóteles en su Retórica.

En todo estilo de enseñanza, el conocimiento de los alumnos, en tanto su manera de pensar, sentir y de aprender, llevará al docente a utilizar diversos modos, métodos, estrategias que de alguna manera calcen con el estilo de aprendizaje del estudiante. Pero también es fundamental la relación afectiva que establezca el docente con sus estudiantes. El encuadre psicológico lleno de afectividad y

horizontalidad respetuosa, son también condiciones que favorecerán la enseñanza.

Según Hervas (2005), el estilo de enseñanza está relacionado con la disposición que expresan los docentes para adoptar determinadas estrategias cuando se enfrentan a un conjunto de actividades o a la solución de un problema.

Efectivamente en todo acto educativo están íntimamente unidos los procesos de enseñanza aprendizaje. En ese sentido el estilo de enseñanza del docente deberá responder al estilo de aprendizaje de los estudiantes; adecuar su propio estilo de enseñar al estilo de aprender que poseen los estudiantes. Para ello es fundamental el adoptar diversas estrategias, en tanto diferentes estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje.

Por tanto, el estilo de enseñanza es un patrón de conducta que sigue el docente en la enseñanza. Para ello la planificación, ejecución y evaluación de su acción, estará relacionada con la manera de concebir la enseñanza.

En ese sentido son tres funciones básicas de la enseñanza: planear, implementar y evaluar. De ahí que el docente al planificar cómo enseñar estará pensando en los contenidos educativos y a los procesos de aprendizaje. Esto implica que los estudiantes sepan lo que el docente desea que aprendan y cómo aprenderlo, además de los procesos que necesitan desarrollar y/o fortalecer para dominar dichos contenidos.

Según Pérez, P. (2015: 77), “el acompañante habitual del aprendizaje es la enseñanza. Nada se puede aprender si no se muestra”. De tal manera que la función del docente es la de mostrar lo que es preciso aprender, facilitando vivencias. Además señala que “los diversos maestros son más o menos buenos según el grado en que facilitan el aprendizaje de lo que muestran, y se entiende que la enseñanza ha logrado su meta cuando acaba en el conocimiento de la verdad” (p.78).

Para Pérez (2015) existen dos tipos de enseñanza, la que muestra la verdad y la enseñanza que desarrolla actividades. Ámbitos diversos pero íntimamente ligados. En ese sentido la enseñanza también se centra en el desarrollo de capacidades a través de actividades en donde el estímulo, proporcionado por el docente, apunte a que el aprendiz forme la realidad presentada, y en otros, a que desarrolle la capacidad tenida. Por eso, manifiesta que la enseñanza es siempre estimulación para la actividad del sujeto. Además expresa que ambas posibilidades son *“fruto de la misma actividad debido a que las facultades crecen por el ejercicio que apunta a la formación del conocimiento, y sin la formación de ese conocimiento no existe posibilidad de superación de las facultades”*. (p. 78).

Según Pérez (2015) la pedagogía deberá centrarse en uno u otro aspecto, insistiendo en la adquisición de nuevos conocimientos o el desarrollo de las facultades como fin, pero el crecimiento de la persona se ha de apoyar en ambos, sin posibilidad de separación.

Los estilos de enseñanza han variado según la época: la enseñanza conductista (estímulo-respuesta), la enseñanza inductiva (de lo particular a lo general), la enseñanza que emplea investigación, la enseñanza que se centra en los procesos (técnica) y la enseñanza centrada en los estudiantes. Todos estos tipos de enseñanza son efectivos en la medida que respondan a las características y propósitos de aprendizaje de los estudiantes, es decir que cada estilo representa lo que hay que aprender y cómo hay que aprenderlo.

Son varios los autores que han dado diferentes clasificaciones o tipologías respecto al estilo de enseñanza.

Los estudios que realizaron Lippit (1940) y White (1943) sobre los diversos tipos de enseñanza, les llevaron a categorizar los comportamientos de los docentes en tres estilos de liderazgo en la enseñanza:

El estilo autocrático: aquellos docentes que deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar. Son quienes toman todas las decisiones, organizando y distribuyendo, incluso, las actividades; determina el trabajo que cada alumno del grupo debe realizar pero permaneciendo distantes al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada. Su papel es preponderante y dirigente en el quehacer de la clase.

El estilo democrático: Este estilo muestra al docente que planifica de acuerdo con los miembros del grupo, animando al grupo de estudiantes a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades: sugieren diversos procedimientos; participan como un miembro más y evalúan los resultados en función del grupo. Cualquier propuesta es sometida a debate y discusión hasta llegar a acuerdos para su aprobación.

El estilo llamado *laissez-faire*: Aunque sugiere iniciativas y procedimientos a seguir, abandona al grupo en la toma de decisiones, manteniéndose al margen lo más posible y muestra poco interés por lo que cada individuo hace y solamente aporta ayuda cuando se lo sugieren o se lo piden; no anima, no orienta, no se entromete y por lo tanto ni favorece ni entorpece la marcha del proceso.

De alguna manera podemos deducir las diferencias entre los tres tipos de liderazgo respecto a las relaciones personales. Así mientras que el estilo autocrático induce, con el tiempo, a un clima tenso y conflictivo por cuanto fomenta la sumisión, no existe libertad de expresión y favorece la competencia que llega a transformarse en hostilidad, el *laissez-faire* lleva a la clase a confundir libertad con falta de responsabilidad y de respeto, al desorden y a la desorganización en el trabajo, mientras que el democrático mantiene unas relaciones personales estables, abiertas, respetuosas.

Zapata, M. (2012:32-34) expresa que existen tendencias de enseñanza, entendida tendencia como

inclinación o disposición natural que una persona tiene hacia una cosa determinada. Así este autor cita a las características de las tendencias de enseñanza según Carrillo (1998^a, 64-67) como sigue:

Tendencia de enseñanza Tradicional: Las características de esta tendencia son: El uso de la exposición magistral como técnica habitual. El uso del libro texto como único material curricular. El profesor sigue una programación descrita de antemano, externa a él y rígida, sin plantearse relaciones entre sus unidades. La asignatura está orientada básicamente a la adquisición de conceptos, otorgándole una finalidad exclusivamente informativa. Presupone que dicho aprendizaje se realiza utilizando la memoria como único recurso, por suposición de unidades de información. El dinamizador ideal del aprendizaje es la estructura de la propia asignatura plasmada en la programación. Se considera al alumno como el único responsable de los resultados del aprendizaje, en función del grado de sumisión. Hay una sobrevaloración implícita de los apuntes. El alumno se esfuerza, por ello, en recoger en sus papeles todo aquello que el profesor le transmite verbalmente mediante dictado de los contenidos.

Tendencia de enseñanza Tecnológica: El profesor no expone los contenidos en su fase final sino que estimula su proceso de construcción; sigue una programación cerrada con una secuencia que emana de los aspectos estructurales de la disciplina. Interesan tanto los conceptos como los procesos lógicos. Tiene una finalidad informativa, un carácter práctico que permite su aplicación en otros ámbitos de la matemática, de otras disciplinas o en la técnica. Presupone que el aprendizaje se realiza utilizando la memoria. El aprendizaje se organiza internamente según la lógica estructural de la disciplina. El dinamizador ideal del aprendizaje es la lógica de construcción de la propia matemática. Se considera al alumno como el principal responsable de los resultados del aprendizaje. El alumno imita el estilo cognitivo del profesor, pues reproduce el proceso lógico mostrado.

Tendencia de enseñanza espontaneísta: La propuesta del profesor son actividades de manipulación de modelos, a

través de las cuales se espera que se produzca, eventualmente, un crecimiento no organizado. La programación es un documento vivo que se basa en los intereses que en cada momento manifiestan los alumnos y en la negociación de ellos. No interesan tanto los conceptos como los procedimientos y el fomento de actitudes positivas hacia el trabajo escolar. La asignatura posee un carácter formativo, con objeto de servir de instrumento para un cambio actitudinal del alumno. El profesor piensa que se aprende cuando el objeto de aprendizaje, que surge aleatoriamente del contexto, posee un significado para el alumno. El aprendizaje se da de manera espontánea, cuando el alumno está inmerso en situaciones que propician el descubrimiento. Por su marcado carácter humanista y especialista en dinámica de grupos, el profesor induce al alumno a participar en las actividades que promueve, pues constituyen la clave de la motivación.

Tendencia de enseñanza Investigativa: El profesor utiliza procesos que llevan al alumno a la adquisición de los conocimientos, a través de su investigación. El profesor dispone de una propuesta organizativa de los elementos del programa, pero no tiene un recorrido concreto. Interesan tanto la adquisición de conceptos, como el desarrollo de procedimientos y el fomento de actitudes positivas hacia la propia materia. El profesor actúa dependiendo de los intereses, nivel, entre otros aspectos de los alumnos, siendo la finalidad última de la asignatura preparar al alumno para un aprendizaje autónomo. Los objetos de aprendizaje, además de poseer significado, tienen también la capacidad de ser aplicados en contextos diferentes de donde fueron aprendidos. Para el profesor, el aprendizaje se produce a través de investigaciones que han sido planificadas por él, el dinamizador del aprendizaje es el equilibrio entre los intereses y estructura mental de los alumnos y los de la matemática. Para que se dé el aprendizaje es necesario que el alumno otorgue significado a los que aprende, siendo consciente de su propio proceso de aprendizaje. El profesor es experimentador interactivo del contenido y de los métodos, provoca la curiosidad de aquel conduciendo la investigación hacia la consecución de aprendizajes.

Si bien es cierto que estas tendencias de enseñanza están relacionadas para la matemática, se puede apreciar que casi todas las características de la totalidad de tendencias se pueden aplicar en otras materias, no solo en la matemática. En ese sentido se considera que existen muchas características similares en estas tendencias y en otros estilos de enseñanza vistos anteriormente.

Por otro lado Anderson, B. (1982) propone dos estilos:

Dominador: Docente con estilo autoritario que recurre normalmente a mandatos y disposiciones exigentes, imponiendo las órdenes a la fuerza y que no acepta ni considera las decisiones autónomas de los estudiantes.

Integrador: Docente capaz de crear un clima social amistoso donde predomina el reconocimiento y el elogio, y no, la violencia; un ambiente donde la crítica es constructiva y objetiva, y se toman en cuenta las iniciativas personales de los estudiantes.

Estos estilos de enseñanza estarían relacionados con formas de enseñanza tradicional, en el caso del estilo dominador, y la forma de enseñanza democrática, con el estilo integrador.

Flanders, D. (1977), desde el año 1954 hasta los setenta investiga la influencia que genera el comportamiento verbal del docente en el clima del aula y en el rendimiento del estudiante. Se trata de una técnica posteriormente valiosa en la formación inicial y permanente del profesorado, y punto de partida de numerosas investigaciones. Establece los siguientes estilos:

Directo: consistente en exponer las propias ideas, imponiendo su autoridad y competencia, es decir explica, da instrucciones y critica o justifica la autoridad.

Indirecto: propio de los docentes que tienen en cuenta las ideas de sus estudiantes, promueven el diálogo y respeta

los sentimientos de los estudiantes. Hace preguntas. Es un estilo progresista o centrado en el alumno.

Es de esperar que cuando el docente, usando el estilo indirecto, anime, favorezca la iniciativa de sus alumnos, atienda sus sugerencias e ideas y deje que se expresen sin inhibirles, los rendimientos académicos sean superiores y la actitud hacia el aprendizaje y el docente sea positiva.

Por tanto, para Flanders, con quien se está de acuerdo, los comportamientos de enseñanza constituyen un factor importante y mensurable que puede llegar a modificar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en contexto de aula.

Los estudios realizados por Bennett, E. (1979) son un caso arquetípico de la investigación sobre estilos de enseñanza que nos permite avanzar en la identificación de estilos; éste autor comprueba que las tipologías anteriormente mencionadas tienen una serie de deficiencias, ya que ignora aspectos muy importantes de la conducta docente. Este autor, en un intento de superar estas limitaciones elabora una tipología, que a su juicio es global, ya que se consideran todas aquellas conductas del docente que inciden en el estudiante.

De su estudio resultan 12 estilos situados en un continuo. La descripción de cada uno de ellos permite definir el estilo de enseñanza como un complejo entramado de comportamientos instructivos y de gestión del aula que se pueden agrupar en:

Progresistas o liberales: situados en un extremo son los docentes que integran los temas, promueven una motivación intrínseca (son innecesarios los premios y castigos), le otorgan un papel activo al alumno, emplea técnicas de aprendizaje por descubrimiento, posibilita agrupamiento flexible en los estudiantes, elección del trabajo por el estudiante y cierta despreocupación por el control de la clase y el rendimiento, son pocos los exámenes, la enseñanza no se

limita a la clase en cuatro paredes, potencia la creatividad. Rechaza los estándares convencionales y fomenta el trabajo en equipo.

Tradicional o formal: se sitúan en el otro extremo y tienen características completamente opuestas a las anteriores: cursos o asignatura independientes, el docente transmite conocimientos, papel pasivo del alumno, los alumnos no intervienen en la planificación del currículum, énfasis en la memoria y repetición, importan los estándares académicos, exámenes regulares, enseñanza limitada a la clase, motivación extrínseca (premios, notas), elección mínima del trabajo por el alumno, a nivel individual y/o grupal, preocupación por el control del rendimiento, fomento de la estimulación personal, no se potencia la creatividad.

Estilos mixtos: se sitúan entre uno y otro extremo, son producto de la combinación de uno y otro estilo en grado diverso.

En este sentido, se demuestra la multiplicidad de criterios para clasificar los estilos de enseñanza, por lo que se coincide con las valoraciones de Martínez (2007) cuando plantea que en la conceptualización del término estilos de enseñanza se requiere establecer criterios para caracterizar comportamientos (actitudes intelectuales, pedagógicas y éticas) con relación a los estilos de aprendizaje ya que considera que son categorías estrechamente relacionadas en cada una de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello selecciona a partir de un enfoque cognitivo constructivista, la propuesta de Alonso, Gallego y Honey (1994).

Por tanto ninguno de los estilos de enseñanza por si solos pueden ser aplicados exitosamente con todos los estudiantes ni lograr todos los objetivos; tampoco los estilos son inmutables. Corresponde a cada docente un constante análisis de su tarea a fin de proporcionar un entorno adecuado de aplicación de una variedad de estilos de enseñanza que faciliten el aprendizaje de los estudiantes. Para esto habrá de

enriquecer su estilo de enseñanza y acercarlo a los estilos de aprender de sus estudiantes.

Para nuestra investigación, respecto a Estilos de Enseñanza, hemos tomado la definición según Martínez (2013:4):

Categorías de preferencias y comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, en que han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional y en que tienen como referente los Estilos de Aprendizaje.

Esta definición supone que el docente tenga comportamientos o formas de proceder de manera habitual, rutinaria y exhiba siempre en todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Es decir que no dependa de los contextos en los que enseñe, sean semejantes o diferentes.

Según Martínez (2002), asocian enseñanza-aprendizaje, como dependientes causales, cuando su relación es unidireccional ya que puede existir enseñanza sin aprendizaje pero, sin el concepto de aprendizaje, la enseñanza no tiene sentido. La enseñanza conceptualizada de esta forma, presupone que cada docente pueda mostrar una forma personal de llevarla a cabo en función del papel que otorgue a cada componente y daría lugar a los diversos enfoques y diferentes estilos de enseñanza.

2.1.2.2. Estilos de enseñanza según Martínez Geijo

Partiendo de la conceptualización general de Estilos de Enseñanza propuestos por Martínez (2002) –y que configuran la información primordial para el desarrollo de la presente investigación y sobre los cuales se rige el Cuestionario *Estilos de Enseñanza (CEE)* seleccionado para el recojo de la información en el contexto de este estudio–, se define a continuación cada uno con relación a los Estilos Aprendizaje propuesto por Alonso et al. (1994).

2.1.2.2.1. Estilo de Enseñanza Abierto

Este estilo de enseñanza asume docentes que 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. Las actividades novedosas son utilizadas para motivar; por lo general utilizan problemas reales del entorno y animan a los estudiantes en la búsqueda de la originalidad en la realización de las tareas (Martínez, 2013: 4-5).

2.1.2.2.1.1. Características del Estilo de Enseñanza Abierto

Según Martínez (2002), los docentes de este Estilo de Enseñanza muestran cierta dispersión en contenidos puesto que aceptan en sus clases nuevos contenidos sugeridos por los estudiantes, esto no significa que obvien lo planificado. Así mismo promueven el trabajo en equipo y la generación de ideas de manera informal.

Los docentes que usan este estilo generan debates usando argumentos pero de manera libre. Cambian con frecuencia de metodología. Las simulaciones, dramatizaciones, etc., son fundamentales para mantener motivados generando nuevos roles, realizándose presentaciones, intervenciones no preparadas, deliberaciones y otras que hagan del aula un espacio dinámico.

Continuando con lo que expresa Martínez (2002), el docente con estilo de enseñanza abierto procura que los estudiantes no se cansen y/o aburran, trabajando en una misma actividad, por ello plantean diversas tareas a la vez y dejan libertad en la temporalización y el orden de realización. Las evaluaciones son anunciadas con poca anticipación, utilizando pocas preguntas y abiertas, No es fundamental en las evaluaciones la presentación, los detalles y orden. Se inclinan por los estudiantes y colegas/compañeros con ideas originales, que éstos sean espontáneos, participativos e inquietos. Evitan las rutinas promoviendo la libre expresión.

Transmiten su estado de ánimo; les gusta trabajar en equipo con otros docentes. Suelen estar bien informados de lo que pasa en la actualidad en casi todos los campos. Son espontáneos, activos, creativos, improvisadores, innovadores y flexibles.

2.1.2.2.2. Estilo de Enseñanza Formal

Teniendo en cuenta a Martínez (2002), los docentes de este estilo de enseñanza planifican al detalle su enseñanza y se la comunican a sus alumnos. Se rigen estrictamente por lo planificado. No admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa.

2.1.2.2.2.1. Características del Estilo de Enseñanza Formal

Según Martínez (2002), los docentes de este Estilo de Enseñanza planifican al detalle su enseñanza (lo que se desarrollará durante el año), y se la comunican a sus alumnos. Desarrollan con los alumnos pocos temas. Abordan las cuestiones con detalle y profundidad. Dejan a los alumnos el tiempo suficiente para sus trabajos. No son muy proactivos con los alumnos en el desarrollo de sus trabajos. Aconsejan e insisten en que piensen bien lo que van decir. Exigen a los alumnos que revisen los ejercicios antes de entregarlos. Dejan tiempo especial para las revisiones y repasos. No debaten sobre cuestiones no planificadas ni conocidas de antemano por todos. No prestan atención a todo aquello que sea superficial. No obligan a los alumnos a ser portavoces improvisados. No exigen que los alumnos expliquen algo en público sin preparación previa. No preguntan ni toman evaluaciones en clase si previamente no ha sido anunciado. Otorgan importancia a la profundidad y la exactitud de las respuestas. No hacen con los alumnos dramatizaciones o interpretaciones de roles sin preparación determinada. Explican despacio, con tiempos para la reflexión. Desarrollan las clases sin presiones sobre el tiempo o trabajo. Hacen pocos ejercicios pero desarrollados al detalle. El trabajo en grupo es utilizado mínimamente. Insisten en la reflexión

individual. Fomentan la recogida información para analizarla y establecer conclusiones. Exponen cualquier tema planificado, detalladamente y con tiempo suficiente. Dan márgenes de tiempo amplios para la realización de las pruebas de evaluación. No pasan de una actividad a otra mientras que no se han agotado sus posibilidades de análisis e interpretación. Avisan las fechas de los exámenes o ejercicios de evaluación con suficiente antelación. Aconsejan que antes de entregar cualquier trabajo lo realicen primero en borrador y luego que lo revisen. Explican bastante y con detalle. Favorecen el escuchar como base de la reflexión. Favorecen la argumentación y el razonamiento desde la racionalidad, no del sentimiento. Potencian la consulta de textos, fuentes bibliográficas e informáticas. Favorecen la reflexión sobre los hechos o las actividades. Permiten intercambiar opiniones o razonamientos con otros del mismo nivel. Aconsejan el asimilar antes que comentar. Realizan informes y proyectos de calidad. Orientan a los alumnos que se distancien de los problemas en el proceso de solución, procuran ser muy objetivos. Inciden en el trabajo concienzudamente. Visionan vídeos y películas dando con antelación una orientación. Analizan los sucesos con detenimiento. Favorecen las exposiciones siempre que el alumno tenga todo controlado. Realizan informes y memorias detallados. No exigen a los alumnos a actuar de líderes o presentadores. No presionan con el tiempo de entrega o plazos de ejecución. No hacen pasar rápidamente de una actividad a otra. Hacen que todas las acciones requieran una planificación previa. No obligan a los estudiantes a presidir reuniones o debates sin preparación. La improvisación no está permitida. Así mismo les afecta las opiniones que se tienen de ellos y el temor a quedar por debajo de las expectativas que despiertan. Son responsables, reflexivos, cuidadosos, tranquilos y con mucha paciencia.

2.1.2.2.3. 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 (Martínez 2013:6).

2.1.2.2.3.1. Características del Estilo de Enseñanza Estructurado

Según Martínez (2013: 6), las características del estilo de enseñanza estructurado son: la dinámica de la clase suele desarrollarse bajo una cierta presión, evitando cambiar con frecuencia de metodología. Las actividades para trabajar son preferentemente complejas, piden establecer relaciones y solicitar las demostraciones. Aunque no son partidarios del trabajo en equipo entre los estudiantes, cuando lo hacen favorecen que los agrupamientos sean homogéneos intelectualmente o por notas. Inciden en mantener un clima de aula ordenado y tranquilo. No dan opción a la espontaneidad, la ambigüedad ni a respuestas no razonadas. Rechazan las respuestas sin sentido y requieren objetividad en las respuestas. En las evaluaciones solicitan a los alumnos que los ejercicios/preguntas los resuelvan/contesten especificando y explicando cada paso. Valoran el proceso sobre la solución. Se inclinan por los estudiantes coherentes, lógicos, ordenados y detallistas. En la relación y trabajo con otros docentes, casi siempre cuestionan las temáticas que se tratan procurando ser los últimos en dar sus opiniones.

Los docentes pertenecientes al estilo de enseñanza estructurado se levantan de las reuniones con cierto grado de desasosiego producido sobre como habrá quedado ante los demás. No consideran las opiniones de aquellos compañeros que por su trayectoria profesional o académica consideran inferiores. Admiran a los que considera superiores. Dentro de este estilo se encuentran los docentes que se caracterizan por ser objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos.

2.1.2.2.4. Estilo de enseñanza funcional

Según Martínez (2013:7) 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. En las explicaciones sobre contenidos teóricos, siempre incluyen ejemplos prácticos y frecuentemente tomados de la vida cotidiana y de problemas de la realidad.

2.1.2.2.4.1. Características del estilo de enseñanza funcional

Según Martínez (2013:8) los docentes de este Estilo de Enseñanza ponen el énfasis en la viabilidad, funcionalidad y concreción de lo planificado. En las explicaciones sobre contenidos teóricos, siempre incluyen ejemplos prácticos y frecuentemente tomados de la vida cotidiana y de problemas de la realidad. En la dinámica de la clase no emplean mucho tiempo en las exposiciones teóricas o magistrales, sustituyéndolas por experiencias y trabajos prácticos. Son favorables a llevar técnicos y expertos a clase para que explicar ante la clase como lo hacen.

Con el alumnado son partidarios del trabajo en equipo, dándoles las instrucciones lo más claras y precisas posibles para el desarrollo de la tarea. Continuamente orientan a los estudiantes para evitar que caigan en el error. Si la tarea se realiza con éxito reconoce a menudo los méritos. En las evaluaciones tienden a poner más ejercicios prácticos que conceptos teóricos, valorando más el resultado final que los procedimientos y explicaciones. Aconseja que las respuestas sean breves, precisas y directas.

Suelen inclinarse por los estudiantes prácticos, realistas, curiosos, emprendedores y siempre amantes de las experiencias prácticas que tengan utilidad. En la relación y trabajo con otros docentes se implican en todo aquello que le sea útil tanto en lo personal como en lo profesional. En las reuniones de trabajo suelen insistir una y otra vez en que no se divague y se vaya a lo concreto. En caso contrario suelen abandonar la reunión o aislarse en su realidad. Dentro de este estilo se encuentran los docentes que se caracterizan por ser

prácticos, realistas, concretos y con tendencia a rentabilizar su esfuerzo. Lo práctico y lo útil lo anteponen a lo emocional.

2.1.3. El aprendizaje

Sabemos que enseñanza y aprendizaje, aprender y enseñar, son sustantivos o verbos que tienden a ir unidos o a conjugarse juntos, aunque no siempre es así. El aprendizaje sin enseñanza es una actividad habitual de nuestra experiencia vital y también lo es, y cada vez más, la enseñanza sin aprendizaje.

Tanto profesores como alumnos viven situaciones donde los primeros enseñan conocimientos que otros no aprenden y los segundos ven que se les trata de enseñar cosas que no tenían disposición de querer aprender por no ser cercanas a sus intereses y necesidades o muy alejadas de la situación de partida.

Una de las posibles causas de este desacompañamiento entre enseñanza y aprendizaje es el desajuste entre el estilo de enseñanza del docente y los estilos de aprendizaje del estudiante. Si adecuamos el estilo docente a la forma en que nuestros estudiantes realizan su aprendizaje y a las condiciones en que se va a llevar a cabo, conseguiremos el éxito de la enseñanza que no es otro que el aprendizaje.

Existen diferentes definiciones de aprendizaje, entre ellas podemos mencionar las siguientes:

Pérez, P. (2015: 78) expresa que:

... el esfuerzo para alcanzar la verdad y el camino que se recorre para ello constituye el aprendizaje. Se realiza a partir de la percepción, la actividad de la inteligencia y el aporte de la memoria. Lo logrado pasa a ser parte del ser personal. Lo adquirido puede tener distintos niveles de comprensión, lo que alarga el aprendizaje a diversos momentos de profundización a partir de lo ya adquirido.

Según Pérez (2015a) los elementos para que se realice el aprendizaje son: la percepción (sentidos), la actividad de la inteligencia (comprender, analizar, interpretar, aplicar, etc.) y la

memoria (el conocimiento se almacenará a corto o largo plazo). La meta es el conocimiento, el aprendizaje un medio para alcanzarlo. La tarea de aprendizaje se realiza sobre lo que se ignora, la meta el conocimiento de la verdad. En esa tarea participa de manera especial las facultades como los sentidos, intelecto, la voluntad y la libertad.

Así mismo el aprendizaje se realiza de manera intencional como no intencional, de forma consciente o inconsciente y esto porque las facultades tienen cierto funcionamiento automático junto al voluntario. (Pérez, P. 2015a:72)

El ejemplo que propone Pérez (2015) es que cuando uno mira a una persona, animal u objeto cualquiera para que aprendamos sobre ellos, sin necesidad de ninguna intención. Aquí juega un papel importante los sentidos y la inteligencia. La memoria ayuda a almacenar en corto o largo plazo, lo aprendido. En ese sentido el aprendizaje se ha dado, digamos, de manera inconsciente.

Según Kimble (1961), el aprendizaje supone un cambio relativamente permanente; la potencialidad de la conducta que ocurre como resultado de la práctica reforzada. Sin embargo ha sido ampliamente criticada por cuanto si la práctica produce el aprendizaje o es necesario el refuerzo.

Beltrán (1990:139) define el aprendizaje desde un punto de vista amplio: Cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica.

La definición del término aprendizaje es difícil y podemos distinguir entre otros, dos tipos principales de empleo del término: como conductas que están ocurriendo y como cambios conductuales.

La confusión sobre el concepto de aprendizaje se debe a la multiplicidad de perspectivas y a no diferenciar entre las tres consideraciones que existen en el aprendizaje, según Alonso y Gallego (1994:18):

- a) como *producto*, resultado de una práctica
- b) como *proceso*, en la conducta que se cambia y
- c) como *función*, cambio que se produce cuando el sujeto interactúa con la información.

Podemos destacar tres cualidades o patrones que representaran lo que es aprendizaje: que los cambios perduren, que sean productos de una actividad de enseñanza o de una práctica y que sean transferibles o aplicables a nuevas situaciones de aprendizaje o experiencias.

Existen diferentes escuelas psicológicas que se refieren al aprendizaje de forma particular. Cada escuela se referirá al aprendizaje desde su posición teórica y enfoque. Hemos tomado la propuesta de Pérez (2015) quien establece una división entre teorías asociacionistas y estructuralistas.

2.1.3.1. Teorías asociacionistas:

Respecto al aprendizaje, el conductismo niega explícitamente a la conciencia y centra la conducta como único motivo de su interés. La crítica estriba en que excluye la dimensión espiritual de la persona. Los resultados del conductismo hablarán de comportamientos, no de aprendizaje en su plenitud. Asumen que el comportamiento es la inteligencia y además la describen como capacidad de adaptación al medio. (Pérez, 2015: 150-151).

El conductismo nació en Estados Unidos a inicios del siglo XX. James Watson manifiesta que el aprendizaje, en tanto nueva conducta o comportamiento, es producto de estímulos y respuestas y por tanto adaptación al medio. Thorndike (1874-1949), expresa que el aprendizaje se incrementa usando los premios; se extingue usando los castigos. Así el aprendizaje será una respuesta a estímulos mediante asociaciones basadas en prueba de animales usando condicionamientos (Pavlov: estímulo, conexión, respuesta), tanto el operante (Skinner, operante y refuerzo) como el instrumental (Thorndike). (Bower, 2007).

Según Pérez (2015), la consecuencia pedagógica de la forma de refuerzo propuesto por el condicionamiento operante será que cualquier aprendizaje se realizará mediante la insistencia de refuerzos. Por otro lado Bandura manifiesta con su teoría del aprendizaje social que en el aprendizaje es fundamental la imitación. Ver y aprender es casi la misma cosa, sin que exista necesidad de entrenamiento. La imitación es importante para que se produzca el aprendizaje.

La adquisición de conductas por imitación es fundamental en la vida de infancia, prolongándose durante toda la vida. El problema estriba en que al parecer esta sociedad donde los modelos y modas que produce no necesariamente posibilitan la formación integral de la persona. Y como expresa Pérez, P. (2015: 210): “la necesidad de que ese aprendizaje se acompañe del logro de la verdad y el bien precisa de la idoneidad de los modelos que la sociedad representa y constituye un reto enorme en la actividad educativa”. Efectivamente, el reto de todo educador es buscar la verdad y el bien como elementos configuradores del sentido de la vida.

La psicología cognitiva intenta a través de la teoría del procesamiento de la información, una explicación del conocimiento y su adquisición al modo de un computador (input-output). Sabemos que la máquina es incapaz para una actividad mental, porque no posee espíritu. Su actividad es meramente automática, sin reflexión, si lleno de programas diseñados para dar respuesta en tanto especificaciones.

2.1.3.2. Teorías estructuralistas:

Según Pérez (2015), estas teorías pretenden destacar el aspecto subjetivo y mentalista del aprendizaje. El aprendizaje pertenece al interior de la persona que es un sujeto activo que manipula el ambiente de acuerdo a su propia subjetividad.

La teoría de Gestalt (Wertheimer) comprende de forma totalista la realidad; niega el aprendizaje y el pensamiento

meramente cuantitativo o acumulativo, proponiendo una concepción estructural, es decir, de conjunto organizado. La actividad fundamental del pensamiento para lograr esa meta es la de estructurar y dar unidad a la experiencia. Para ello es fundamental que aparezca un problema a resolver en donde la inteligencia tratará de solucionarlo.

La teoría de la Gestalt ha tenido gran repercusión en el campo pedagógico. Según los gestaltistas, percibimos la información como un todo o unidad constituidas bajo leyes, lo que ha proporcionado puntos de vista importantes para abordar los problemas didácticos como la globalización, métodos globales de lectura, la sustitución de los refuerzos, premios o castigos, por participaciones íntimas del alumno, y la apertura a una interpretación del aprendizaje conocida como formas de la teoría cognoscitiva en contraste con las interpretaciones de las teorías conductistas.

Según Pérez (2015), la teoría del aprendizaje de Piaget, toma los a priori de Kant, moldes por los cuales el mundo es sometido en el conocimiento. Existe una relación entre conocimiento, inteligencia y aprendizaje. Para ello la inteligencia es concebida como una capacidad en continua evolución a través del desarrollo del ser humano (periodos evolutivos) en donde el lenguaje es fundamental. La inteligencia busca la adaptación a la realidad mediante su explicación y control. Cuando se da la adaptación, hay equilibrio; desequilibrio, hasta lograr esa situación. La inteligencia dependerá de la maduración orgánica y de la estimulación. Las funciones y la estructura intelectual, modos en que entiende las actividades intelectuales y la memoria, son las dos herramientas intelectuales para el aprendizaje, cuya función es el dominio del mundo. Una de las consecuencias pedagógicas que tiene esta teoría está relacionada con la importancia que tiene la actividad exploradora del niño que iría generando la evolución o progreso de la inteligencia (desarrollo de capacidades y competencias).

Lev S. Vygotsky (1896-1934) intentó conciliar la postura asociacionista con la estructuralista, es decir pretende una psicología que no reduzca el ser humano, ni el aprendizaje, a asociaciones mecánicas, pero que tampoco las deje de lado como inútiles. Procura establecer la relación entre lo mecánico y lo mentalista de manera que conformen un sistema englobante. (Pérez, 2015: 264).

Así según Vygotsky, la conducta humana no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos y dándoles intención, gracias a mediadores, herramientas y signo. Para ello es fundamental el medio social.

Según el planteamiento de Vygotsky, hay que destacar la concepción razonada de la relación entre aprendizaje y desarrollo, en el que el aprendizaje se encuentra en función del desarrollo y una buena educación es aquella que precede al desarrollo y lo suscita. Vygotsky, entiende que el desarrollo sigue al aprendizaje, ya que es éste quien crea la zona de desarrollo. El aprendizaje se pone por delante de lo que el alumno es capaz de hacer que viene indicado por el Nivel de Desarrollo Actual (NDA) para orientarle hacia lo que todavía no domina o comprende, que es el Nivel de Desarrollo Potencial (NDP). La franja localizada entre los dos niveles es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde operaría la actividad educativa teniendo como mediador al docente y a los compañeros de aula. Lo que el alumno puede hacer con ayuda, posibilita que en otras situaciones lo pueda realizar solo.

Los aportes de Bruner. El planteamiento principal es considerar que el alumno debe participar activamente en el proceso del aprendizaje a través del descubrimiento. El aprendizaje no es un suceso que le ocurre al alumno sino que es algo que realiza cuando adquiere, maneja y transforma la información que recibe. Implica, según Bruner, codificar y categorizar nueva información, ajustándola a los esquemas cognitivos que posee de manera semejante a como Piaget

concibe los subproductos del aprendizaje significativo: la asimilación y la acomodación.

Según Pérez, P. (2015:278):

Bruner mantiene que el aprendizaje es un procesamiento activo de la información y que cada persona lo organiza y construye a su manera... el hombre atiende selectivamente al ambiente y procesa y organiza la información que capta, pero considera que la conducta es una respuesta al estímulo.

El aprendizaje por descubrimiento de Brunner, sigue de cerca el pensamiento de Piaget y participa de que el progreso cognitivo requiere conocer y dominar ciertas técnicas y habilidades. Para un crecimiento en el aprendizaje es necesario tener en cuenta dos aspectos: la maduración, como desarrollo del organismo y de las capacidades del alumno que le permiten representar el mundo de los estímulos en tres dimensiones que se perfeccionan progresivamente con el crecimiento, la acción, la imagen y el lenguaje simbólico y la integración, derivada de la necesidad de adquirir técnicas para la utilización de la información en la resolución de problemas.

Para Brunner, los alumnos pasan por tres etapas en el modo de representar el mundo: enativa, representación de la realidad en el modo de respuestas motrices; icónica, configuración de una organización relativa de percepciones de la realidad que permiten al alumno percibir el entorno y transformarlo en imágenes; y simbólica, representación interior del ambiente que ya no necesita estar presente en su campo de percepción.

Los aportes de Ausubel. Pérez (2015) expresa que el aprendizaje significativo es una contribución de Ausubel al campo educativo. Destaca la diferencia entre teoría del aprendizaje y teoría de la enseñanza. Es fundamental para aprender que se conozca maneras de transmitir el mensaje para que se produzcan los fenómenos internos del

pensamiento que terminan en un auténtico conocimiento. Para ello es fundamental que el alumno sea consciente de lo que hace y tenga intención de aprender, una actitud activa y favorable hacia procesos de comprensión donde juegan un papel importante la motivación y la atención.

Aprender significativamente implica entender. Entender supone una acción personal sobre la información que nos llega, por la cual la hacemos nuestra, la reelaboramos de manera singular en función de los conocimientos que tenemos almacenados en la memoria permanente. Cada información tiene un significado distinto en función de la persona que trate de reconstruirla a partir de sus conocimientos previos. Ante un mismo discurso del docente o ante un mismo texto escrito, ninguno de los alumnos, lo entiende o interpreta igual, pues cada uno le otorga un significado diferente que depende de su subjetividad. De ahí el aprendizaje significativo.

Ahora bien, una característica del aprendizaje significativo es que cuando se perciben sus resultados, estos actúan de motivación interna y se constituyen en otro móvil para seguir aprendiendo de esta manera. Se aprende por la satisfacción que produce entender y acotar significativamente la información. Lo que mueve al aprendizaje es el deseo de aprender, y cuando esto ocurre los conocimientos obtenidos quedan más consolidados en la mente del sujeto que cuando el móvil del aprendizaje recae en motivaciones externas.

Para que el aprendizaje sea significativo y no repetitivo, según Pérez (2015), es preciso que se den las condiciones favorables en los modos de enseñanza, tanto por recepción como por descubrimiento.

El aprendizaje repetitivo se facilita cuando: la tarea consta de asociaciones totalmente arbitrarias; el sujeto no posee información suficiente para realizar la tarea de aprendizaje de manera significativa; se estudia el material palabra por palabra. Al contrario, el aprendizaje significativo se facilita con las siguientes condiciones: la tarea sea

potencialmente significativa, existan organizadores previos en donde se expone de manera breve las ideas que después serán desarrolladas y que darían los elementos necesarios con los que relacionar el contenido posterior. Las preguntas de repaso en donde se busca reforzar los enlaces significativos y la organización del material por parte del alumno, a través de preguntas que hagan necesario establecer las conexiones pertinentes. Los resúmenes favorecen aprender, destacando de entre todas las nuevas ideas, cuáles son las más generales y/o relevantes.

2.1.3.3. Estilos de Aprendizaje

Alonso, Gallego y Honey, (1994), manifiesta que los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos, y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interacciona y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Martínez (2002) ha investigado sobre los estilos de aprendizaje, según Alonso, Gallego y Honey, (1994) los cuales tienen diversas características, que particularizan el aprendizaje de los estudiantes:

Veamos el siguiente cuadro:

Tabla N° 1
Estilos de aprendizaje

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE ALONSO/GALLEGO /HONEY	
ESTILO ACTIVO	ESTILO REFLEXIVO
Inclinación en implicarse en experiencias nuevas. Le estimula cuando la experiencia conlleva novedad o reto. Le gusta jugar un papel activo tanto en la experiencia como en las relaciones personales. Es partidario del compromiso con los demás. Se crece ante los desafíos y tiene capacidad inventiva. No le van actividades estructuradas, las normas y las rutinas.	Sus características principales serían la prudencia y la reflexión profunda a la hora de tomar decisiones y de actuar. La observación, la escucha, la acumulación exhaustiva de puntos de vista antes de emitir una opinión, son otras peculiaridades esenciales. Mantiene cierta distancia respecto a las personas, las cosas y los problemas. Suele retroceder en sus reflexiones y revisar el resultado de sus conductas. No tiene en cuenta el tiempo a la hora de tomar decisiones lo que en algunos momentos puede inducir en los demás cierta tensión por sus indecisiones.

Los profesores y alumnos:	Los profesores y alumnos:
Tienden a implicarse sin prejuicios en experiencias de actualidad. Viven al momento por lo que su tiempo presente y futuro se encuentra lleno de actividades y de proyectos. Cuando una actividad pierde su interés, rápidamente buscan otra. Las actividades que requieren mucho tiempo terminan por cansarles. Suelen inmiscuirse en los problemas de los demás. Tratan de ser el núcleo alrededor del cual gire la actividad y disfrutan con el trabajo en equipo. Poco escépticos, tienen el espíritu y la mente abierta lo que les hace ser amenos y entusiasmarse por las novedades. Su filosofía es al menos ensayar una vez. Primero obran, luego reflexionan sobre lo sucedido y sus consecuencias Sus días están llenos de	Consideran y analizan las experiencias desde diferentes perspectivas para después de un minucioso análisis llegar a un decisión e incluso no dudan en retroceder para volver a repensar sobre ella. Son observadores de los demás y de la vida en general y no participan mientras que no tengan analizada y controlada la situación. Son esencialmente prudentes, les gusta estudiar todas las facetas de una cuestión y considerar todas las posibles implicaciones derivadas antes llevar su gestión. No son partidarios de participar activamente en las reuniones, prefieren mantenerse a la expectativa observando y analizando las conductas y expresiones de los demás. Discretos, silenciosos y tolerantes. Cuando intervienen han tenido en cuenta el contexto, el pasado a la vez que el presente y

activismo, incluso pueden tener varias realizaciones al mismo tiempo.	las opiniones de los demás.
ESTILO TEÓRICO	ESTILO PRAGMÁTICO
La búsqueda de la coherencia, de la lógica, de las relaciones en la organización del conocimiento son las notas esenciales. Tendencia a analizar y sintetizar desde la racionalidad y objetividad. Preferencia hacia tareas que supongan relacionar y organizar de manera metódica. Sigue procesos sistemáticos cuando aborda los problemas y valora lo metódico y lo estructurado. Encuentra sin sentido cuando los criterios se establecen en base a subjetividades.	Interés por la aplicación de las ideas, teorías y técnicas para comprobar su funcionamiento. Preferencia por aquellas tareas que sean funcionales y prácticas. Toma siempre las decisiones desde el criterio de lo útil. Interesa todo aquello que funcione y sea útil. Problemas preferidos son los de tipo práctico y concreto. Poner al instante las ideas en acción. Encontrar beneficio a lo que se realiza.

Los profesores y alumnos: Tienen habilidad y capacidad para integrar las observaciones dentro de teorías. Abordan los problemas de manera lineal y por fases lógicas. No se dan por satisfechos hasta que estiman han llegado a la perfección. Identifican lo lógico con lo bueno y rehúyen la desorganización, la subjetividad y lo ambiguo. Ofrecen resistencia a trabajar en grupo, a no ser que sus componentes sean considerados, bajo su prisma, de su mismo nivel intelectual. Tienden a ser perfeccionistas y no se encuentran satisfechos cuando no existe organización o lógica racional. Se interesan por modelos teóricos, principios generales y mapas conceptuales. Su principio filosófico valorado es la racionalidad y la lógica.	Los profesores y alumnos: Son inquietos, les gusta actuar y manipular rápidamente con aquellos proyectos o actividades que les atraen. Se inquietan ante discursos teóricos y exposiciones magistrales que no van acompañados de demostraciones o aplicaciones. Constantemente están en busca de nuevas ideas para aplicar. Seleccionan de las actividades de aprendizaje, aquellos aspectos que ven con posibilidad de aplicar. No les atraen las exposiciones teóricas o inviables. Se impacientan en los debates y discusiones teóricas de larga duración donde no aprecien nada tangible. Tiene siempre el “pie en tierra” a la hora de tomar decisiones o resolver problemas. Los principios que les guían son: “siempre hay una manera de hacer las cosas mejor” y “si esto marcha es que es bueno”.
---	---

Fuente: Martínez 2002 (365-366)

2.2. Relación entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje

Las investigaciones educativas han demostrado que los aprendizajes se facilitan cuando el educador enseña en el estilo preferente del estudiante, encontrando así una relación significativa entre estilos de enseñanza docentes con los aprendizajes de los estudiantes. De tal manera que a un mayor conocimiento de diferentes estilos de enseñanza, mayores posibilidades de aplicarlos en los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Ahí radica su importancia para la investigación psicológica y educativa destinada al conocimiento de la naturaleza procedimental del aprendizaje.

Según Martínez (2002), existe una relación entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje, así para el estilo de enseñanza abierto le correspondería un estilo de aprendizaje activo, para el estilo de enseñanza formal le correspondería un estilo de aprendizaje reflexivo, para el estilo de enseñanza estructurado le correspondería un estilo de aprendizaje teórico y para para el estilo de enseñanza funcional le correspondería un estilo de aprendizaje pragmático. Esta correspondencia tiene sustento en que las diferentes características de los estilos de enseñanza se corresponden con las características de los estilos de aprendizaje, señaladas líneas arriba.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación.

De acuerdo a la investigación realizada, esta encuentra su fundamento en un paradigma positivista, denominado también paradigma cuantitativo, empírico-analítico, racionalista; porque los resultados son obtenidos mediante la aplicación, a docentes universitarios, del Cuestionario Estilos de Enseñanza (CEE) cuyos datos numéricos serán interpretados estadísticamente, en el cual se analizan las variables de: estilo abierto, estilo formal, estilo estructurado y estilo funcional.

En ese sentido, la metodología de ese paradigma permite recoger información y realizar un análisis estadístico de gabinete, incluso permite generalizar los resultados que se obtienen de determinado contexto a otras realidades similares. Así pues, Latorre, Arnal y del Rincón (1996) afirman que el paradigma positivista utiliza la vía hipotética deductiva como lógica metodológica, porque delineamos teorías, de ellas derivamos hipótesis las cuales se someten a su respectiva comprobación mediante instrumentos de investigación en búsqueda de datos numéricos para interpretarlos estadísticamente y llegar a unas conclusiones.

Esta investigación se enmarca en una metodología cuantitativa; según Hernández, Fernández y Baptista (2010) la metodología cuantitativa utiliza una recolección y análisis de datos con la finalidad de dar respuesta al problema de la investigación con la finalidad de probar hipótesis, previamente establecidas, las cuales se someten a pruebas utilizando diseños de investigación, confía en la medición numérica,

conteo y uso de la estadística para establecer con exactitud cuáles son las características de los estilos predominantes de enseñanza de los docentes universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

3.2. Sujetos de investigación.

Los sujetos de investigación son los docentes universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina a quienes se les aplicó una encuesta: Cuestionario Estilos de Enseñanza, previamente validada, de los autores: Martínez, Chiang y otros (2013).

En la presente investigación la Población está conformada por docentes universitarios de tres universidades, distribuidos de la siguiente forma: Universidad Nacional Federico Villareal: 110 docentes nombrados de la Facultad de Educación. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo: 84 docentes nombrados de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. Universidad Nacional Agraria La Molina: Departamento de Matemática: 26 docentes nombrados.

De esta población se ha sacado la siguiente muestra no probabilística intencional:

Tabla N° 2
Muestra de sujetos de la investigación

Sujetos	Institución	Varones	Mujeres	Total
Docentes	UNFV	14	15	29
	UNPRG	38	12	50
	UNALM	15	04	19
	Total	67	31	98

Fuente: Elaboración personal

Así la muestra final de la presente investigación quedó compuesta por 98 docentes universitarios, cuyas edades oscilan entre los 28 y 73 años, la mayoría de ellos son licenciados en educación. De los 98 participantes (100%), 67 son varones (68,37%) y 31 mujeres (31,63%).

3.3. Diseño de investigación.

En la presente investigación se aplicará el diseño tipo encuestas, puesto que este nos brinda todos los procesos para la recolección de información del Cuestionario sobre Estilos de Enseñanza (CEE).

Según Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010), explican que este diseño de tipo encuestas, es el más óptimo para recabar información de tipo cuantitativa, ya que permite precisar opiniones, actitudes y creencias de determinadas poblaciones.

Este diseño contiene los siguientes procesos que seguimos en nuestra investigación.

Tabla N° 3
Pasos del diseño de investigación

Procedimiento	Descripción
Selección de objetivos	Para poder trabajar los objetivos de la investigación se ha elaborado una matriz de consistencia para establecer la coherencia entre el problema, los objetivos e hipótesis de la investigación. El objetivo de esta investigación nos permitió identificar los estilos y características predominantes de enseñanza de los docentes universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y docentes del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.
Concretar información	Se ha concretado mediante la revisión de los antecedentes de estudio y la elaboración de las teorías que formarán el marco teórico. Un antecedente fundamental para la investigación es la Validación de un “Cuestionario de Estilos de Enseñanza. Un instrumento para el docente de educación superior”, de los autores Chiang, M.T., Díaz, C., Rivas, A. & Martínez, P. (2013).

Definir la población	La población está conformada por 220 profesores universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal (110 docentes nombrados), Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (84 docentes nombrados) y los docentes del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina (26 docentes nombrados)
Disponer recursos	Se dispondrá de la utilización de un material en físico de un cuestionario de Estilos de Enseñanza; además se ha utilizado el Sistema SSPS, bases de datos y la disposición de los docentes de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.
Selección del cuestionario	Se ha elegido la encuesta: Cuestionario de Estilos de Enseñanza. Un instrumento para el docente de educación superior, de los autores Chiang, M.T., Díaz, C., Rivas, A. & Martínez, P. Este cuestionario ha sido validado en la Universidad de Concepción Chile. El original cuestionario ha sido elaborado por Martínez Geijo, Pedro en el año 2002. Este instrumento validado con 71 ítems, ha seleccionado porque recoge de manera sintética los estilos de enseñanza, motivo de la investigación, además que se muestra más cercana a la realidad universitaria peruana. Los estilos de enseñanza que aborda el cuestionario son cuatro: Abierto, Formal, Estructurado y Funcional.
Método análisis de datos.	Los datos del cuestionario fueron procesados mediante un programa estadístico SPSS; la presentación de los resultados se identificará mediante tablas y gráficos estadísticos; luego se realizará una interpretación de esos resultados para después, por medio de la técnica de la triangulación, realizar un análisis y discusión de los resultados para llegar a las conclusiones.
Validación del cuestionario	El cuestionario se validó mediante la técnica de juicio de expertos. Para ello se les envió el cuestionario con un instrumento que valora los ítems del cuestionario mediante los criterios: coherencia, pertinencia, congruencia, suficiencia, objetividad, consistencia, organización, claridad, formato y estructura.
Revisión de la encuesta	Se realizaron los reajustes según las observaciones que emiten los expertos.
Selección de la muestra	La población está conformada por 220 docentes de las tres universidades y la muestra son 98 docentes. De acuerdo al interés del investigador se ha sacado la muestra de manera no probabilística intencionada. Los docentes a los cuales se aplicó el cuestionario pertenecen a las siguientes instituciones: Universidad Nacional Federico Villareal (29 participantes), Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (50 participantes) y los docentes del Departamento de Matemática (26) de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

Aplicar la encuesta	Para aplicar la encuesta se ha coordinado con los coordinadores de las respectivas universidades y luego se ha sensibilizado a los docentes que libremente optaron por llenar el cuestionario de manera física.
Codificación de datos	Para iniciar el proceso de la codificación de datos establecimos la confiabilidad mediante el parámetro estadístico alfa de Crombach (mientras mayor sea el alfa, mayor confiabilidad). El instrumento tiene 71 ítems. Además, el cuestionario posee variables cualitativas como: Título profesional, grado académico, género, edad, años de experiencia universitaria y cursos que imparte. Las respuestas del cuestionario tienen una respuesta corta, SI o NO; el encuestado marcará con el ítem que esté e acuerdo (SI) o no está de acuerdo (NO); luego se hace una suma de aquellos ítems que ha marcado el encuestado para sacar el estilo de enseñanza que tiene, teniendo en cuenta el cuadro de tabulación creada por los autores del cuestionario validado.
Análisis de resultados	Para el análisis e interpretación de la información obtenida del resultado de la aplicación del instrumento, a toda la muestra seleccionada, se relacionó dicha información con los objetivos planteados en la investigación, obteniéndose respuestas a las incógnitas realizadas del estudio. Se utilizó la técnica de la triangulación que consiste en que se trabajaron con los resultados del cuestionario, los cuales se fundamentaron con el marco teórico; ello nos permitió hacer la discusión de resultados y con ello se obtuvo las conclusiones.
Realizar el informe	El informe de la investigación está compuesto de cuatro capítulos. El primer capítulo se denomina: planteamiento de la investigación que se encuentra estructurado en la caracterización de la problemática, identificación de problemas, justificación de la investigación formulación de objetivos y de la hipótesis y la revisión de los antecedentes de estudio. El segundo capítulo se fundamenta la investigación con los fundamentos teóricos sobre la educación y en ella las teorías científicas respecto a los estilos de enseñanza. El tercer capítulo se detalla la metodología de investigación en donde se describe el paradigma, los sujetos de investigación, el diseño de investigación, las variables o categorías, los instrumentos aplicados y los procedimientos para analizar los resultados de la investigación. Finalmente el cuarto capítulo encontramos las conclusiones, referencias bibliográficas y los anexos.

Fuente: Elaboración personal

3.4. Variables y subvariables de investigación.

En este apartado presentamos las variables y subvariables de la investigación así como su definición operacional para poder recoger los datos mediante la aplicación del instrumento.

Tabla N° 4
Variables y subvariables

Variable	Subvariables	Descripción operacional
Estilos de enseñanza	Estilo de enseñanza abierto	Los docentes de este Estilo de Enseñanza se plantean con frecuencia nuevos contenidos, motivan con actividades novedosas y/o con problemas reales del entorno. Promueven el trabajo en equipo, la generación de ideas y cambian con frecuencia de metodología. Procuran que los alumnos no trabajen mucho tiempo sobre la misma actividad y dejan libertad en su temporalización y orden de realización. Son partidarios de romper las rutinas, de traslucir su estado de ánimo y de trabajar en equipo con otros docentes. Suelen estar bien informados de la actualidad y abiertos a su discusión en el aula. Son activos, creativos, improvisadores, innovadores, flexibles y espontáneos.
	Estilo de enseñanza formal	Los docentes de este Estilo de Enseñanza son partidarios de la planificación detallada. No admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Fomentan y valoran en los estudiantes la reflexión, el análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad. Promueven el trabajo individual sobre el grupal. Anuncian las fechas de los exámenes con antelación suficiente y valoran la exactitud de las respuestas además del orden y detalle. No son partidarios del trabajo en equipo con otros docentes y, si lo hiciesen, solicitan que se les asigne la parte de la tarea a desarrollar. Les afecta las opiniones que se tienen de ellos y el temor a quedar por debajo de las expectativas que en los demás despiertan. Son responsables, reflexivos, cuidadosos, tranquilos y con mucha paciencia
	Estilo de enseñanza estructurado	Los docentes de este Estilo de Enseñanza otorgan importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Tratan de impartir los contenidos integrados, siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático. La dinámica de la clase suele desarrollarse bajo una cierta presión con actividades complejas de relacionar y

		<p>estructurar. Exigen demostraciones. Rechazan las respuestas sin sentido y requieren objetividad en las respuestas. Aunque no son partidarios del trabajo en equipo, cuando lo plantean favorecen que los agrupamientos sean homogéneos intelectualmente. En las evaluaciones solicitan a los alumnos que los ejercicios/preguntas los resuelvan/contesten especificando y explicando cada paso. Valoran la descripción del proceso sobre la solución. En sus relaciones con otros docentes casi siempre cuestionan las temáticas que se tratan, procurando ser los últimos en dar sus opiniones. Les importa la opinión de los demás a la vez que no consideran las aportaciones de aquellos que consideran inferiores profesional o intelectualmente Son objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos.</p>
	<p>Estilo de enseñanza funcional</p>	<p>Los docentes de este Estilo de Enseñanza siendo partidarios de la planificación, su preocupación es como llevarla a la práctica. Las explicaciones son breves y siempre incluyen ejemplos prácticos. Son partidarios del trabajo en equipo y les orientan en la ejecución de las tareas para eludir que caigan en el error. Si ésta se realiza con éxito reconocen los méritos. En las evaluaciones abundan los ejercicios prácticos valorando más el resultado final que los procedimientos. Aconseja que las respuestas sean breves. En las reuniones de trabajo suelen insistir una y otra vez en que no se divague. Lo práctico y lo útil lo anteponen a lo demás. Son prácticos, realistas, concretos y con tendencia a rentabilizar su esfuerzo.</p>

Fuente: Adaptación de Martínez 2002

Existen otras variables de tipo sociodemográfico como: género, edad, años de experiencia docente, nivel de estudio y título profesional.

Respecto al género, se ha distribuido en masculino y femenino.

La edad se ha distribuido en 5 categorías:

- Entre 25 a 30 años de edad.
- Entre 31 a 40 años de edad.
- Entre 41 a 45 años de edad.
- Entre 46 a 50 años de edad.
- Entre 51 años a más.

Con relación a los años de experiencia docente se ha distribuido en 5 escalas:

- Menos de 2 años.
- De 2 a 5 años.
- De 6 a 10 años.
- De 11 a 15 años.
- Más de 16 años.

Con relación al nivel de estudios se ha distribuido en 4 categorías: bachiller, licenciatura, maestría y doctor.

Por último el título profesional se ha clasificado en 7 categorías: licenciados en: educación inicial, educación primaria, educación secundaria, ingenieros, matemáticos y físicos.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Para recoger información se utilizó el Cuestionario Estilos de Enseñanza.

El cuestionario tiene su origen y es semejante al construido como propuesta por Martínez (2002). Se ha validado y aplicado en la Universidad de Concepción, Chile. En su estructura de organización se compone de los siguientes aspectos: cuestiones relacionadas sobre datos personales y profesionales del docente, pautas para su realización, relación de ítems y normas para la obtención de los niveles en cada Estilo.

Página por página su descripción es la siguiente:

- Primera página:
- Se especifica el título de la encuesta: Cuestionario de Estilos de Enseñanza.
- Información general: título profesional, grado académico, género, edad, años de experiencia docente, cursos o asignaturas que imparte y ciclo académico que imparte el curso.
- Información importante: se explica el objetivo del cuestionario, instrucciones para llenar, exhortación respecto a la veracidad en el llenado, tiempo de llenado, confidencialidad en el manejo de

los datos aportados y de los resultados; incluye la posibilidad de enviarle por correo personal los resultados del cuestionario.

Las instrucciones que se explicitan son las siguientes:

- Tiempo aproximado en su llenado y confidencialidad de los resultados.
- No tener como objetivo juzgar ni analizar el nivel intelectual ni la forma de enseñar.
- No existir respuestas correctas o incorrectas por lo que hay que contestar a todos los ítems.
- La manera de llenarlo: dentro del cuadrado situado a la izquierda del ítem si se siente identificado con la afirmación, marcará en la columna SI una equis (X); caso contrario marcará en la columna NO una equis (X).

La primera, segunda y tercera páginas están dedicadas a los 71 ítems.

El cuestionario debe ser evaluado en función de las respuestas proporcionadas por los sujetos de la muestra. Si la respuesta al ítem es **Sí** estaría enmarcado en uno de los estilos de enseñanza. En ese sentido, de acuerdo a la sumatoria máxima alcanzado en estos ítems el profesor puede ser clasificado dentro de los estilos de enseñanza, teniendo en cuenta el siguiente baremo:

Tabla N° 05
Baremo general abreviado de Estilos de Enseñanza

Estilo de enseñanza	10% preferencia muy baja	20%preferencia baja	40% preferencia moderada	20% preferencia alta	10% preferencia muy alta
Abierto	0-5	6-7	8-11	12-13	14-18
Formal	0-10	11-13	14-15	16-17	18
Estructurado	0-7	8-10	11-13	14	15-18
Funcional	0-7	8	9-11	12-13	14-17

Fuente: Martínez 2013

Este cuestionario comprende 71 ítems con escala de respuesta con la siguiente estructura:

SI: 1
NO: 2

Los 71 ítems están distribuidos para los cuatro estilos de enseñanza que recoge el cuestionario:

Tabla N° 06
Número de ítem que corresponde a cada estilo de enseñanza

Estilo abierto	Estilo formal	Estilo estructurado	Estilo funcional
1	2	6	4
7	3	12	5
16	8	13	9
17	10	18	11
23	14	22	15
28	21	24	19
33	25	27	20
37	31	29	26
41	34	30	32
46	36	35	40
48	39	38	43
52	44	42	49
57	47	45	53
60	51	50	55
62	54	61	58
66	56	64	68
69	59	65	71
70	63	67	

Fuente: Martínez 2013

ALFA DE CRONBACH

La siguiente tabla nos detalla la medida de fiabilidad para la escala utilizada:

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,681	71

El Alfa de Cronbach al ser mayor a 0,6 nos indica que la escala utilizada para cada ítem en la investigación es aceptable.

3.6. Procedimiento de organización y análisis de resultados.

Aplicado el instrumento de recolección de la información, se procedió a realizar el tratamiento correspondiente para el análisis de la misma, por cuanto la información que arrojó será la que indique las conclusiones a las cuales llega la presente investigación.

Los resultados del cuestionario son presentados mediante tablas y gráficos de barras estadísticos en los cuales podremos observar la frecuencia y los porcentajes para cada subvariable.

La interpretación de los resultados estadísticos de las subvariables, se encuentran en función de la frecuencia y los porcentajes obtenidos.

Podemos observar en las siguientes tablas de la 7 a la 10, las variables y los números correspondientes a cada ítem de los cuatro estilos de enseñanza, forman parte del Cuestionario Estilos de Enseñanza (Martínez 2013) como sigue:

Tabla N° 7
Variable estilo abierto

VARIABLE: ESTILO ABIERTO	
N°	Ítems
1	La programación de la clase me limita a la hora de enseñar.
7	Las preguntas que surgen (espontáneas o de actualidad) las antepongo sobre lo que estoy haciendo.
16	Me atraen las clases con estudiantes espontáneos, dinámicos, e inquietos.
17	Me es difícil disimular mi estado de ánimo en clases.
23	Cuando planifico actividades trato que éstas no sean repetitivas.
28	Con frecuencia propongo a los estudiantes que se planteen preguntas, desafíos o problemas para tratar y/o resolver.
33	En las reuniones de Departamento, Facultad y otras reuniones apporto ideas originales o nuevas.
37	Si en clase alguna situación o actividad no sale bien, no me hago

	problemas y, sin reparos, la replanteo de otra forma.
41	Con frecuencia, suelo pedir voluntarios/as entre los estudiantes para que expliquen las actividades ante los demás.
46	Animo y estímulo a que se rompan rutinas.
48	El trabajo metódico y detallista me incomoda y me cansa.
52	En clase, favorezco intencionadamente el aporte de ideas sin ninguna limitación formal.
57	En lo posible, mis explicaciones son breves y, si puedo, dentro de alguna situación real y actual.
60	En las evaluaciones acostumbro hacer preguntas abiertas.
62	Con frecuencia cambio de estrategias metodológicas.
66	Siempre que la tarea lo permita, prefiero que los estudiantes trabajen en equipo.
69	Suelo hacer evaluaciones (interrogaciones o pruebas) en clases, incluso sin haberlas anunciado.
70	En ejercicios y trabajos de los estudiantes, considero que la presentación, los detalles y el orden no son tan importantes como el contenido.

Fuente: Adaptado de Martínez 2013

Tabla N° 8
Variable estilo formal

VARIABLE: ESTILO FORMAL	
N°	Ítems
2	Durante el curso prefiero desarrollar pocos temas pero con profundidad.
3	Cuando doy ejercicios dejo tiempo suficiente para resolverlos.
8	En las reuniones de trabajo en equipo con otros/as colegas escucho más que hablo.
10	Favorezco e insisto en que los estudiantes piensen bien lo que van a decir antes de hacerlo.
14	En clase solamente se trabaja sobre lo planificado, dejando lo demás para otros momentos.
21	Hago evaluaciones en clases sólo si las he avisado previamente.
25	En las evaluaciones doy puntaje a la presentación y el orden.
31	Al iniciar el curso tengo planificado, casi al detalle, lo que voy a desarrollar.
34	La mayoría de las veces, en las explicaciones, apporto varios

	puntos de vista sin importarme el tiempo que ocupe en ello.
36	Prefiero estudiantes tranquilos, reflexivos y con cierto método de trabajo.
39	Con frecuencia propongo actividades que necesiten buscar información para analizarla y sacar conclusiones.
44	Con frecuencia, suelo pedir voluntarios/as entre los estudiantes para que expliquen las actividades ante los demás.
47	Doy muchas vueltas a los hechos antes de tomar decisiones.
51	En la dinámica de la clase no es frecuente que ponga a los estudiantes a trabajar en grupo.
54	Las fechas de las evaluaciones las anuncio con más de dos semanas de antelación.
56	Explico bastante y con detalle ya que creo que así favorezco el aprendizaje.
59	Ante cualquier hecho favorezco que se busquen racionalmente las causas.
63	Prefiero trabajar individualmente, ya que me permite avanzar a mi ritmo y no sentir estrés.

Fuente: Adaptado de Martínez 2013

Tabla N° 9
Variable estilo estructurado

VARIABLE: ESTILO ESTRUCTURADO	
N°	Ítems
6	Las actividades que propongo están siempre muy estructuradas y con propósitos claros y explícitos.
12	La mayoría de los ejercicios que entrego se caracterizan por relacionar, analizar o generalizar.
13	La mayoría de las veces trabajo y hago trabajar bajo presión.
18	Tengo dificultad para romper rutinas metodológicas o cambiar de estrategias de enseñanza.
22	Trato que las intervenciones de los alumnos en clase se deduzcan con coherencia.
24	Permito que los estudiantes se agrupen por intereses o calificaciones equivalentes.
27	Prefiero trabajar con colegas de mi profesión, que ya que los

	considero de un nivel intelectual igual o superior al mío.
29	Me disgusta dejar una imagen de falta de conocimiento en la temática que estoy impartiendo
30	Soy partidario(a) de ejercicios y actividades con demostraciones teóricas.
35	Valoro que las respuestas en los exámenes sean lógicas y coherentes.
38	Prefiero y procuro que en la sala de clases no haya intervenciones espontáneas.
42	Los experimentos (o actividades) que planteo suelen ser complejos aunque bien definidos en los pasos a seguir para su realización (respuestas).
45	Soy más abierto a relaciones profesionales que a las afectivas.
50	Siempre procuro dar los contenidos integrados en un marco más amplio.
61	En la planificación, trato fundamentalmente de que todo esté estructurado con lógica.
64	En las reuniones con mis colegas trato de analizar los problemas con objetividad y distancia.
65	Mantengo cierta actitud favorable hacia quienes razonan y son coherentes entre lo que dicen y lo hacen.
67	En las evaluaciones, valoro que se reflejen los pasos que se dan.

Fuente: Adaptado de Martínez 2013

Tabla N° 10
Variable estilo funcional

VARIABLE: ESTILO FUNCIONAL	
N°	Ítems
4	Las actividades de clase implican, en la mayoría de las veces, aprendizaje de técnicas para ser aplicadas.
5	Las explicaciones de contenidos siempre las acompañó de ejemplos prácticos y útiles.
9	Con frecuencia reconozco el mérito de los estudiantes cuando se ha realizado un buen trabajo.
11	Con frecuencia llevo a clase expertos en la materia, ya que considero que de esta forma se aprende mejor.
15	Pongo lo práctico y lo útil por encima de los sentimientos y las emociones.

19	Favorezco la búsqueda de “acortar camino” (sugiere a los estudiantes pistas de posibles soluciones más rápidas), para llegar a la solución.
20	En mis evaluaciones predominan las preguntas de aplicación o de orientación práctica sobre las teóricas.
26	La mayoría de las actividades que realizo suelen ser prácticas y relacionadas con la realidad.
32	Procuro evitar el fracaso en las actividades y para ello oriento continuamente.
40	Si una clase funciona bien no considero otras consideraciones y/o subjetividades.
43	Siento cierta preferencia por los estudiantes prácticos y realistas sobre los teóricos e idealistas.
49	Prefiero que los estudiantes respondan a las preguntas de forma breve y precisa.
53	En la planificación, los procedimientos y experiencias prácticas tienen más peso que los contenidos teóricos.
55	Me encuentro bien entre colegas que tienen ideas que pueden ponerse en práctica.
58	Los contenidos teóricos los imparto dentro de experiencias y trabajos prácticos
68	No me gusta que se divague. Enseguida pido que se vaya a lo concreto y práctico.
71	De una planificación me interesa cómo se va a llevar a la práctica y si es viable.

Fuente: Adaptado de Martínez 2013

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Contexto y sujetos de investigación.

4.1.1. Descripción del contexto de investigación.

El Cuestionario Estilos de Enseñanza se aplicó a docentes de tres instituciones universitarias: la Universidad Nacional Federico Villareal- Facultad de Educación (110 docentes nombrados), La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo- Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación (84 docentes nombrados) y La Universidad Nacional Agraria La Molina- Departamento de Matemáticas (26 docentes nombrados).

La muestra está conformada por 29 docentes de la Universidad Nacional Federico Villareal- Facultad de Educación; 50 docentes de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo- Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación y 19 docentes de La Universidad Nacional Agraria La Molina- Departamento de Matemáticas.

Veremos ahora la misión y visión de cada una de las universidades. Cabe destacar que dicha información de cada universidad se ha obtenido de la página Webb de cada universidad.

- **Universidad Nacional Federico Villareal. Facultad de Educación**

La Facultad de Educación es una unidad fundamental de organización, investigación científica educativa, formación académica profesional, acción social y extensión universitaria que responde a los cambios y exigencias actuales.

Visión: La Facultad de Educación cuenta con docentes comprometidos con la problemática educativa, identificados con su institución para formar educadores de calidad, así como líderes creativos y emprendedores que puedan acceder con éxito al mercado laboral y responder a las necesidades de la realidad nacional.

Misión: La Facultad de Educación ofrece servicios de Educación Superior Universitaria para formar profesionales de la Educación en los niveles de Inicial, Primaria, Secundaria y Educación Física. Nuestra preocupación por la Educación Nacional se proyecta a los maestros del interior del país, para quienes desarrollamos programas de Capacitación, Actualización y Complementación Académica, contribuyendo así a mejorar la calidad de la educación peruana.

- **Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo**

Misión: Nuestra escuela profesional tiene como misión fundamental construir un proceso vital y sistemático de renovación personal e intelectual, que recoja lo mejor del aporte de la ciencia y tecnología; y lo recree a la luz de un nuevo sistema ético de nuestro peculiar soporte material y cultural y alumbre la renovación de la forma de hacer docencia, ciencia y desarrollo personal, asimismo la formación integral del futuro docente sobre la base de procesos como la hominización, socialización y culturación, orientados a forjar una persona y un profesional capaz de interactuar significativamente consigo mismo y con su entorno.

Visión: Dentro de su visión destaca el propósito de convertirse en matriz de un Movimiento Pedagógico Innovador del Norte Peruano (MPINP). Un movimiento que viniendo desde

dentro nos permita proyectarnos sobre nuestra propia universidad, para luego gravitar sobre la diversidad de unidades educativas de la macro región norteña.

Objetivos: Propiciar una formación universitaria de carácter integral que promueva la hominización, culturización y socialización del futuro maestro, en los distintos niveles inicial, primaria y secundaria. Formar personas y profesionales de la educación cuya naturaleza intelectual y académica se plasme en docentes altamente capacitados en el campo docente y en la conducción de unidades educativas, fomentando su creatividad e innovación, sin desmedro de una orientación humanista, científica, tecnológica. Formar maestros de profunda vocación ética y comprometidos con la problemática regional y nacional del país. Garantizar procesos de autoaprendizaje y autoevaluación, en un ambiente pedagógico abierto, democrático, dialogante y horizontal, sin desmedro de la disciplina, orden y responsabilidad.

- **Universidad Nacional Agraria La Molina.
Departamento de Matemática.**

Misión: La Universidad Nacional Agraria La Molina es una institución educativa universitaria especializada en la formación de profesionales competentes para los sectores agrosilvopecuario, pesquero, alimentario y económico, que se distinguen por ser líderes, proactivos, innovadores, competitivos, con capacidad de gestión y tener compromiso social. Genera, y aplica conocimientos obtenidos de la investigación básica y aplicada para el desarrollo sostenible del país.

Visión: La Universidad Nacional Agraria La Molina pretende alcanzar el nivel de liderazgo, basado en la enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, de calidad, y ser referente en los sectores agrosilvopecuario, pesquero, alimentario y económico, promoviendo el manejo de los recursos naturales y la conservación del ambiente para el desarrollo del país, con creatividad y profesionalismo. Contará para ello, con óptimos recursos y eficientes procesos administrativos.

4.1.2. Descripción de los sujetos de investigación

Los docentes que participaron de la investigación trabajan en tres universidades nacionales de nuestro país: La Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y la Universidad Nacional Agraria La Molina. La mayoría de docentes son nombrados licenciados en educación, con estudios de postgrado. En los siguientes párrafos veremos las características sociodemográficas de los participantes en la investigación:

4.1.2.1. Universidad y título.

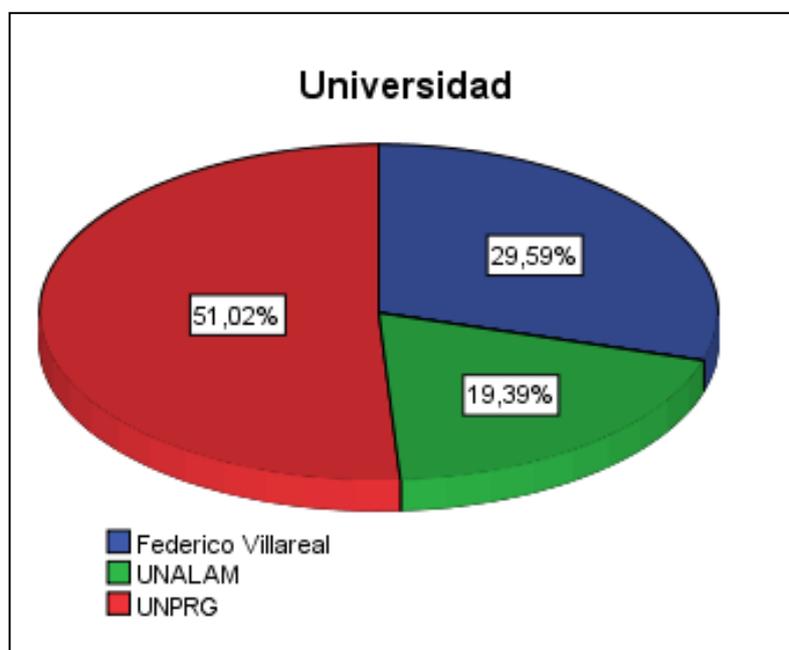
La siguiente tabla y figura nos detalla el número de docentes, participantes de la investigación, que trabajan en cada universidad, además del título que poseen:

Tabla N° 11
Número de docentes por institución

Universidad				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Federico Villareal	29	29,6	29,6	29,6
UNALAM	19	19,4	19,4	49,0
UNPRG	50	51,0	51,0	100,0
Total	98	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración personal

Figura N° 1
Número de docentes por institución



Fuente: Elaboración personal

De acuerdo a los resultados mostrados podemos indicar que se tienen 50 profesores, que representan el 51,02%, que laboran en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Le sigue en número la Universidad Federico Villareal con 29 profesores que representan el 29,59%. Finalmente está la Universidad Agraria La Molina que participa con 19 profesores que representan un 19,39%.

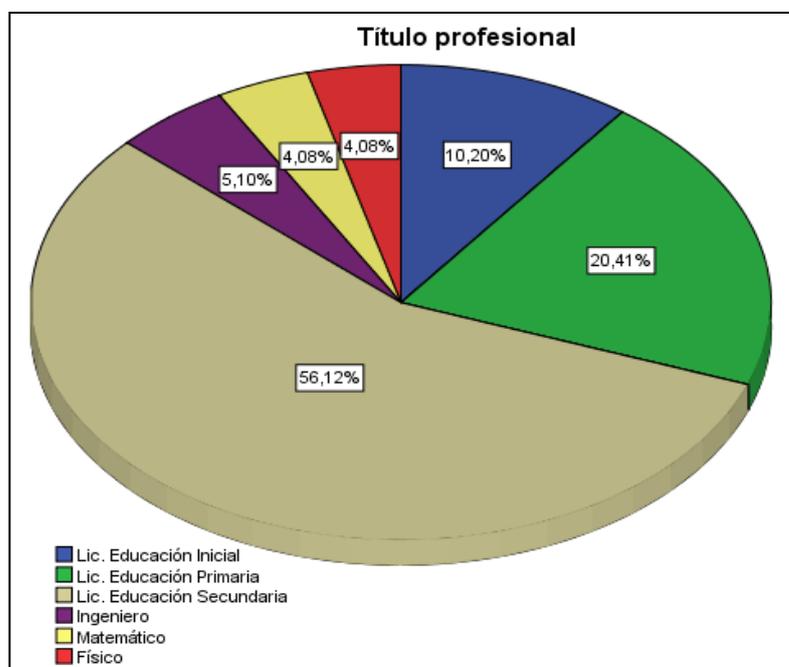
Respecto al título profesional se tiene:

Tabla N° 12
Título profesional

	Título profesional			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Lic. Educación Inicial	10	10,2	10,2	10,2
Lic. Educación Primaria	20	20,4	20,4	30,6
Lic. Educación Secundaria	55	56,1	56,1	86,7
Ingeniero	5	5,1	5,1	91,8
Matemático	4	4,1	4,1	95,9
Físico	4	4,1	4,1	100,0
Total	98	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración personal

Figura N° 2
Título profesional



Fuente: Elaboración personal

Los resultados nos muestran un predominio de licenciados en educación secundaria, pues se tiene 55 participantes, que representan el 56,12%, que ostentan este título. Le sigue en número, 20 licenciados en educación primaria que representan el 20,41%; seguidamente, 10 licenciados en educación inicial que representan el 10,20%.

Por otra parte tenemos solo cuatro matemáticos y cuatro físicos que en conjunto representan el 8,2%.

4.1.2.2. Nivel de estudios y años de experiencia docente

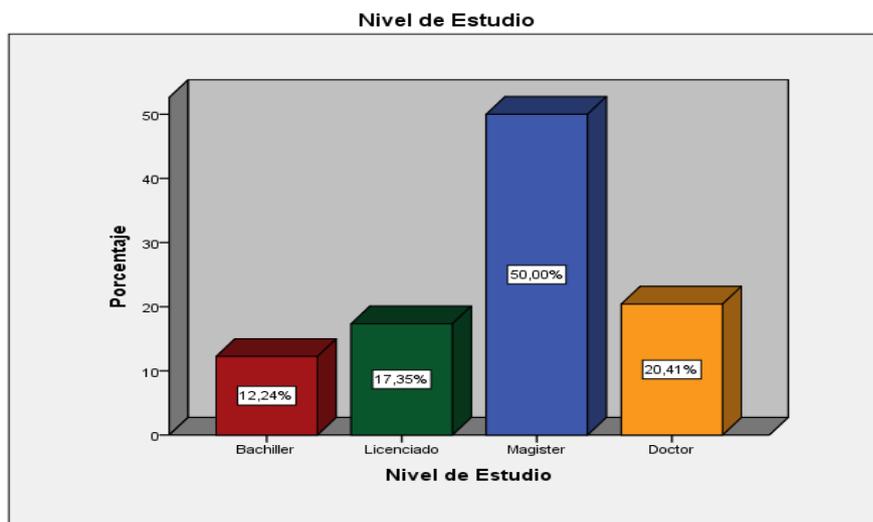
La siguiente tabla y figura nos detalla la distribución nivel de estudios y años de experiencia docente:

Tabla N° 13
Nivel de estudio

Nivel de Estudio				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bachiller	12	12,2	12,2	12,2
Licenciado	17	17,3	17,3	29,6
Magister	49	50,0	50,0	79,6
Doctor	20	20,4	20,4	100,0
Total	98	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración personal

Figura N° 03
Nivel de estudio

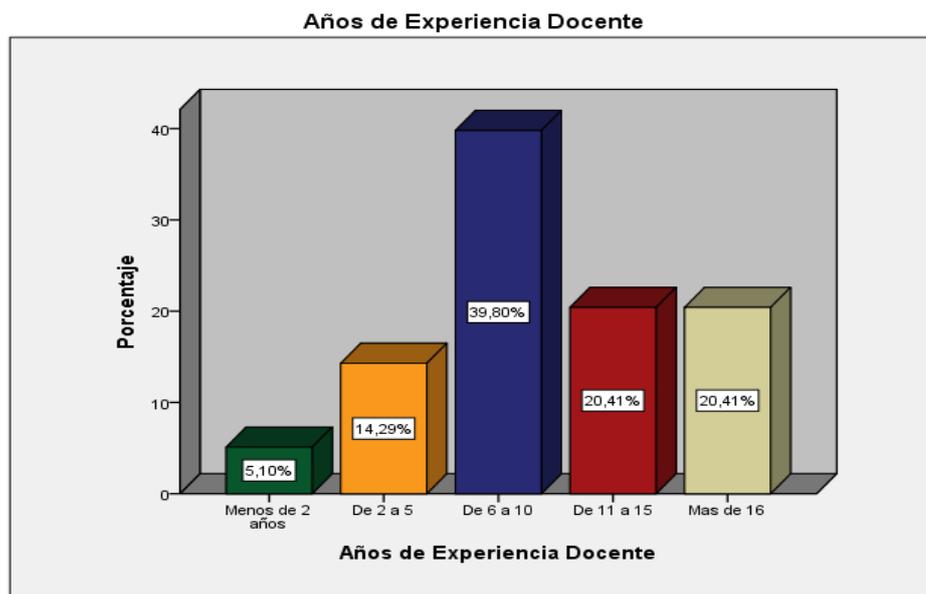


Fuente: Elaboración personal

Los resultados nos muestran un predominio de docentes con el grado académico de magister en educación, pues se tiene 49 participantes, que representan el 50,00%, que ostentan este título. Le siguen, 20 docentes que tienen el grado académico de doctor que representan el 20,41%; el número de licenciados son 17 que representan el 17,35% y finalmente el número de bachilleres son 12 que representan el 12,24%.

Posteriormente veremos los años de experiencia docente de la muestra de 98 docentes.

Figura N° 04
Años de experiencia docente



Fuente: Elaboración personal

Los resultados nos muestran que existen 39 profesores que tienen experiencia en docencia universitaria que oscila entre 6 a 10 años, que hacen un 39,80%; siguen 20 profesores que tienen experiencia docente universitaria entre 11 a 15 años que hace un 20,41%, lo mismo pasa con 20 profesores que tienen experiencia docente universitaria más de 16 años, que hacen un 20,41%. Además encontramos 14 profesores que tienen experiencia como docentes universitarios que oscila entre 2 a 5 años que hacen un 14,29. Por último encontramos 5 profesores que tienen menos de 2 años de experiencia como docentes universitarios que hacen un 5,10%.

4.1.2.3. Género y edad

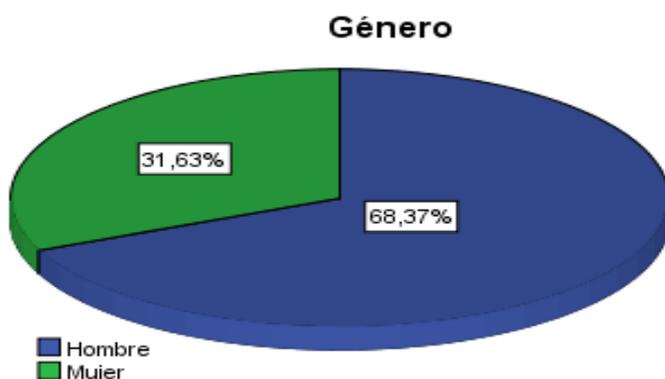
La siguiente tabla y figura nos detalla la distribución de género y edad como sigue:

Tabla N° 14
Género

Género				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	67	68,4	68,4	68,4
Mujer	31	31,6	31,6	100,0
Total	98	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración personal

Figura N° 05
Género

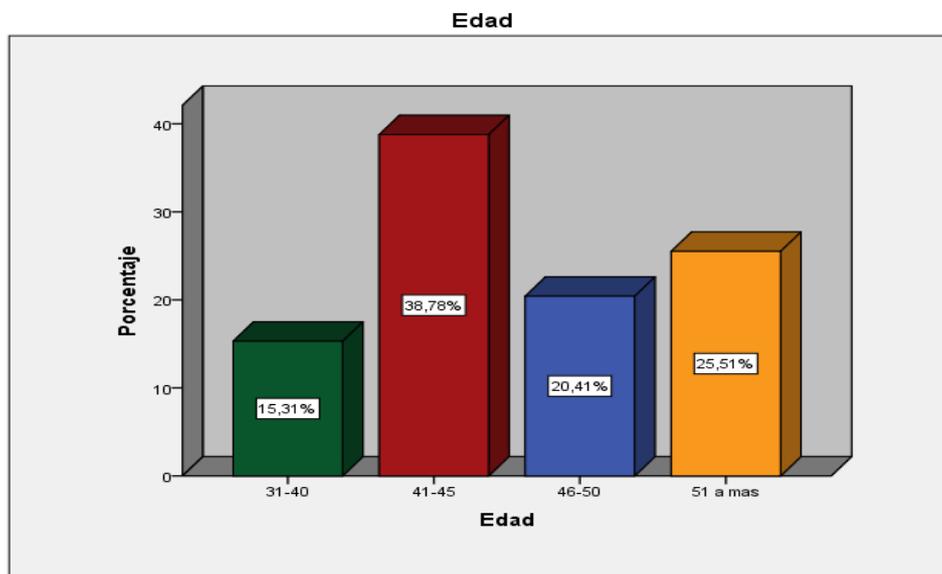


Fuente: Elaboración personal

Respecto al género:

Los resultados muestran que existen 67 hombres que representan el 68,4% y además existen 31 mujeres que representan el 31,63% por lo que en esta muestra de 98 docentes, es el género masculino que tiene la mayoría.

Figura N° 06
Edad



Fuente: Elaboración personal

Los resultados muestran que la mayoría docentes las edades fluctúan entre 41 a 45 años haciendo un 38,78%, seguido por docentes cuyas edades fluctúan entre 51 años a más, haciendo un 25,51%. Tenemos además docentes entre 46 a 50 años de edad, cuyo porcentaje es de 20,41%; por último docentes cuyas edades se encuentran entre 31 a 40 años que hacen un 15,31%.

4.1.2.4. Asignatura

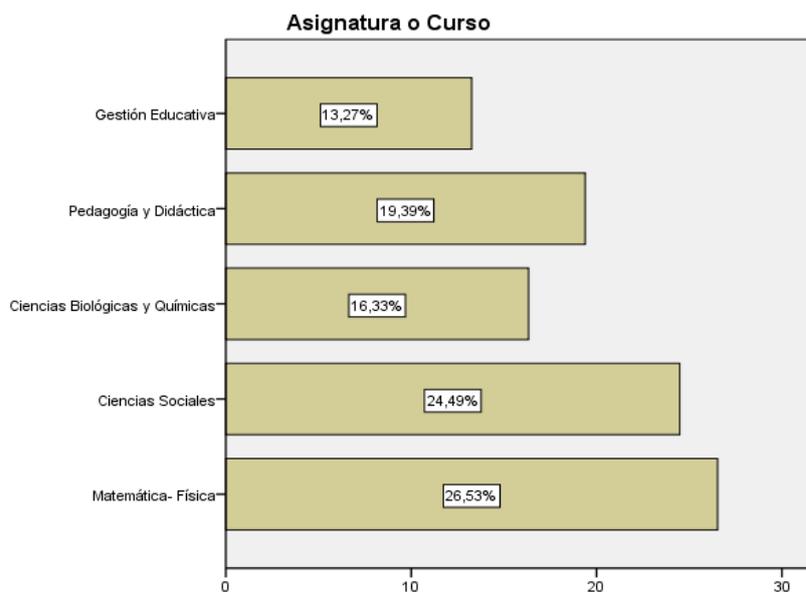
La siguiente tabla y figura nos detalla la distribución de las asignaturas en que los docentes de la muestra enseñan.

Tabla N° 15
Asignatura

Asignatura o Curso				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemática- Física	26	26,5	26,5	26,5
Ciencias Sociales	24	24,5	24,5	51,0
Ciencias Biológicas y Químicas	16	16,3	16,3	67,3
Pedagogía y Didáctica	19	19,4	19,4	86,7
Gestión Educativa	13	13,3	13,3	100,0
Total	98	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración personal

Figura N° 07
Asignatura o curso



Fuente: Elaboración personal

Los resultados muestran que existen 26 de docentes que enseñan cursos del área de matemática-Física, que hacen un 26,53%; siguen 24 docentes que enseñan ciencias sociales que hacen un 24,49%. Así mismo tenemos 19 docentes que enseñan pedagogía y didáctica, que expresan un 19,39%. Además tenemos 16 docentes que enseñan cursos de ciencias biológicas y químicas que hacen un 16,33%. Por último tenemos 13 docentes que enseñan gestión educativa que equivalen al 13%.

4.2. Descripción de los resultados de la investigación en función de los Estilos de Enseñanza de los docentes universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios de la especialidad de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

4.2.1. Resultados del estilo de enseñanza abierto

Este estilo de enseñanza se recoge con las preguntas: 1-7-16-17-23-28-33-37-41-46-48-52-57-60-62-66-69-70. A continuación se muestran los resultados encontrados:

**Tabla N° 16
Estilo Abierto**

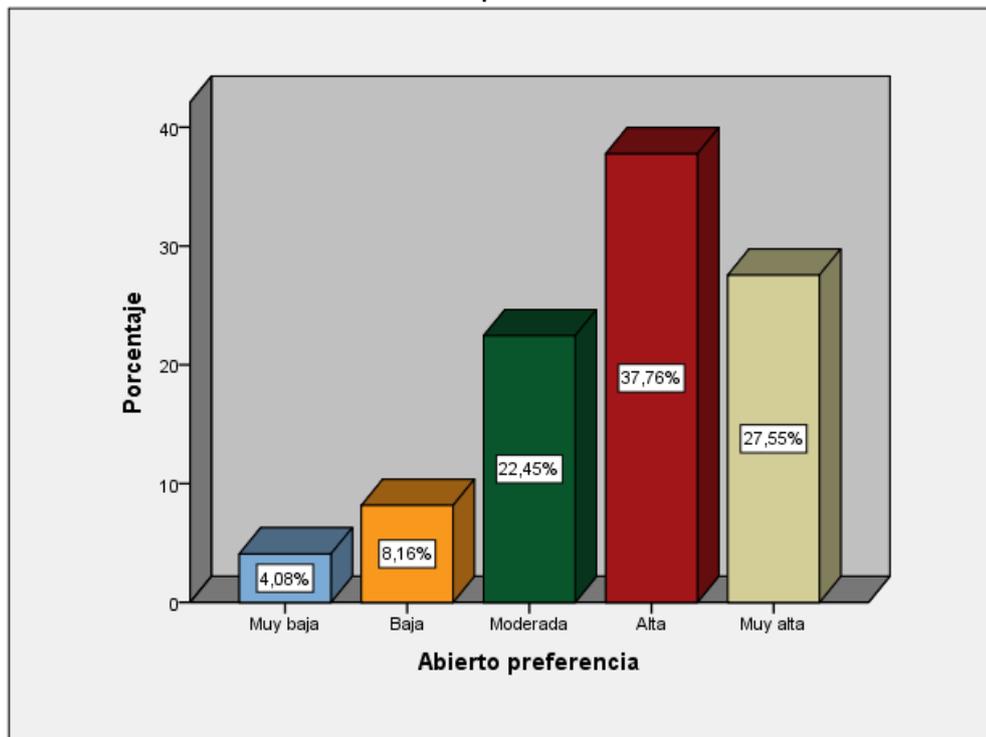
Abierto preferencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy baja	4	4,1	4,1	4,1
Baja	8	8,2	8,2	12,2
Moderada	22	22,4	22,4	34,7
Alta	37	37,8	37,8	72,4
Muy alta	27	27,6	27,6	100,0
Total	98	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración personal

Figura N° 08
Estilo Abierto

Abierto preferencia



Fuente: Elaboración personal

Según la tabla y figura se evidencia que de los 98 docentes de las tres universidades, 37 docentes tienen un Estilo Abierto Preferencia Alta, que hace un 37,8%; seguido de 27 docentes que tienen Estilo Abierto Preferencia Muy Alta, haciendo un 27,6%. Luego tenemos a 22 docentes del mismo estilo Preferencia Moderada que equivale a un 22,4%. Además tenemos 8 docentes del Estilo Abierto Preferencia Baja, que hacen un 8,2%. Por último tenemos 4 docentes del Estilo Abierto Preferencia Muy Baja que equivale a un 4,1%.

4.2.2. Resultados del estilo de enseñanza formal

Este estilo de enseñanza se establece con las preguntas: 2-3-8-10-14-21-25-31-34-36-39-44-47-51-54-56-59-63. A continuación se muestran los resultados encontrados:

Tabla N° 17
Estilo Formal

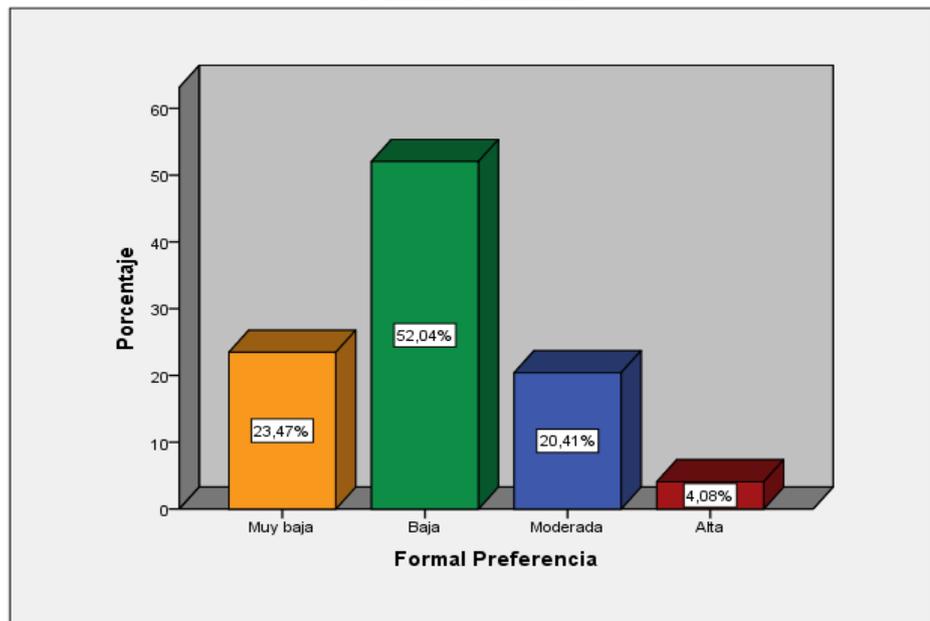
Formal Preferencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy baja	23	23,5	23,5	23,5
Baja	51	52,0	52,0	75,5
Moderada	20	20,4	20,4	95,9
Alta	4	4,1	4,1	100,0
Total	98	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración personal

Figura N° 09
Estilo Formal

Formal Preferencia



Fuente: Elaboración personal

Según la tabla y figura se evidencia que de los 98 docentes de las tres universidades, 51 docentes tienen un Estilo Formal Preferencia Baja, que hace un 52,0%; seguido de 23 docentes que tienen Estilo Formal Preferencia Muy Baja, haciendo un 23,5%. Luego tenemos a 20 docentes del mismo estilo Preferencia Moderada que equivale a un 20,4%. Por último tenemos 4 docentes del Estilo Formal Preferencia Alta que equivale a un 4,1%. De esto se sigue que de los 98 docentes que se les aplicó el cuestionario, solo 4 docentes tienen un Estilo de Enseñanza Formal preferencia Alta.

4.2.3. Resultados del estilo de enseñanza estructurado

Este estilo de enseñanza se recoge con las preguntas: 6-12-13-18-22-24-27-29-30-35-38-42-45-50-61-64-65-67

A continuación se muestran los resultados encontrados:

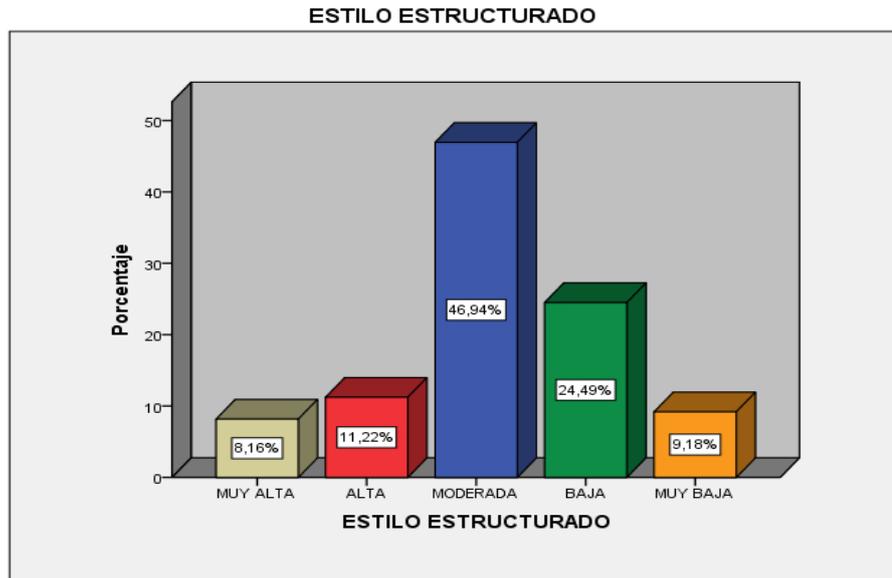
Tabla N° 18
Estilo Estructurado

ESTILO ESTRUCTURADO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido MUY ALTA	8	8,2	8,2	8,2
ALTA	11	11,2	11,2	19,4
MODERADA	46	46,9	46,9	66,3
BAJA	24	24,5	24,5	90,8
MUY BAJA	9	9,2	9,2	100,0
Total	98	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración personal

Figura N° 10
Estilo Estructurado



Fuente: Elaboración personal

Según la tabla y figura se evidencia que de los 98 docentes de las tres universidades, 46 docentes tienen un Estilo Estructurado Preferencia Moderada, que hace un 46,9%; seguido de 24 docentes que tienen Estilo Estructurado Preferencia Baja, haciendo un 24,5%. Luego tenemos a 11 docentes del mismo estilo Preferencia Alta que equivale a un 11,2%. Tenemos además 9 docentes del Estilo Estructurado Preferencia Muy Baja que hacen un 9,2%. Por último tenemos 8 docentes del Estilo Estructurado Preferencia Muy Alta que equivale a un 8,2%. De esto se sigue que de los 98 docentes que se les aplicó el cuestionario, 46 docentes tienen un Estilo de Enseñanza Estructurado preferencia Moderada.

4.2.4. Resultados del estilo de enseñanza funcional.

Este estilo de enseñanza se recoge con las preguntas: 4-5-9-11-15-19-20-26-32-40-43-49-53-55-58-68-71

A continuación se muestran los resultados encontrados:

Tabla N° 19
Estilo Funcional

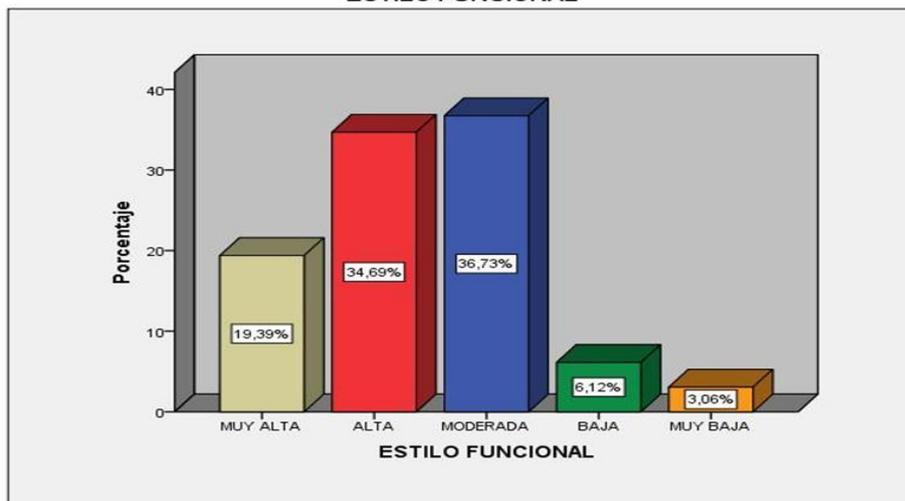
ESTILO FUNCIONAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY ALTA	19	19,4	19,4	19,4
	ALTA	34	34,7	34,7	54,1
	MODERADA	36	36,7	36,7	90,8
	BAJA	6	6,1	6,1	96,9
	MUY BAJA	3	3,1	3,1	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración personal

Figura N° 11
Estilo Funcional

ESTILO FUNCIONAL



Fuente: Elaboración personal

Según la tabla y figura se evidencia que de los 98 docentes de las tres universidades, 36 docentes tienen un Estilo Funcional Preferencia Moderada, que hace un 36,7%; seguido de 34 docentes que tienen Estilo Funcional Preferencia Alta, haciendo un 34,7%. Luego tenemos a 19 docentes del mismo estilo Preferencia Muy Alta que equivale a un 19,4%. Tenemos además 6 docentes del Estilo Funcional Preferencia Baja que hacen un 6,1%. Por último tenemos 3 docentes del Estilo Funcional Preferencia Muy Baja que equivale a un 3,1%. De esto se sigue que de los 98 docentes que se les aplicó el cuestionario, 53 docentes tienen un Estilo de Enseñanza Funcional que equivale a 54,1%.

4.2.5. Resumen de los resultados de los Estilos de Enseñanza de los docentes universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

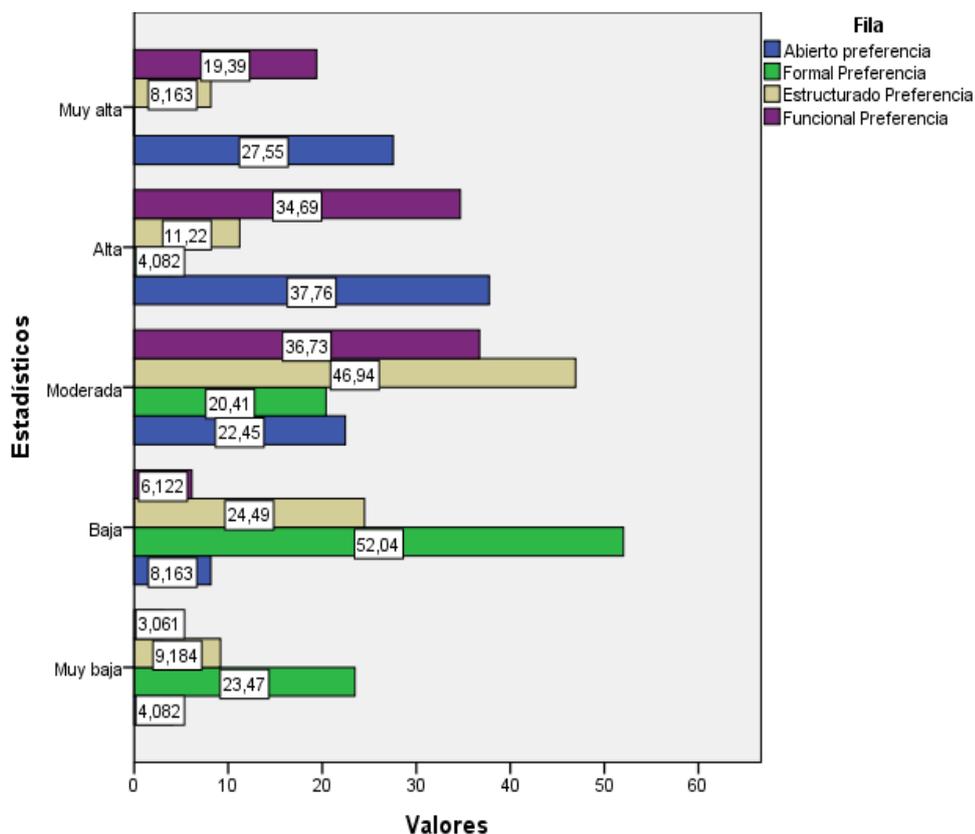
Podemos observar la siguiente tabla resumen de los cuatro Estilos de Enseñanza: Abierto, Formal, Estructurado y Funcional. Tener en cuenta que la muestra es de 98 docentes:

**Tabla N° 20
Resumen de los cuatro Estilos de Enseñanza**

	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta
Abierto preferencia	4,1%	8,2%	22,4%	37,8%	27,6%
Formal Preferencia	23,5%	52,0%	20,4%	4,1%	0,0%
Estructurado Preferencia	9,2%	24,5%	46,9%	11,2%	8,2%
Funcional Preferencia	3,1%	6,1%	36,7%	34,7%	19,4%

Fuente: Elaboración personal

Figura N° 12
Resumen de los cuatro Estilos de Enseñanza



Fuente: Elaboración personal

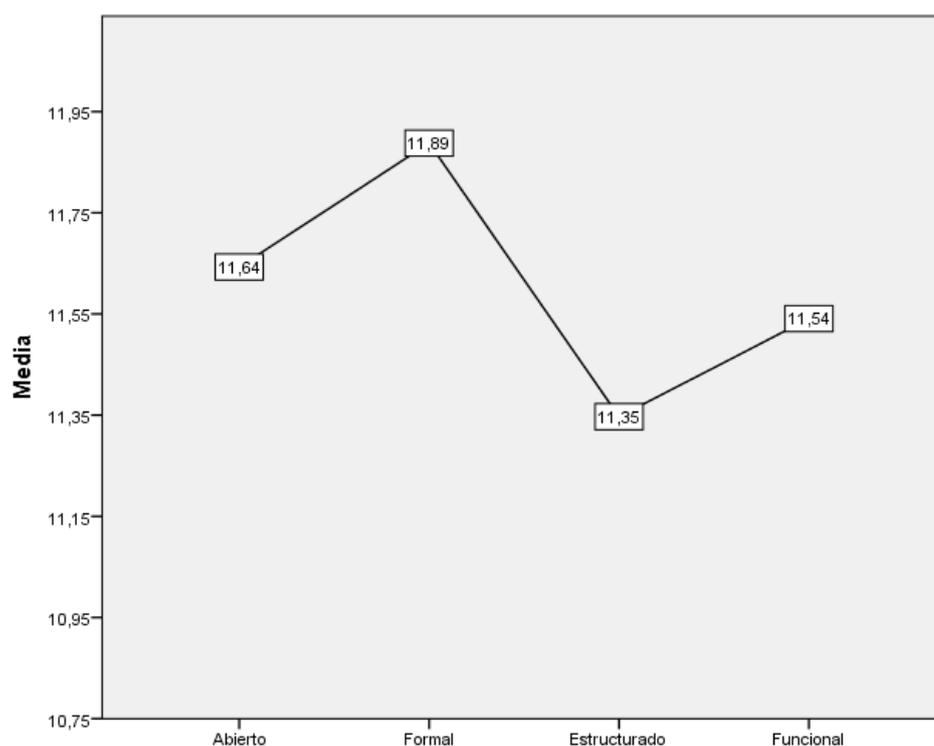
De los resultados podemos evidenciar que de los 98 docentes que equivale a un 100% podemos interpretar la tabla y figura como sigue, de mayor a menor porcentaje:

- 64 docentes que representan un 65,4% poseen un Estilo de Enseñanza Abierto preferencia (Frecuencia Muy Alta y Alta).
- 53 docentes que representan el 54,1 tienen un Estilo de Enseñanza Funcional preferencia (Frecuencia Muy Alta y Alta)
- 19 docentes que representan el 19,4% tienen un Estilo de Enseñanza Estructurado preferencia (Frecuencia Muy Alta y Alta).

- En último lugar tenemos que solo 4 docentes que representan un 4,1% tienen un Estilo de Enseñanza Formal preferencia (Frecuencia Muy Alta y Alta).

4.2.6. Media y cruzamiento entre los cuatro Estilos de Enseñanza

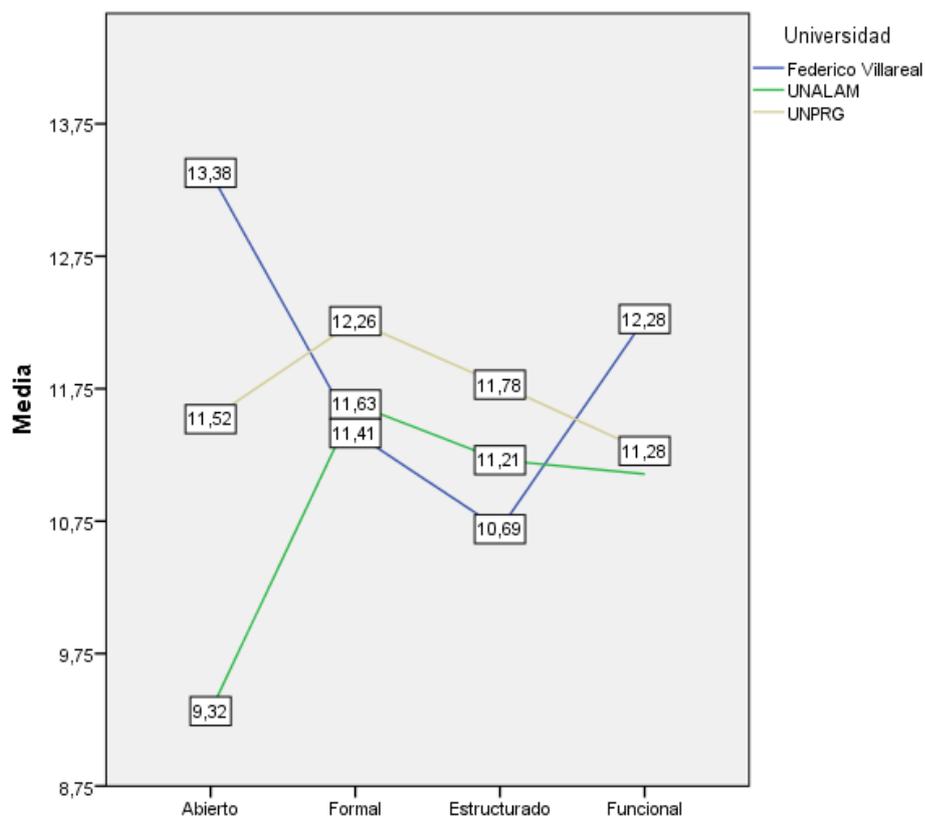
Figura N° 13
Con la Media de los cuatro Estilos de Enseñanza



Fuente: Elaboración personal

En la figura observamos que del total de los docentes que participaron en la muestra vemos que existe una media del 11,89% del estilo formal en un rango moderado, seguido del estilo abierto con una media de 11,64, rango moderado; además tenemos una media del 11,54% del estilo funcional, rango moderado y finalmente tenemos la media del 11,35%, del estilo estructurado, rango moderado. En ese sentido podemos manifestar que predomina el estilo formal.

Figura N° 14
Cruzamiento entre los Estilos de Enseñanza



Fuente: Elaboración personal

En la siguiente figura identificamos que los docentes de la Universidad Nacional Federico Villareal, tienen un Estilo Abierto, con rango Alto (13,38%); los docenes de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo tienen un Estilo Abierto, con rango Moderado (11,52%) y por último los docentes de la Universidad Nacional Agraria La Molina tienen un Estilo Abierto, con rango Moderado (9,32%).

Respecto al Estilo Formal podemos identificar que los docentes de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo tienen un rango Alto (12,26%); los docenes de la Universidad Nacional

Federico Villareal tienen un rango con rango Moderado (11,63%) y por último los docentes de la Universidad Nacional Agraria La Molina, tienen un Estilo Formal, con rango Moderado (11,41%).

Seguidamente tenemos en primer lugar que los docentes de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo tienen un Estilo Estructurado, con rango Moderado (11,78%); los docentes de la Universidad Nacional Agraria La Molina tienen un Estilo Estructurado, con rango Moderado (11,21%) y por último los docentes de la Universidad Nacional Federico Villareal, tienen un Estilo Estructurado, con rango Moderado (10,69%).

Finalmente respecto al Estilo Funcional tenemos en primer lugar que los docentes de la Universidad Nacional Federico Villareal tienen un Estilo Funcional, con rango Alto (12,28%); los docentes de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo tienen un Estilo Estructurado, con rango Moderado (11,28%) y por último también los docentes de la Universidad Nacional Agraria La Molina, tienen un Estilo Estructurado, con rango Moderado (11,28%).

Por tanto podemos manifestar que la mayoría de docentes de la Universidad Federico Villareal poseen un Estilo Abierto en rango Alto con tendencia a Muy Alto y al contrario, tenemos que los docentes de la Universidad Nacional Agraria La Molina poseen un Estilo Abierto en rango Moderado.

4.3. Resultados de las características de los Estilos de Enseñanza de los docentes universitarios de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

4.3.1. Resultados de las características del Estilo Abierto

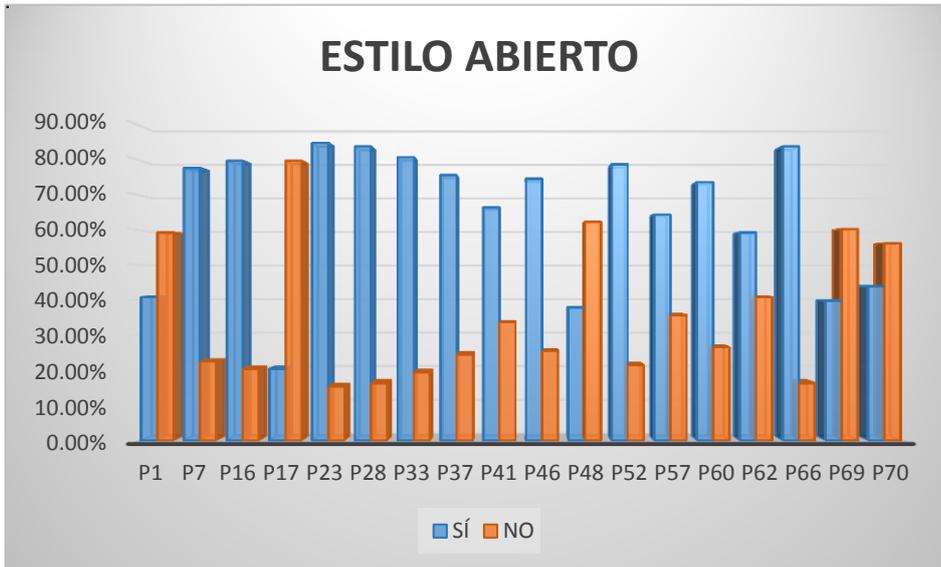
Tabla N° 21
Resultados de las características del Estilo Abierto

Ítem	Contenido	Si	%	No	%	Total
P1	La programación de la clase me limita a la hora de enseñar.	40	40.82%	58	59.18%	98
P7	Las preguntas que surgen (espontáneas o de actualidad) las antepongo sobre lo que estoy haciendo.	76	77.55%	22	22.45%	98
P16	Me atraen las clases con estudiantes espontáneos, dinámicos, e inquietos.	78	79.59%	20	20.41%	98
P17	Me es difícil disimular mi estado de ánimo en clases.	20	20.41%	78	79.59%	98
P23	Cuando planifico actividades trato que éstas no sean repetitivas.	83	84.69%	15	15.31%	98
P28	Con frecuencia propongo a los estudiantes que se planteen preguntas, desafíos o problemas para tratar y/o resolver.	82	83.67%	16	16.33%	98
P33	En las reuniones de equipos de trabajo apporto ideas originales o nuevas.	79	80.61%	19	19.39%	98
P37	Si en clase alguna situación o actividad no sale bien, no me hago problemas y, sin reparos, la replanteo de otra forma.	74	75.51%	24	24.49%	98
P41	Con frecuencia, suelo pedir voluntarios/as entre los estudiantes para que expliquen las actividades ante los demás.	65	66.33%	33	33.67%	98

P46	Animo y estímulo a que se rompan rutinas.	73	74.49%	25	25.51%	98
P48	El trabajo metódico y detallista me incomoda y me cansa.	37	37.76%	61	62.24%	98
P52	En clase, favorezco intencionadamente el aporte de ideas sin ninguna limitación formal.	77	78.57%	21	21.43%	98
P57	En lo posible, mis explicaciones son breves y, si puedo, dentro de alguna situación real y actual.	63	64.29%	35	35.71%	98
P60	En las evaluaciones acostumbro hacer preguntas abiertas.	72	73.47%	26	26.53%	98
P62	Con frecuencia cambio de estrategias metodológicas.	58	59.18%	40	40.82%	98
P66	Siempre que la tarea lo permita, prefiero que los estudiantes trabajen en equipo.	82	83.67%	16	16.33%	98
P69	Suelo hacer evaluaciones (interrogaciones o pruebas) en clases, incluso sin haberlas anunciado.	39	39.80%	59	60.20%	98
P70	En ejercicios y trabajos de los estudiantes, considero que la presentación, los detalles y el orden no son tan importantes como el contenido.	43	43.88%	55	56.12%	98

Fuente: Elaboración personal

Figura N° 15
Resultados de las características del Estilo Abierto



Fuente: Elaboración personal

Los resultados evidencian que de los ítems del Estilo Abierto, las características más resaltantes son:

- El 84,69% de docentes están de acuerdo que las actividades planificadas no deben ser repetitivas.
- Así mismo el 83,67% de docentes están de acuerdo que siempre que la tarea lo permita, prefieren que los estudiantes trabajen en equipo y que los estudiantes se planteen preguntas, desafíos o problemas para tratar y/o resolver.
- El 80,61% de docentes manifiestan que en reuniones de equipo de trabajo aportan ideas originales.
- 79,59% de docentes expresan que les atraen las clases con estudiantes espontáneos, dinámicos, e inquietos.
- El 78,57% de docentes en clase favorecen intencionalmente el aporte de ideas sin ninguna limitación formal.
- 77,55% de docentes están de acuerdo que las preguntas espontáneas que surgen las anteponen sobre lo que están haciendo.

También encontramos características menos resaltantes del estilo abierto. Son las siguientes:

- El 40,82% de docentes manifiestan que la programación de la clase les limita cuando enseñan.
- Tenemos además que el 39,80% expresan que hacen evaluaciones en clases sin haberlas anunciado.
- Un bajo porcentaje de docentes, 20,41%, manifiestan que les es muy difícil disimular su estado de ánimo en clases.

4.3.2. Resultados las características del Estilo Formal

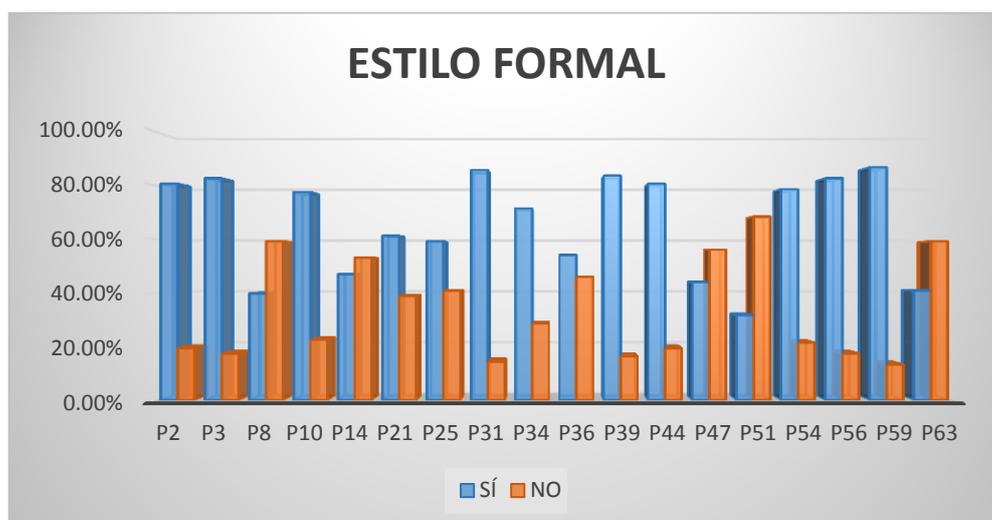
Tabla N° 22
Resultados de las características del Estilo formal

ITEM	CONTENIDO	SI	%	NO	%	TOTAL
P2	Durante el curso prefiero desarrollar pocos temas pero con profundidad.	79	80.61%	19	19.39%	98
P3	Cuando doy ejercicios dejo tiempo suficiente para resolverlos.	81	82.65%	17	17.35%	98
P8	En las reuniones de trabajo en equipo con otros/as colegas escucho más que hablo. Soy poco participativo.	39	39.80%	58	60.20%	98
P10	Favorezco e insisto en que los estudiantes piensen bien lo que van a decir antes de hacerlo.	76	77.55%	22	22.45%	98
P14	En clase solamente se trabaja sobre lo planificado, dejando lo demás para otros momentos.	46	46.94%	52	53.06%	98
P21	Hago evaluaciones en clases sólo si las he avisado previamente.	60	61.22%	38	38.78%	98
P25	En las evaluaciones doy puntaje a la presentación y el orden.	58	59.18%	40	40.82%	98

P31	Al iniciar el curso tengo planificado, casi al detalle, lo que voy a desarrollar.	84	85.71%	14	14.29%	98
P34	La mayoría de las veces, en las explicaciones de clase, apporto varios puntos de vista sin importarme el tiempo que ocupe en ello.	70	71.43%	28	28.57%	98
P36	Prefiero estudiantes tranquilos, reflexivos y con cierto método de trabajo.	53	54.08%	45	45.92%	98
P39	Con frecuencia propongo actividades que necesiten buscar información para analizarla y sacar conclusiones.	82	83.67%	16	16.33%	98
P44	En los primeros días de curso presento y, en algunos casos, acuerdo con los estudiantes la planificación.	79	80.61%	19	19.39%	98
P47	Doy muchas vueltas a los hechos antes de tomar decisiones.	43	43.88%	55	56.12%	98
P51	En la dinámica de la clase no es frecuente que ponga a los estudiantes a trabajar en grupo.	31	31.63%	67	68.37%	98
P54	Las fechas de las evaluaciones las anuncio con más de dos semanas de anticipación.	77	78.57%	21	21.43%	98
P56	Explico bastante y con detalle ya que creo que así favorezco el aprendizaje.	81	82.65%	17	17.35%	98
P59	Ante cualquier hecho favorezco que se busquen racionalmente las causas.	85	86.73%	13	13.27%	98
P63	Prefiero trabajar individualmente, ya que me permite avanzar a mi ritmo y no sentir estrés.	40	40.82%	58	59.18%	98

Fuente: Elaboración personal

Figura N° 16
Resultados de las características del Estilo Formal



Fuente: Elaboración personal

Los resultados muestran las características más importantes del Estilo Formal:

- En primer lugar el 86,73% de docentes están de acuerdo en que ante cualquier hecho se debe favorecer la búsqueda racional de la causas.
- Así mismo el 83,67% de docentes con frecuencia proponen actividades que necesiten buscar información para el análisis y así sacar conclusiones.
- El 82,65% de docentes explican bastante y al detalle pues creen que así favorecen el aprendizaje, además cuando dan ejercicios dejan tiempo suficiente para resolverlos.
- El 80,61% de docentes manifiestan que durante el curso prefieren desarrollar pocos temas pero con profundidad. Además en los primeros días de curso presentan y, en algunos casos, acuerdan con los estudiantes la planificación.
- 78,57% de docentes expresan que las fechas de las evaluaciones las anuncian con más de dos semanas de anticipación.

- El 77,55% de docentes favorecen e insisten en que los estudiantes piensen bien lo que van a decir antes de hacerlo.
- El 71,43 de docentes coinciden en que la mayoría de las veces, en las explicaciones de clase, aportan varios puntos de vista sin importarles el tiempo que ocupen en él.

También encontramos características menos resaltantes del estilo formal. Son las siguientes:

- El 46,94% de docentes manifiestan que en clase solamente se trabajan sobre lo planificado, dejando lo demás para otros momentos.
- Tenemos además que el 43,88% expresan que dan muchas vueltas a los hechos antes de tomar decisiones.
- El 39,80% de docentes expresan que en las reuniones de trabajo en equipo con otros/as colegas escuchan más que hablan. Son poco participativos.
- El 40,82% de docentes prefieren trabajar individualmente, ya que les permite avanzar a su ritmo y no sentir estrés.
- Un bajo porcentaje de docentes, 31,63%, manifiestan que en la dinámica de la clase no es frecuente que pongan a los estudiantes a trabajar en grupo.

4.3.3. Resultados las características del Estilo Estructurado

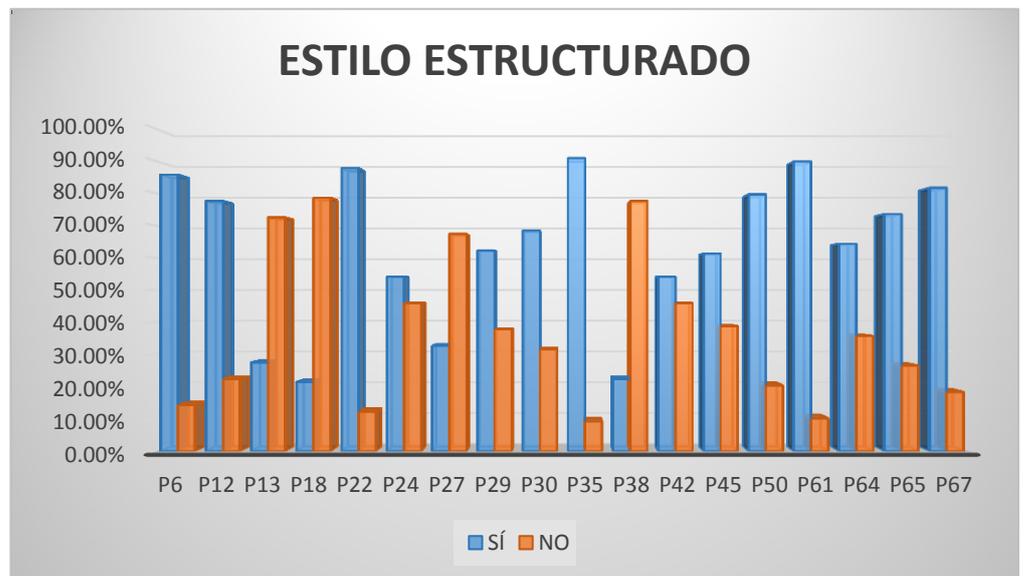
Tabla N° 23
Resultados de las características del Estilo Estructurado

ITEM	CONTENIDO	SI	%	NO	%	Total
P6	Las actividades que propongo están siempre muy estructuradas y con propósitos claros y explícitos.	84	85.71%	14	14.29%	98
P12	La mayoría de los ejercicios que entrego se caracterizan por relacionar, analizar o generalizar.	76	77.55%	22	22.45%	98
P13	La mayoría de las veces trabajo y hago trabajar bajo presión.	27	27.55%	71	72.45%	98
P18	Tengo dificultad para romper rutinas metodológicas o cambiar de estrategias de enseñanza.	21	21.43%	77	78.57%	98
P22	Trato que las intervenciones de los alumnos en clase se deduzcan con coherencia.	86	87.76%	12	12.24%	98
P24	Permito que los estudiantes se agrupen por intereses o calificaciones equivalentes.	53	54.08%	45	45.92%	98
P27	Prefiero trabajar con colegas de mi profesión, que ya que los considero de un nivel intelectual igual o superior al mío.	32	32.65%	66	67.35%	98
P29	Me disgusta dejar una imagen de falta de conocimiento en la temática que estoy impartiendo	61	62.24%	37	37.76%	98
P30	Soy partidario(a) de ejercicios y actividades con demostraciones teóricas.	67	68.37%	31	31.63%	98
P35	Valoro que las respuestas en los exámenes sean lógicas y coherentes.	89	90.82%	9	9.18%	98

P38	Prefiero y procuro que en la sala de clases no haya intervenciones espontáneas.	22	22.45%	76	77.55%	98
P42	Los experimentos (o actividades) que planteo suelen ser complejos aunque bien definidos en los pasos a seguir para su realización (respuestas).	53	54.08%	45	45.92%	98
P45	Soy más abierto a relaciones profesionales que a las afectivas.	60	61.22%	38	38.78%	98
P50	Siempre procuro dar los contenidos integrados en un marco más amplio.	78	79.59%	20	20.41%	98
P61	En la planificación, trato fundamentalmente de que todo esté estructurado con lógica.	88	89.80%	10	10.20%	98
P64	En las reuniones con mis colegas trato de analizar los problemas con objetividad y distancia.	63	64.29%	35	35.71%	98
P65	Mantengo cierta actitud favorable hacia quienes razonan y son coherentes entre lo que dicen y lo hacen.	72	73.47%	26	26.53%	98
P67	En las evaluaciones, valoro que se reflejen los pasos que se dan.	80	81.63%	18	18.37%	98

Fuente: Elaboración personal

Figura N° 17
Resultados de estilo estructurado



Fuente: Elaboración personal

Los resultados muestran las características más importantes del Estilo Estructurado:

- En primer lugar el 90,82% de docentes valoran que las respuestas en los exámenes sean lógicas y coherentes
- Así mismo el 89,80% de docentes expresan que en la planificación tratan fundamentalmente que todo esté estructurado con lógica.
- El 87,76% de docentes tratan que las intervenciones de los alumnos en clase se deduzcan con coherencia.
- El 85,71% de docentes manifiestan que las actividades están siempre muy estructuradas y con propósitos claros y explícitos.
- El 81,63% de docentes expresan que en las evaluaciones, valoro que se reflejen los pasos que se dan.
- El 79,59% de docentes Siempre procuro dar los contenidos integrados en un marco más amplio.
- El 77,55% de docentes La mayoría de los ejercicios que entrego se caracterizan por relacionar, analizar o generalizar.

- También encontramos características menos resaltantes del estilo formal. Son las siguientes:
- El 32,65% de docentes manifiestan Prefiero trabajar con colegas de mi profesión, que ya que los considero de un nivel intelectual igual o superior al mío.
- Tenemos además que el 27,55% expresan que La mayoría de las veces trabajo y hago trabajar bajo presión.
- El 22,45% de docentes expresan que Prefiero y procuro que en la sala de clases no haya intervenciones espontáneas.
- Finalmente el 21,43% de docentes manifiestan tener dificultad para romper rutinas metodológicas o cambiar de estrategias de enseñanza.

4.3.4. Resultados de las características del Estilo Funcional

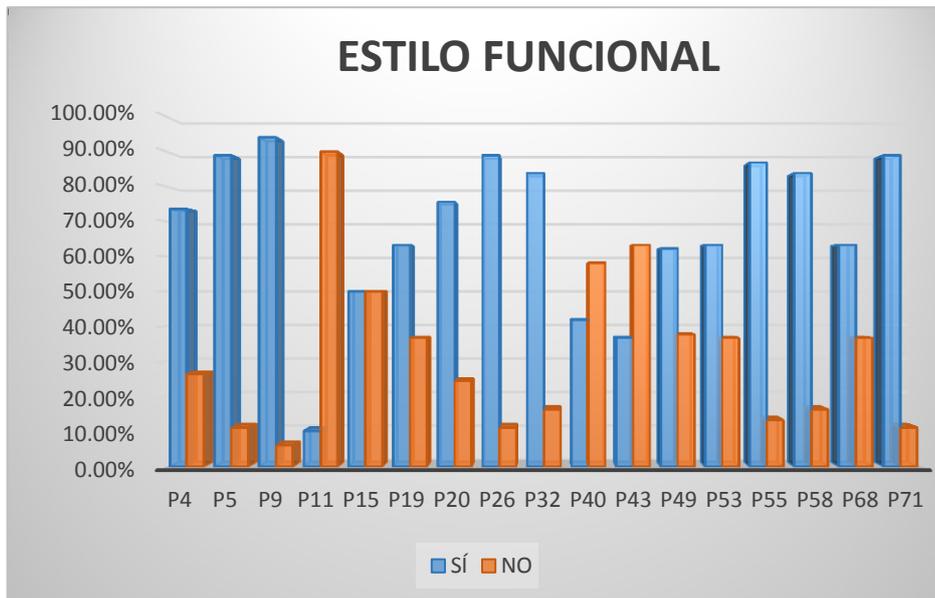
Tabla N° 24
Resultados de las características del Estilo Funcional

ITEM	CONTENIDO	SI	%	NO	%	Total
P4	Las actividades de clase implican, en la mayoría de las veces, aprendizaje de técnicas para ser aplicadas.	72	73.47%	26	26.53%	98
P5	Las explicaciones de contenidos siempre las acompañó de ejemplos prácticos y útiles.	87	88.78%	11	11.22%	98
P9	Con frecuencia reconozco el mérito de los estudiantes cuando se ha realizado un buen trabajo.	92	93.88%	6	6.12%	98
P11	Con frecuencia llevo a clase expertos en la materia, ya que considero que de esta forma se aprende mejor.	10	10.20%	88	89.80%	98
P15	Pongo lo práctico y lo útil por encima de los sentimientos y las emociones.	49	50.00%	49	50.00%	98
P19	Favorezco la búsqueda de “acortar camino” (sugiere a los estudiantes pistas de posibles soluciones más rápidas), para llegar a la solución.	62	63.27%	36	36.73%	98
P20	En mis evaluaciones predominan las preguntas de aplicación o de orientación práctica sobre las teóricas.	74	75.51%	24	24.49%	98

P26	La mayoría de las actividades que realizo suelen ser prácticas y relacionadas con la realidad.	87	88.78%	11	11.22%	98
P32	Procuro evitar el fracaso en las actividades y para ello oriento continuamente.	82	83.67%	16	16.33%	98
P40	Si una clase funciona bien no considero otras consideraciones y/o subjetividades.	41	41.84%	57	58.16%	98
P43	Siento cierta preferencia por los estudiantes prácticos y realistas sobre los teóricos e idealistas.	36	36.73%	62	63.27%	98
P49	Prefiero que los estudiantes respondan a las preguntas de forma breve y precisa.	61	62.24%	37	37.76%	98
P53	En la planificación, los procedimientos y experiencias prácticas tienen más peso que los contenidos teóricos.	62	63.27%	36	36.73%	98
P55	Me encuentro bien entre colegas que tienen ideas que pueden ponerse en práctica.	85	86.73%	13	13.27%	98
P58	Los contenidos teóricos los imparto dentro de experiencias y trabajos prácticos	82	83.67%	16	16.33%	98
P68	No me gusta que se divague. Enseguida pido que se vaya a lo concreto y práctico.	62	63.27%	36	36.73%	98
P71	De una planificación me interesa cómo se va a llevar a la práctica y si es viable.	87	88.78%	11	11.22%	98

Fuente: Elaboración personal

Figura N° 18
Resultados de las características del Estilo Funcional



Fuente: Elaboración personal

Los resultados muestran las características más importantes del Estilo Funcional:

- En primer lugar el 93,88% de docentes manifiestan que con frecuencia reconocen el mérito de los estudiantes cuando han realizado un buen trabajo.
- El 88,78% de docentes expresan que las explicaciones de contenidos siempre las acompañan de ejemplos prácticos y útiles. Así mismo la mayoría de actividades que realizan suelen ser prácticas relacionadas con la realidad y así mismo concuerdan que de una planificación les interesa si es viable y cómo van a llevar a la práctica.
- El 86,73% de docentes afirman que se encuentran bien entre colegas que tienen ideas que pueden ponerse en práctica.
- El 83,67% de docentes expresan que los contenidos teóricos los imparten dentro de experiencias y trabajos prácticos. Así mismo procuran evitar el fracaso en las actividades y para ello orientan continuamente.

- El 75,51% de docentes afirman que en sus evaluaciones predominan las preguntas de aplicación o de orientación práctica sobre las teóricas.
- El 73,47% de docentes manifiestan que las actividades de clase implican, en la mayoría de las veces, aprendizaje de técnicas para ser aplicadas.

También encontramos características menos resaltantes del estilo funcional. Son las siguientes:

- El 41,84% de docentes están de acuerdo en que si una clase funciona bien no consideran otras subjetividades.
- Tenemos además que el 36,73% expresan que sienten cierta preferencia por los estudiantes prácticos y realistas en vez de los teóricos e idealistas
- Finalmente el 10,20% de docentes manifiestan que con frecuencia llevan a clase expertos en la materia, pues consideran que de esa forma se aprende mejor.

4.4. Contrastación de hipótesis.

Teniendo en cuenta que la hipótesis de la investigación afirma que en los docentes universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina, predominan los estilos de enseñanza abierto y funcional; y que después de la aplicación del instrumento, el recojo de los resultados, la interpretación y análisis estadístico, podemos concluir que dicha hipótesis se ha cumplido cabalmente, pues de 98 docentes, que forman la muestra de la investigación, 64 docentes poseen un estilo abierto y 53 docentes poseen un estilo funcional, concluyendo en que el cuestionario seleccionado revalida su objetividad en el contexto de aplicación.

4.5. Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en la presente investigación nos permiten dar respuesta a cada uno de los objetivos propuestos, asimismo, configurar la hipótesis como probada; se ha cumplido cabalmente con la finalidad que se buscaba y que se planteó como ruta del estudio,

concluyendo en que el cuestionario seleccionado revalida su objetividad en el contexto de aplicación.

a. Resultados Estilo Abierto:

De acuerdo a los resultados podemos afirmar que los docentes en su mayoría tienen un estilo de enseñanza abierto ya que el 65,4% indica una preferencia alta y muy alta por este estilo. Martínez (2002) describe que los docentes con este estilo diseñan actividades novedosas y motivadoras en torno a problemas de contexto real.

b. Resultados Estilo Formal

Teniendo en cuenta los resultados del estilo de enseñanza formal podemos manifestar que los docentes de la muestra no poseen este estilo ya que solo el 4,1% lo poseen en una escala Alta y Muy Alta. Respecto a este estilo, Martínez (2002) expresa que los docentes no admiten la improvisación y se rigen por lo planificado y sus estrategias desarrollan el pensamiento crítico. Por tanto estos docentes al no poseer este estilo no están desarrollando en los estudiantes la reflexión crítica para lograr los aprendizajes.

c. Resultados Estilo Estructurado

Los resultados mostrados respecto al estilo de enseñanza estructurado indican que solamente el 19,4% tienen una preferencia alta y muy alta respecto a este estilo, por tanto estos docentes no poseen en su mayoría este estilo. Martínez (2002), con relación a este estilo de enseñanza, manifiesta que aquellos docentes que lo utilizan, otorgan mucha importancia a la planificación y ponen énfasis en que esta sea coherente, estructurada y sistemática. Sin embargo, dado que del 100,0% de docentes solamente un 19,4% de estos se encuentran en el estilo estructurado, manifiestamente no son muy planificados en la enseñanza ni imparten los contenidos de manera integrada en un marco teórico amplio, articulado y sistemático.

d. Resultados Estilo Funcional

De acuerdo a los resultados podemos afirmar que 54% de los docentes de la muestra total tienen un estilo de enseñanza funcional en una preferencia alta y muy alta. Martínez (2002) describe que los docentes ponen más énfasis en la viabilidad, funcionalidad y concreción de lo planificado, es decir cómo llevarla a la práctica. Es fundamental los contenidos procedimentales, en ese sentido la enseñanza recurre a lo pragmático.

e. Resultados Características Estilo Abierto

Por otro lado los resultados que arrojan las características que tienen estos docentes respecto al estilo abierto indican que son creativos elaborando diferentes tipos de actividades, prefieren que los estudiantes trabajen en equipo y que planteen preguntas, desafíos o problemas para tratar y/o resolver. Asimismo, prefieren trabajar con estudiantes espontáneos, dinámicos, e inquietos y que aporten ideas sobre los temas tratados.

En cambio identificamos que tienen ciertas limitaciones para este estilo siendo la programación de la clase que les limita cuando enseñan. Asimismo, las evaluaciones son otras de sus limitaciones ya que siempre son planificadas y están regidas a parámetros de la planificación. Por último, otra de las dificultades identificadas es el disimular su estado de ánimo en clases.

Según Martínez (2002) los docentes con este estilo no se ajustan de manera estricta a la planificación. Motivan a los estudiantes con actividades novedosas, promueven el trabajo en equipo, suelen cambiar con frecuencia de metodología. Por tanto podemos afirmar que estos docentes están comprometidos con los aprendizajes de los estudiantes ya que para poder planificar diversos tipos de actividades deben estar en continua preparación y deben investigar para que puedan plantear las actividades retadoras y motivadoras para los estudiantes.

f. Resultados Características Estilo Formal

Los resultados de las características que tienen los docentes de la muestra respecto al estilo formal indican que estos siempre favorecen la búsqueda racional de las causas, proponiendo actividades para el análisis y así sacar conclusiones, las mismas que deben ser explicadas por los estudiantes con rigurosidad académica. Así mismo prefieren desarrollar pocos temas pero con profundidad. En los primeros días del curso presentan la planificación del curso. Además los docentes explican al detalle y cuando dan ejercicios dejan suficiente tiempo para su resolución. Por último las fechas están muy estructuradas de tal manera que se recuerdan con más de dos semana de anticipación.

Encontramos, en este estilo de enseñanza formal, ciertas limitaciones como por ejemplo: no es frecuente los trabajos grupales entre los estudiantes. En clase solamente trabajan sobre lo planificado. Además los docentes sopesan en demasía las decisiones que vayan a tomar. En las reuniones de trabajo entre colegas prefieren escuchar, reflexionar que participar activamente en las discusiones. Prefieren además trabajar individualmente y avanzar a su ritmo.

Según Martínez (2002) los docentes con este estilo de enseñanza formal son partidarios de la planificación detallada de su enseñanza y se la comunican a sus alumnos. Se rigen estrictamente por lo planificado. No admiten la improvisación. Tienden a abordar la enseñanza con explicaciones y actividades diseñadas con detalle, profundidad analizando el contenido desde diferentes perspectivas, sin importarle el tiempo aunque teniendo como referente su programación. Por lo tanto los docentes de este estilo fomentan y valoran en los estudiantes la reflexión, el análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad comprensiva. Otorgan importancia a la profundidad y exactitud de las respuestas valorando, además el orden y el detalle. De tal manera que estos docentes son los indicados a posibilitar en los estudiantes un pensamiento crítico reflexivo.

g. Resultados Características Estilo Estructurado

Con relación a las características del estilo estructurado los resultados muestran que los docentes valoran que las respuestas en los exámenes sean lógicas y coherentes. Por consiguiente las intervenciones de los estudiantes deben reflejar deducción lógica. Esto es reflejo de una planificación estructurada con propósitos claros y específicos.

Sin embargo las deficiencias que arrojaron los resultados en las características del estilo estructurado muestran que tienen dificultad para romper rutinas metodológicas o cambiar de estrategias de enseñanza; además los docentes muestran que trabajan y hacen trabajar bajo presión y procuran que no existan en las clases, intervenciones espontáneas. Según Martínez (2002), los docentes de este Estilo de Enseñanza otorgan bastante importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Además la dinámica de la clase suele desarrollarse bajo una cierta presión, evitando cambiar por frecuencia de metodología. No dan opción a la espontaneidad, la ambigüedad ni a respuestas no razonadas. Por lo tanto podemos manifestar que estos docentes al utilizar este estilo tienden a impartir los contenidos integrados siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático.

h. Resultados Características Estilo Funcional

Por último los resultados que arrojan las características que tienen estos docentes respecto al Estilo Funcional es que con frecuencia reconocen el mérito de los estudiantes cuando han realizado un buen trabajo; así mismo las explicaciones de contenidos siempre van acompañados de ejemplos prácticos y útiles. Así mismo la mayoría de actividades que realizan suelen ser prácticas relacionadas con la realidad. Otra característica resaltante es que de una planificación les interesa si es viable y cómo van a llevar a la práctica, en ese sentido afirman que se encuentran bien entre colegas que tienen ideas que pueden ponerse en práctica. Así mismo procuran evitar el fracaso en las actividades y para ello orientan continuamente. Respecto a las evaluaciones predominan

las preguntas de aplicación o de orientación práctica sobre las teóricas.

También encontramos características menos resaltantes del estilo funcional. Por ejemplo, los docentes están de acuerdo en que si una clase funciona bien no consideran otras subjetividades. Además expresan que sienten cierta preferencia por los estudiantes prácticos y realistas en vez de los teóricos e idealistas.

Según Martínez (2002), 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. Por tanto podemos afirmar que los docentes que poseen el estilo de enseñanza funcional otorgan más importancia a los contenidos procedimentales y prácticos que a los teóricos. En las explicaciones sobre contenidos teóricos, siempre incluyen ejemplos prácticos y frecuentemente tomados de la vida cotidiana y de problemas de la realidad.

CONCLUSIONES

- a. De acuerdo a los resultados de la investigación podemos afirmar que los docentes tienen un estilo abierto y funcional y carecen de un estilo formal y estructurado.
- b. Respecto a las características del estilo abierto podemos identificar que los docentes son creativos, afectivos, prefieren que los estudiantes trabajen en equipo y que planteen preguntas, desafíos o problemas para tratar y/o resolver. Con frecuencia cambian de estrategias metodológicas. Asimismo, prefieren trabajar con estudiantes espontáneos, dinámicos, e inquietos y que aporten ideas sobre los temas tratados. Por tanto estos docentes deberán estar en continua formación para que puedan diseñar y aplicar diversidad de actividades con sus estudiantes.
- c. Con relación con las características del estilo formal concluimos que los docentes al no poseer este estilo no están desarrollando en los estudiantes la reflexión crítica para lograr los aprendizajes. Pues una de las características principales del estilo formal está relacionado con la búsqueda racional de las causas, proponiendo actividades para el análisis y así sacar conclusiones, las mismas que deben ser explicadas por los estudiantes con rigurosidad académica.

- d. Por otro lado en las características del estilo estructurado concluimos que los docentes valoran que las respuestas en los exámenes sean lógicas y coherentes. Por consiguiente las intervenciones de los estudiantes deben reflejar deducción lógica. Esto es reflejo de una planificación estructurada con propósitos claros y específicos. De tal manera que el docente con estilo estructurado le es sumamente difícil romper con rutinas metodológicas o cambiar de estrategias de enseñanza.
- e. Respecto a las características del estilo funcional los docentes ponen más énfasis en la viabilidad, funcionalidad y concreción de lo planificado. En ese sentido la enseñanza expresa el pragmatismo que posee nuestra sociedad actual.

RECOMENDACIONES

- a. Se recomienda relacionar los estilos de enseñanza de los docentes con los estilos de aprendizaje de los estudiantes y su rendimiento académico.
- b. Se debe avanzar en investigar cuál es la relación entre los estilos de enseñanza con la evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje.
- c. Así mismo se recomienda que el rol del docente debe de ir más allá del papel de enseñante, para ello deberá conocer el estilo de aprendizaje de sus alumnos y también su propio estilo de enseñar que le permitirá orientar su labor como mediador en el proceso pedagógico.
- d. Se recomienda la utilización del estilo de enseñanza formal para promover el pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes.
- e. El docente deberá adoptar diferentes estilos de enseñanza en la medida en que existen diferentes estilos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C.M., Gallego, D.J. y Honet, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Alvaci, R. (2012). *Estilos de enseñanza del profesorado de educación superior: estudio comparativo*. España-Brasil. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Anderson, J. (1982): *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica*. Barcelona: Barcanova.
- Bennet, N. (1979): *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Beltrán, J. (1990): *Aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Paulinas.
- Barrera, M. (1999). *Holística, Comunicación y Cosmovisión*. Caracas: Fundación Servicios y Proyecciones para América Latina.
- Bower, G (2007). *Teorías del aprendizaje*. México. Trillas
- Carrillo, J. (1998). *Modos de resolver problemas y concepciones sobre la Matemática y su enseñanza*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Coloma, C. y Tafur R. (2000). *Sobre los estilos de enseñanza y de aprendizaje*. *Revista de Educación*, 09 (17), 51-79.

- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Delgado, M.A. (1992). *Los estilos de enseñanza en la educación física*. Granada: Universidad de Granada.
- Delors, J. (1996). *La educación o la utopía necesaria. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO - Santillana
- Díaz F. (Coord.) (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente (Dirigido a maestros de infantil y primaria)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Flanders, N. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Gallego, D. y Alonso, C. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- García, V. (1964). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Labor.
- García, V. (1981). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- García, V. (1993). *Introducción general a una Pedagogía de la persona*. En tratado de la Educación Personalizada, Vol. 1. Madrid: Rialp.
- Gimeno, J. (2001). *El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas*. *Revista de Educación, número extraordinario*, 121-142.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1989): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Guild, P. y Garger, S. (1988) *Marching to diferente Drummers*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Hernández, Fernández y Baptista (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill
- Herrera, M. (2005). *Estilo de Enseñar y aprender en la formación inicial y permanente del profesorado Venezolano*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Hervas, R. (2005). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Murcia: Grupo Editorial Universitario.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Joyce, B. y Weill, N. (1985) *Modelos de Enseñanza*, New Jersey, USA: Anaya.
- Jung, Carl Gustav (2013). *Obra completa de Carl Gustav Jung*. Madrid: Trotta.
- Kimble, G. (1961): *Conditioning and learning*. New York: Appleton Century.
- Latorre, Arnal y del Rincón (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92
- Lippit, R (1940): *An experimental study of the effects of democratic and authoritarian group atmospheres*. University of Kiowa Studies in Child Welfare.
- Martínez, P. (2007): *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Mensajero
- Martínez, P (2002). *Categorización de comportamientos de enseñanza desde un enfoque centrado en los Estilos de aprendizaje*. Tesis doctoral. Inédita. UNED
- Martínez, P. (2013). *Validación del cuestionario estilos de enseñanza (cee). Un instrumento para el docente de educación superior*. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11 (11), 1-18

- Martínez, N. (2004). *Didáctica General Pedagogía*. Murcia: Tresmilles.
- Oviedo, E., Cárdenas, F., Zapata, P., Rendón, M. y otros. (2010). *Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos*. Revista Actualidades Pedagógicas, 55, 1-43.
- Perez, A. (1992). *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En J. Gimeno Sacristan y A. Perez Gomez (Coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez, P. (2015a). *Una teoría educativa*. Vol. 1. *Fundamentos del aprendizaje*. Piura: Universidad de Piura.
- Pérez, P. (2015b). *Una teoría educativa*. Vol 2. *Teorías del aprendizaje*. Piura: Universidad de Piura.
- Pérez, P. (2008). *Presencia de la Filosofía y Psicología en la Pedagogía actual*. Piura: San Marcos.
- Rendón, M. (2010). *Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia* (Primera etapa Facultad de Educación). Revista Unipluriversidad, 10 (1), 1-18
- Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Magisterio.
- Stenhouse L. (1993) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Sevillano, M. Pascual, M., Bartolomé, D. *Investigar para innovar en la enseñanza*. Madrid: Pearson Prentice Hall; 2007.
- Sevillano, M.L., Pascual, M.A. y Bartolomé, D. (2007): *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson Prentice may.
- Tardif, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.

Valdivieso, J. A. B., Carbonero, M. A. M, Martin. L. J. A., Resende, A. F. (2012). *Estrategias docentes exitosas: aproximación conceptual desde planteamientos emergentes de la Psicología de la Instrucción*. Revista de Psicología, 2 (01), 105-115.

White, R. (1943): *The social climate of children`s groups*. En R.G. Barcker. Cild Behavior an Development. New-York: McGraw

Zapata, M.A. y Blanco L.J. (2012). *Las prácticas de Enseñanza. Formación inicial del profesorado de Matemáticas*. Saarbrucken: Editorial Académica Española.

WEBGRAFÍA

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2015). Disponible en: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=FdHOWng>

Guedea, J. (2010). *Análisis de los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de educación física del nivel primaria en la ciudad de Chihuahua*. Universidad de Granada. Departamento de Educación Física y Deportiva. Granada: Editorial de la Universidad de Granada. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/14591/1/18977558.pdf>

Sánchez, Elvira, A. (2008). *Criterios para la incorporación de las competencias genéricas en las titulaciones de Grado: Justificación del mapa de competencias genéricas de la UNED*. Accesible en: <http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/46836DD1BC5BA235E040660A32695491>.

**ANEXOS
DE LA INVESTIGACIÓN**

**ANEXO N° 1:
MATRIZ GENERAL DE INVESTIGACIÓN**

Tema	Problema	Objetivos	Hipótesis
Estilos de enseñanza en los docentes universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del	Problema General ¿Cuáles son los estilos de enseñanza predominantes en los docentes universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes	<p>Objetivo General</p> <p>Determinar los estilos de enseñanza predominantes en los docentes universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemáticas de la Universidad Nacional Agraria La Molina.</p> <hr/> <p>Objetivos Especificos.</p> <ol style="list-style-type: none"> Determinar los estilos de enseñanza de los docentes universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Determinar las características predominantes del estilo de enseñanza abierto de los docentes universitarios de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico 	<p>Hipótesis General</p> <p>En los docentes universitarios de las facultades de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios</p>

<p>Departamento de Matemáticas de la Universidad Nacional Agraria La Molina.</p>	<p>del Departamento de Matemáticas de la Universidad Nacional Agraria La Molina?</p>	<p>Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.</p> <p>3. Determinar las características predominantes del estilo de enseñanza formal de los docentes universitarios de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.</p> <p>4. Determinar las características predominantes del estilo de enseñanza estructurado de los docentes universitarios de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.</p> <p>5. Determinar las características predominantes del estilo de enseñanza funcional de los docentes universitarios de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y los docentes universitarios del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina.</p>	<p>del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina, predominan los estilos de enseñanza abierto y funcional.</p>
--	--	--	--

ANEXO N° 2:

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO



UNIVERSIDAD DE PIURA
Facultad de Ciencias
de la Educación

**FICHA DE VALIDACIÓN
DEL INSTRUMENTO**

I. INFORMACIÓN GENERAL

1.1 Nombres y apellidos del validador : **Mg. José Luís Obregón Cabrera**
 1.2 Cargo e institución donde labora : **Docente Pontificia Universidad Católica del Perú**
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Cuestionario de Estilos de Enseñanza**
 1.4 Autor del instrumento : **Martínez-Geijo Pedro**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
CONTEO TOTAL		0	9	21	30
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Filiación: Jilán Carlos Zanata Ancallima

Coefficiente de validez : $\frac{A + B + C}{30} = 1$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Lima, 14 de noviembre de 2015.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Mg. José Luís Obregón Cabrera

ANEXO N° 3:
CUESTIONARIO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA
CUESTIONARIO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA

1. Información general

Título profesional:
Grado académico:
Género:
Edad:
Años de experiencia universitaria:
Cursos o asignaturas que imparte:

2. Información importante

El cuestionario ha sido diseñado para delimitar los Estilos de Enseñanza en función de los Estilos de Aprendizaje. No se trata nunca, de analizar y juzgar ni su inteligencia, ni su personalidad, ni su profesionalidad y, ni mucho menos su forma de enseñar.

Para que este cuestionario sea válido, tanto para entregar una orientación educativa como para investigación en el área de la docencia, se requiere contar con las respuestas de docentes que respondan con sinceridad a todos los ítems.

Generalmente, el tiempo que se ocupa en contestarlo es entre diez a quince minutos.

Las respuestas obtenidas son absolutamente confidenciales. Coloque el nombre solo si usted desea conocer su Estilo de Enseñanza, el que recibirá de manera particular y confidencial.

Nombre y dirección e-mail para envío de resultado:

.....

No existen respuestas correctas o incorrectas.

Lea atentamente cada afirmación y si usted se siente identificado con ella, marque en la columna "SI". En caso contrario marque en la columna "NO".

Por favor conteste todos los ítems.

Gracias por su colaboración.

N°	Ítems	Si	No
1.	La programación de la clase me limita a la hora de enseñar.		
2.	Durante el curso prefiero desarrollar pocos temas pero con profundidad.		
3.	Cuando doy ejercicios dejo tiempo suficiente para resolverlos.		
4.	Las actividades de clase implican, en la mayoría de las veces, aprendizaje de técnicas para ser aplicadas.		
5.	Las explicaciones de contenidos siempre las acompañó de ejemplos prácticos y útiles.		
6.	Las actividades que propongo están siempre muy estructuradas y con propósitos claros y explícitos.		
7.	Las preguntas que surgen (espontáneas o de actualidad) las antepongo sobre lo que estoy haciendo.		
8.	En las reuniones de trabajo en equipo con otros/as colegas escucho más que hablo. Soy poco participativo.		
9.	Con frecuencia reconozco el mérito de los estudiantes cuando se ha realizado un buen trabajo.		
10.	Favorezco e insisto en que los estudiantes piensen bien lo que van a decir antes de hacerlo.		
11.	Con frecuencia llevo a clase expertos en la materia, ya que considero que de esta forma se aprende mejor.		
12.	La mayoría de los ejercicios que entrego se caracterizan por relacionar, analizar o generalizar.		
13.	La mayoría de las veces trabajo y hago trabajar bajo presión.		
14.	En clase solamente se trabaja sobre lo planificado, dejando lo demás para otros momentos.		
15.	Pongo lo práctico y lo útil por encima de los sentimientos y las emociones.		
16.	Me atraen las clases con estudiantes espontáneos, dinámicos, e inquietos.		
17.	Me es difícil disimular mi estado de ánimo en clases.		

N°	Ítems	Si	No
18.	Tengo dificultad para romper rutinas metodológicas o cambiar de estrategias de enseñanza.		
19.	Favorezco la búsqueda de “acortar camino” (sugiere a los estudiantes pistas de posibles soluciones más rápidas), para llegar a la solución.		
20.	En mis evaluaciones predominan las preguntas de aplicación o de orientación práctica sobre las teóricas.		
21.	Hago evaluaciones en clases sólo si las he avisado previamente.		
22.	Trato que las intervenciones de los alumnos en clase se deduzcan con coherencia.		
23.	Cuando planifico actividades trato que éstas no sean repetitivas.		
24.	Permito que los estudiantes se agrupen por intereses o calificaciones equivalentes.		
25.	En las evaluaciones doy puntaje a la presentación y el orden.		
26.	La mayoría de las actividades que realizo suelen ser prácticas y relacionadas con la realidad.		
27.	Prefiero trabajar con colegas de mi profesión, que ya que los considero de un nivel intelectual igual o superior al mío.		
28.	Con frecuencia propongo a los estudiantes que se planteen preguntas, desafíos o problemas para tratar y/o resolver.		
29.	Me disgusta dejar una imagen de falta de conocimiento en la temática que estoy impartiendo		
30.	Soy partidario(a) de ejercicios y actividades con demostraciones teóricas.		
31.	Al iniciar el curso tengo planificado, casi al detalle, lo que voy a desarrollar.		
32.	Procuro evitar el fracaso en las actividades y para ello oriento continuamente.		

N°	Ítems	Si	No
33.	En las reuniones de equipos de trabajo apporto ideas originales o nuevas.		
34.	La mayoría de las veces, en las explicaciones de clase, apporto varios puntos de vista sin importarme el tiempo que ocupe en ello.		
35.	Valoro que las respuestas en los exámenes sean lógicas y coherentes.		
36.	Prefiero estudiantes tranquilos, reflexivos y con cierto método de trabajo.		
37.	Si en clase alguna situación o actividad no sale bien, no me hago problemas y, sin reparos, la replanteo de otra forma.		
38.	Prefiero y procuro que en la sala de clases no haya intervenciones espontáneas.		
39.	Con frecuencia propongo actividades que necesiten buscar información para analizarla y sacar conclusiones.		
40.	Si una clase funciona bien no considero otras consideraciones y/o subjetividades.		
41.	Con frecuencia, suelo pedir voluntarios/as entre los estudiantes para que expliquen las actividades ante los demás.		
42.	Los experimentos (o actividades) que planteo suelen ser complejos aunque bien definidos en los pasos a seguir para su realización (respuestas).		
43.	Siento cierta preferencia por los estudiantes prácticos y realistas sobre los teóricos e idealistas.		
44.	En los primeros días de curso presento y, en algunos casos, acuerdo con los estudiantes la planificación.		
45.	Soy más abierto a relaciones profesionales que a las afectivas.		
46.	Animo y estimulo a que se rompan rutinas.		
47.	Doy muchas vueltas a los hechos antes de tomar decisiones.		

Nº	Ítems	Si	No
48.	El trabajo metódico y detallista me incomoda y me cansa.		
49.	Prefiero que los estudiantes respondan a las preguntas de forma breve y precisa.		
50.	Siempre procuro dar los contenidos integrados en un marco más amplio.		
51.	En la dinámica de la clase no es frecuente que ponga a los estudiantes a trabajar en grupo.		
52.	En clase, favorezco intencionadamente el aporte de ideas sin ninguna limitación formal.		
53.	En la planificación, los procedimientos y experiencias prácticas tienen más peso que los contenidos teóricos.		
54.	Las fechas de las evaluaciones las anuncio con más de dos semanas de anticipación.		
55.	Me encuentro bien entre colegas que tienen ideas que pueden ponerse en práctica.		
56.	Explico bastante y con detalle ya que creo que así favorezco el aprendizaje.		
57.	En lo posible, mis explicaciones son breves y, si puedo, dentro de alguna situación real y actual.		
58.	Los contenidos teóricos los imparto dentro de experiencias y trabajos prácticos		
59.	Ante cualquier hecho favorezco que se busquen racionalmente las causas.		
60.	En las evaluaciones acostumbro hacer preguntas abiertas.		
61.	En la planificación, trato fundamentalmente de que todo esté estructurado con lógica.		
62.	Con frecuencia cambio de estrategias metodológicas.		
63.	Prefiero trabajar individualmente, ya que me permite avanzar a mi ritmo y no sentir estrés.		
64.	En las reuniones con mis colegas trato de analizar los problemas con objetividad y distancia.		

N°	Ítems	Si	No
65.	Mantengo cierta actitud favorable hacia quienes razonan y son coherentes entre lo que dicen y lo hacen.		
66.	Siempre que la tarea lo permita, prefiero que los estudiantes trabajen en equipo.		
67.	En las evaluaciones, valoro que se reflejen los pasos que se dan.		
68.	No me gusta que se divague. Enseguida pido que se vaya a lo concreto y práctico.		
69.	Suelo hacer evaluaciones (interrogaciones o pruebas) en clases, incluso sin haberlas anunciado.		
70.	En ejercicios y trabajos de los estudiantes, considero que la presentación, los detalles y el orden no son tan importantes como el contenido.		
71.	De una planificación me interesa cómo se va a llevar a la práctica y si es viable.		

Muchas gracias por su apoyo.