

**PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
SOBRE EL USO DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA**

**THE PERCEPTION OF THE USE OF TEACHING STYLES BY THE STUDENTS
OF THE FACULTY OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY
OF SANTIAGO DE COMPOSTELA**

Margarita González-Peiteado

Universidad Nacional de Educación a Distancia
margonzalez@pontevedra.uned.es

Margarita Pino-Juste

Universidad de Vigo
mpino@uvigo.es

RESUMEN

El propósito de esta investigación es el estudio de las representaciones sobre los estilos de enseñanza que manifiestan los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Se entiende que para optimizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario indagar sobre las concepciones previas que manifiestan los futuros docentes en relación a los estilos de enseñanza, ya que en muchos casos, es allí donde la actuación docente está fundamentada. Ello supone un avance en el estudio de la eficacia docente, ya que en torno a cada estilo se agrupan una serie de comportamientos o patrones de conducta que inciden en la correcta evolución del aprendizaje. A éste fin, se llega a través de un diseño descriptivo de carácter transversal, lo que supone el propósito de describir variables y analizar la incidencia e interrelación en un momento dado para dar cuenta de las realidades emergentes implícitas en las creencias de los estudiantes.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado, estilos de enseñanza, rol docente, rendimiento académico.

ABSTRACT

The purpose of this research is the study of representations of teaching styles that show students of the Teacher Training Degree at Santiago de Compostela University. It is understood that in order to optimize the quality of the teaching-learning process is necessary to investigate preconceptions that show future teachers regarding teaching styles, as in many cases, that's where the action is based teaching. This is a breakthrough in the study of teaching effectiveness, and that around each style are grouped a number of behaviors or patterns of behavior that affect the evolution of the learning proper. To this end, it comes through a transversal descriptive design, which is meant to describe and analyze the impact

variables and interaction at a given time to account for the emerging realities implicit in the students' beliefs.

Keywords: Initial teaching training, teaching styles, teacher role, academic efficiency.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El progreso social demanda cambios en las aulas, consideradas instituciones que responden a los intereses e inquietudes de la propia sociedad. Es así como se va configurando una cultura muy supeditada a los avances técnicos, científicos e industriales que han transformado el acceso al conocimiento, el ritmo y percepción del tiempo. Bajo este discurso, se perfila un docente constructivista que continuamente está aprendiendo y va configurando estrategias de actuación a partir de procesos de reflexión en el contexto que actúa, cuestión que le enriquece y le conduce hacia la excelencia. Se trata de emprender el proceso de hacerse docente a través de una formación constante y un conocerse a sí mismo en cuanto a potencialidades y limitaciones.

Porque no es lo mismo saber que saber hacer, saber pensar y enfrentar nuevos retos afrontando el riesgo, es necesario desde la formación inicial del profesorado fomentar el pensamiento divergente y el carácter indagador además de la competencia académica. En general, los docentes se perfilan como consumidores de las ideas pedagógicas aportadas por distintas teorías de la enseñanza y los paradigmas de educación, siendo necesario la figura del profesor como constructor, animador y proyector de ideas. Esta renovación de la forma peculiar de abordar la tarea de enseñar e interactuar con los alumnos va configurando un estilo de enseñanza predominante. La formación inicial del profesorado es justamente la preparación para asumir de forma reflexiva, razonada y comprometida un estilo de enseñanza preferente y eficaz. Debe contribuir al desarrollo de un perfil docente dinámico y crítico y a que base su ejercicio en tres principios: atención a la diversidad, equidad y justicia (González-Peiteado, 2012).

Sin embargo, los estilos de enseñanza no se adquieren de súbito durante la carrera como único resultado de la acción formativa. Es un constructo que se va cimentando sobre la base de la reflexión, la dimensión ética, la investigación; variables que van conformando un espectro ideológico y un marco de actuación. Las creencias y concepciones docentes varían en función de su personalidad, biografía personal, propio estilo de aprendizaje, historia laboral, ideología, cultura, educación, interacciones, contexto y paradigma educativo en el que se apoya (González-Peiteado, 2012). Como consecuencia de la singularidad que cada uno manifiesta en su trayectoria evolutiva, en la utilización de recursos, resolución de problemas, metodología, interacciones y en la toma de decisiones se va ir perfilando una determinada forma de entender el proceso educativo. Cada una de estas creencias y actitudes particulares pertenecen a tendencias globales que definen su estilo de enseñanza. Por tanto, conceptualizamos los estilos de enseñanza como el conjunto de rasgos cognitivos, afectivos, biológicos y socioculturales que configuran un modo particular de actuar y que denotan las preferencias de una persona cuando interacciona en el ámbito educativo, dotando de unidad, coherencia y singularidad a su actuación.

Así, es obvio que en la tarea de formar, el docente debe ser versátil y saber conjugar los aspectos positivos que cada estilo de enseñanza encierra, rompiendo con el esquematismo de la en-

señanza tradicional y la rutina. Como respuesta al compromiso de dotar de significado al proceso de enseñanza-aprendizaje, el perfil docente deseable es el de un profesional dotado de un estilo activo que maneja adecuadamente cuatro dimensiones esenciales: comunicación, control, exigencia y afecto. En palabras de Knight (2005: 157) “para ser un profesor hábil, hace falta ser un facilitador hábil”. Consecuentemente, a través del proceso de comunicación se establece una interrelación docente-discente que concluye en el mutuo perfeccionamiento. La orientación y las altas expectativas del docente hacia el alumno redundarán en un mejor rendimiento y en un autoconcepto positivo.

El afecto y el respeto provocan un marco de entendimiento, responsabilidad y empatía. Es el nivel de sensibilidad y disposición docente lo que le va a impulsar a atender las necesidades e intereses del alumnado, a promover el éxito en el aprendizaje y elevar la motivación de logro o rendimiento de los escolares manteniendo la confianza en sus posibilidades. A su vez, el profesor debe ejercer un poder regulador con la finalidad de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es quien marca los tiempos y facilita el desarrollo. Estos indicadores deben coexistir con otro elemento esencial: el nivel de exigencia requerido por el docente, se trata de un ejercicio de rigor en el cumplimiento de los objetivos. El profesor se transforma en una autoridad-guía, en un orientador con capacidad para provocar el aprendizaje.

A lo largo de la historia diversos autores han indagado sobre las circunstancias y características del acto didáctico, volcándose más en el estudio de los estilos de aprendizaje que en los estilos de enseñanza. En España los trabajos empíricos han surgido mayoritariamente en el área del deporte (Delgado et al, 1996; Aragón, 2007, Solana, 2005) y en el ámbito universitario, analizando el estilo de enseñanza de los docentes (Gargallo et al, 2010). En otros contextos, los estudios también han estado orientados hacia el análisis de los estilos de enseñanza en la universidad (Callejas, 2005; Centeno et al, 2005; Gravini, 2006) y a comparar el impacto de los estilos de enseñanza activa y tradicional en los estudiantes (Michel et al, 2009). En tanto, otros informes se centran en conocer si los estilos de aprendizaje de los alumnos son compatibles con los estilos de enseñanza docentes (Wirz, 2004) y en indagar acerca de los estilos de enseñanza que adoptan los profesores de una determinada disciplina (Barrett, Bower y Donovan, 2006).

Toda concepción de la práctica docente encierra siempre patrones valorativos sobre el desenvolvimiento de las competencias académicas, didácticas, y actitudinales del profesor, las relaciones sociales que promueve en el aula y la distribución de la toma de decisiones entre otras cuestiones. Teniendo en cuenta estas dimensiones reconocidos autores han elaborado diferentes tipologías que varían en cuanto al número de factores: algunas son bipolares y otras multidimensionales, pero todas ofrecen un marco conceptual que nos permite identificar y comprender la relación existente entre el docente y los distintos elementos del acto didáctico. Así podemos mencionar la clasificación aportada por Gargallo López (2008) que establece la diferencia entre estilo centrado en la enseñanza y estilo centrado en el aprendizaje. Así mismo, Weltman y Whiteside (2010) hablan de estilo activo y estilo tradicional. Mientras otros autores como Delgado et al (1996) proponen una clasificación más amplia en la que incluye el estilo de enseñanza tradicional, socializador, individualizador, participativo, cognoscitivo y creativo.

En líneas generales, las investigaciones sobre los estilos de enseñanza en los últimos años han evolucionado desde planteamientos teórico normativos hacia un predominio de estudios de

carácter explicativo, advirtiéndose un incremento de investigaciones de corte cualitativo en contextos reales (Gargallo López, 2008; Coldren y Hively, 2009; Hood et al, 2009; Michael, James y Varela, 2009; Wetman y Whitesial, 2010). Sin embargo es escasísima la producción científica relacionada con el estudio de los estilos de enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria (González-Peiteado, 2009).

Por sus características, el presente estudio pretende dar respuesta a interrogantes planteados anteriormente y exponer sus creencias y preferencias sobre los estilos de enseñanza. Para ello se ha utilizado una escala de elaboración propia que integra 6 estilos de enseñanza: reflexivo, cooperador, académico, individualizador, innovador e indagador (González-Peiteado y Pino-Juste, 2013). Hemos considerado necesario aportar un abanico amplio de estilos de enseñanza que permitan atender a las diferencias individuales en el abordaje del aprendizaje, cuyas características definitorias se citan a continuación. Con esto se intenta reducir el sesgo que se genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños que sin tener dificultades para aprender son calificados como tales. Entendemos que un modo inadecuado de llevar a cabo la praxis educativa es un factor puede provocar fracaso escolar.

- El estilo reflexivo se caracteriza por fomentar el análisis, la ponderación, y el estudio exhaustivo. El docente provoca situaciones en las que el alumno debe resolver problemas, tomar decisiones y reflexionar.
- El estilo cooperador favorece la comunicación, la participación, las relaciones cordiales y la empatía lográndose un clima de colaboración y aprendizaje.
- El profesor que fundamentalmente desarrolla un estilo académico considera el aprendizaje como un proceso de modelado, en el que el alumno imita al maestro. Se sustenta en dos pilares fundamentales: por un lado una sólida formación académica y por otro, la escasa consideración de postulados pedagógicos como fundamento de la praxis.
- El estilo individualizador, respeta y estimula la iniciativa individual, creando condiciones que favorecen el desarrollo del alumno respetando su ritmo de aprendizaje, su capacidad y sus aptitudes.
- El estilo innovador, alienta la capacidad creadora y favorece la diversidad de producciones, ideas y estilos, estimulando la originalidad.
- A través de un estilo de enseñanza indagador se fomenta la investigación, la búsqueda activa y la curiosidad por descubrir nuevos conocimientos.

Este estudio nace con una doble finalidad: a) identificar las concepciones sobre los estilos de enseñanza que manifiestan preferentemente los estudiantes de 3º curso de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela; y b) conocer si se establecen diferencias significativas entre las diferentes variables intervinientes (especialidad, sexo y edad), en relación al estilo de enseñanza.

METODOLOGÍA

En un intento por aproximarnos a la realidad educativa, hemos acordado llevar a práctica un estudio de carácter exploratorio-descriptivo sobre las creencias y percepciones que manifiestan los

estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago en relación a los estilos de enseñanza, atendiendo a su dimensión simbólica, sus preferencias y modos de comunicación en el aula. Se desarrolla un diseño descriptivo que se corresponde con los atributos del paradigma cuantitativo, en el que se recogen las opiniones respecto al objeto de la investigación con el objetivo de comprobar el grado de afinidad o discrepancia en sus opiniones, para extraer resultados lo más ajustado posible de sus concepciones sobre la praxis docente.

Para cumplir los objetivos fue necesario implementar un diseño que permita un doble nivel de análisis (descriptivo y analítico), para poder obtener una información más exacta sobre la posible relación entre las variables (Pino-Juste, Domínguez y López-Castedo, 2007).

Según los objetivos: Descriptiva	Según su finalidad: Aplicada	Según el alcance temporal: Transversal
Según la orientación que asume: Orientada al descubrimiento	Según la naturaleza de datos: Cuantitativa	Según el contexto: De campo

Cuadro 1. Características del estudio.

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La escala sobre estilos de enseñanza fue cumplimentada por una muestra de 159 estudiantes del último curso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago, de los cuales el 22,6% son hombres y el 77,4 son mujeres.

En cuanto al número de estudiantes por especialidad, el 25,8% de la muestra pertenece a Ed. Infantil, el 32,7% corresponde a Ed. Primaria, el 14,5% estudian Ed. Física, el 8,8% cursan Ed. Musical y finalmente el 18,2% está en las aulas de Lenguas Extranjeras.

Respecto a la edad, el 26,4% tiene menos de 20 años; el 48,4% pertenece al intervalo comprendido entre 21 y 23 años y el 25,2% posee más de 24 años. Respecto a la especialidad cursada es en Educación Infantil donde concurre el porcentaje más alto de mujeres (97%) seguido de Lengua Extranjera (96,6%), mientras que en Educación Física el porcentaje mayor lo registra los hombres (73,9%). Un porcentaje mayor de mujeres también acude a las especialidades de Primaria (75,0%) y Educación Musical (71,4%).

INSTRUMENTOS

El instrumento de investigación se ha seleccionado en función de su capacidad para analizar las concepciones de los futuros docentes acerca de los estilos de enseñanza. Por ello, se ha optado por elaborar y proceder al estudio de las propiedades psicométricas del instrumento. Se trata de la escala Lickert “ESEE” (Escala Sobre Estilos de Enseñanza) de cuatro alternativas y compuesto por 31 ítems agrupados en seis dimensiones correspondientes a cada uno de los estilos de enseñanza teorizados: reflexivo, cooperativo, académico, individualizador, innovador e indagador. Los resultados del estudio revelan que la escala es un instrumento apropiado para el análisis de los estilos

de enseñanza (González-Peiteado, López-Castedo y Pino-Juste, 2013). El cálculo de la fiabilidad mediante el coeficiente alpha de Cronbach, para determinar la consistencia interna de la escala, arroja una puntuación aceptable (.75) así como los diferentes estilos que componen la escala: estilo reflexivo (.73), estilo cooperador (.72), estilo académico (.66), estilo individualizador (.63), estilo innovador (.56), estilo indagador (.59).

La exploración estadística de los datos de la escala se ha realizado con el paquete de programas informáticos SPSS. A partir de aquí, se identifican los datos que permitirán aproximarnos a los objetivos de la investigación llevando a cabo: a) un análisis de frecuencias para examinar las variables descriptivas, b) un análisis estadístico inferencial mediante el análisis de varianza (Anova) para determinar si se observan diferencias significativas en función de las variables de estudio.

RESULTADOS

Análisis descriptivo

A partir del estudio de los estilos de enseñanza de los estudiantes, nos proponemos descubrir el nivel de conocimientos y preferencias que manifiestan sobre las actuaciones en el aula. Se corrobora que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela manifiestan actitudes acordes preferentemente con estilos de enseñanza activos sustentados en la combinación de cinco factores: reflexivo, cooperador, individualizador, innovador, indagador. Por el contrario, el estilo académico es el que obtiene una menor puntuación en todos los enunciados. En la Tabla 2 puede observarse la media, desviación típica y la moda de cada uno de los ítems que componen la escala, agrupados por estilos.

Estilos de enseñanza	ÍTEMS	X	Sx	M
Estilo Reflexivo	Es necesario motivar a los alumnos a aprender de forma autónoma.	3.76	.492	4
	Cuando un discente fracasa en una tarea es importante estimularle a repensar la actividad y formular nuevas alternativas de trabajo.	3.66	.487	4
	Es fundamental estimular a los alumnos para que aprendan por sí mismos.	3.62	.560	4
	El docente debe provocar la reflexión.	3.79	.430	4
	Se deben relacionar los conocimientos de unas materias con otras cuantas veces sea posible.	3.62	.498	4
	Es importante utilizar los agrupamientos de los alumnos como vía para favorecer la participación en procesos de aprendizaje.	3.28	.581	3
	Lo importante es que cada niño intervenga en la búsqueda, discusión, consulta, aunque esto conlleve más tiempo.	3.63	.522	4
	Es más importante la enseñanza de técnicas de estudio y de investigación que la transmisión de un cuerpo de conocimientos.	3.05	.660	3

Estilo Cooperador	Es importante que el educando sienta como propias las metas propuestas por el grupo.	3.35	.663	3
	Hay que fomentar actividades que requieran cooperación y colaboración.	3.65	.511	4
	Favorecer la adquisición de hábitos de convivencia en grupo y de respeto a los otros.	3.72	.515	4
	Importante potenciar la autodeterminación y el autocontrol del alumno.	3.36	6.15	3
	Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de trabajar con diferentes materiales y bajo diferentes condiciones.	3.57	.584	4
	Valorar positivamente las aportaciones del alumnado.	3.65	.523	4
	Hay que favorecer las relaciones interpersonales de los alumnos.	3.72	.441	4
Estilo Académico	Hay que mantener niveles elevados de rendimiento escolar y tener poca tolerancia con aquellos que rinden menos de lo esperado.	1.29	.579	1
	La evaluación es el único indicador fiable de la calidad del aprendizaje.	1.69	.734	1
	El trabajo en grupo provoca la dispersión en el alumno y por tanto el aprendizaje superficial.	1.79	.680	2
	Es mejor que los niños se agrupen en sectores por su mayor o menor aptitud.	1.57	.675	1
	La enseñanza debe girar en torno al profesor.	1.66	.631	2
	El principal fin de la evaluación es calificar a los alumnos.	2.26	.938	2
	El profesor debe poner más énfasis en el dominio de conocimientos que en la adquisición de actitudes.	2.03	.717	2
Estilo Individual	La enseñanza debe ajustarse al ritmo que marque cada niño.	3.31	.726	3
	Los padres deben participar en la elaboración de los fines educativos de la formación del alumno.	3.25	.759	3
	Los objetivos deben tener en cuenta las necesidades e interés del alumnado.	3.72	.486	4
	La relación alumnos-padres-profesores debe regular la vida de las aulas.	3.25	.705	3
	La participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje motiva al alumno a perseguir los objetivos fijados.	3.46	.542	3
Estilo Innovador	Fomentar la aportación de ideas	3.75	.474	4
	El docente debe ser original e imaginativo.	3.73	.480	4
Estilo Indagador	El verdadero aprendizaje es aquel que se produce a través de un proceso de descubrimiento del alumno.	3.36	.567	3
	Los niños llegaran a los conocimientos a través de la experiencia, de la búsqueda y el tanteo.	3.31	.556	3

X=Media; Sx= Desviación Típica; M= Moda

Tabla 2. Estadísticos descriptivos.

Análisis inferencial

En orden a responder a las cuestiones formuladas, tanto al logro de los objetivos como a las preguntas de trabajo propuestas y tomando en cuenta diversos factores sobre los cuales se recabó la información, el análisis de varianza nos informa que efectivamente existen diferencias estadísticamente significativas entre algunas especialidades en función del estilo de enseñanza, por tanto las diferencias no han sido debidas al azar. En consecuencia nos propusimos conocer entre cuáles grupos se generaban discrepancias, para ello recurrimos a la prueba de la Diferencia Honestamente Significativa de Tukey (HSD de Tukey) con la intención de comparar cada grupo con los demás y determinar las diferencias estadísticamente significativas entre las especialidades.

FACTORES	Media	F	Sig.	HSD de TUKEY Sig.*
Estilo reflexivo	Ed. Infantil: 28,53 Ed. Primaria: 28,05 Ed. Física: 27,83 Ed. Musical: 29,25 L.Extranjeras:28,83	2,281	0,061	
Estilo cooperador	Ed. Infantil: 25,58 Ed. Primaria:24,40 Ed. Física:23,91 Ed. Musical:25,43 L.Extranjeras:25,02	8,18	0,000	Ed.Infantil-Ed.Primaria:0,005 Ed.Infantil-Ed.Física:0,001 Ed.Física-Ed. Musical:0,040 Ed.Física-L.Extranjera:0,000
Estilo académico	Ed. Infantil:11,17 Ed. Primaria:12,68 Ed. Física:13,13 Ed. Musical:12,14 L.Extranjeras:12,65	4,98	0,001	Ed.Infantil-Ed.Primaria:0,004 Ed.Infantil-Ed.Física:0,002 Ed.Infantil-L.Extranjera:0,004
Estilo individualizador	Ed. Infantil:17,82 Ed. Primaria:16,85 Ed. Física:15,72 Ed. Musical:16,42 L.Extranjeras:17,23	10,32	0,000	Ed.Infantil-Ed.Primaria:0,006 Ed.Infantil-Ed.Física:0,000 Ed.Infantil-Ed.Musical:0,007 Ed. Primaria-Ed. Física:0,008 Ed.Física-L.Extranjera:0,000
Estilo innovador	Ed. Infantil:7,55 Ed. Primaria:7,50 Ed. Física:6,97 Ed. Musical:7,67 L. Extranjeras:7,64	6,042	0,000	Ed. Infantil-Ed. Física :0,001 Ed. Primaria-Ed. Física :0,003 Ed.Física-Ed.Musical:0,002 Ed.Física-L.Extranjera:0,000
Estilo indagador	Ed. Infantil:7,02 Ed. Primaria:6,37 Ed. Física:6,22 Ed. Musical:6,40 L. Extranjeras:7,07	13,412	0,000	Ed.Infantil-Ed.Primaria:0,000 Ed.Infantil-Ed.Física:0,000 Ed.Infantil-Ed.Musical:0,009 Ed. Primaria-L.Extranjera:0,000 Ed. Musical-L.Extranjera: 0,005

*La diferencia de medias es significativa al nivel de 0.05.

Tabla 3. Anova y HSD de Tukey en función de la especialidad cursada.

El análisis revela que no existen diferencias significativas en el estilo reflexivo. En cuanto al estilo cooperador, son los estudiantes de Educación Física los que manifiestan preferencias menos coherentes con esta actuación, estableciendo diferencias significativas con los alumnos de Educación Musical, Lenguas Extranjeras y Educación Infantil. Siendo éstos, los que se caracterizan por un mayor nivel de correspondencia con este estilo.

Atendiendo al estilo académico observamos que los integrantes de la muestra de Educación Infantil se revelan como los menos tradicionales. Siendo el alumnado de Educación Física el más proclive a desarrollar un estilo academicista. Existiendo diferencias significativas entre Ed. Infantil y Ed. Primaria; Ed. Infantil y Ed. Física; Ed. Infantil y Lenguas Extranjeras al obtener una $F= 4,98$ y una probabilidad asociada, $p= 0,001$

El estilo individualizador también es seguido predominantemente por los estudiantes de Educación Infantil, estableciendo diferencias significativas con Educación Primaria, Física y Musical. También se dan diferencias significativas entre Educación Primaria y Educación Física y entre Educación Física y Lengua Extranjera.

En lo que atañe al estilo innovador, tenemos que los estudiantes de Educación Física son los que manifiestan en menor número características consistentes con este factor estableciendo diferencias significativas con Educación Infantil, Primaria, Musical y Lengua Extranjera. Es Educación Musical quien presenta un mayor grado de concordancia con este factor, seguido de Lenguas Extranjeras, Educación Infantil y Educación Primaria.

Finalmente y a tenor de los resultados relativos al estilo indagador, son los integrantes de la muestra que cursan Lenguas Extranjeras los que se revelan más coherentes con esta dimensión marcando diferencias con Educación Primaria, Educación Física y Educación Musical. Son los estudiantes de Educación Física quienes en menor medida se decantan por este factor.

En líneas generales, son los alumnos de la especialidad de Educación Infantil los que presentan percepciones y creencias más proactivas en relación a los estudiantes de las otras especialidades, por el contrario son los que menos evidencian representaciones coherentes con el estilo académico. Contrariamente, los estudiantes de Educación Física son los que presentan en mayor nivel percepciones conducentes al uso de estilos centrados en el profesor.

En el análisis inferencial por sexos, se utilizó el procedimiento de pruebas T para muestras independientes para evaluar la diferencia entre las medias encontradas para ambos sexos (tabla 4). El objetivo es comprobar si existe una diferencia estadística significativa en el promedio de una variable de escala de acuerdo a las categorías de una variable categórica y si existen definir cuál de las medias es mayor. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en el estilo de enseñanza cooperador, individualizador e innovador.

FACTORES	Media	T	Sig.
Estilo reflexivo	Hombre: 27,86 Mujer : 28,56	-1,940	0,053
Estilo cooperador	Hombre: 24,46 Mujer: 25,17	-2,185	0,030
Estilo académico	Hombre: 12,80 Mujer: 12,16	1,578	0,116
Estilo individualizador	Hombre: 16,23 Mujer: 17,17	-3,472	0,001
Estilo innovador	Hombre: 7,46 Mujer : 7,49	-0,218	0,827
Estilo indagador	Hombre : 6,22 Mujer : 6,79	-4,521	0,000

Tabla 4. Prueba t de Student para el contraste de medias de muestras independientes.

El análisis pone de manifiesto la predilección por el desarrollo de modos de actuación de naturaleza socializadora, individualizadora e indagadora por parte de las estudiantes mujeres.

Con la aplicación del Anova, buscamos determinar si existe una diferencia significativa entre las diferentes variables en función de la edad, o lo que es lo mismo, si hay diferencia en la preferencia de estilos según la edad. En el caso que relaciona estilo reflexivo, cooperador e indagador con la edad, el nivel de significación asociado al estadístico F (es decir, si la probabilidad de obtener valores como el obtenido o mayores) es menor que 0,05 por tanto se rechaza la presunción de igualdad de medias y se concluye que no todas las medias comparadas son iguales. Dado que F es significativa, se realiza un análisis a posteriori aplicando la prueba de Tukey para establecer entre que intervalos de edad existen dichas diferencias (tabla 5).

FACTORES	Media	F	Sig.	HSD de TUKEY Sig.
Estilo reflexivo	18-20 años: 27,93 21-23 años: 28,13 24 o más: 28,95	4,32	0,014	*Diferencias entre 21-23 y 24 o más = sig 0,024
Estilo cooperador	18-20 años: 24,55 21-23 años: 24,74 24 o más: 25,55	5,192	0,006	* Diferencias entre 18-20 años y 24 o más: 0,042 *Diferencias entre 21-23 y 24 o más = sig 0,012
Estilo académico	18-20 años: 12,14 21-23 años: 12,43 24 o más: 12,17	0,321	0,626	
Estilo individualizador	18-20 años: 16,90 21-23 años: 16,87 24 o más: 17,15	0,702	0,496	

Estilo innovador	18-20 años: 7,36 21-23 años: 7,51 24 o más: 7,47	0,673	0,511	
Estilo indagador	18-20 años: 6,78 21-23 años: 6,51 24 o más: 6,82	4,007	0,019	*Diferencias entre 21-23 y 24 o más = sig 0,020

*La diferencia de medias es significativa al nivel de 0.05.

Tabla 5. Anova y Tukey en función de la edad.

En consecuencia, al plantearnos qué estilos de enseñanza se manifiestan en las preferencias de los alumnos de Ciencias de la Educación en relación con la edad que poseen, cobra especial relevancia los comportamientos de carácter activo en los estudiantes de magisterio con edades superiores a los 24 años.

CONCLUSIÓN

Este trabajo nace a partir de la percepción de que la época presente se mueve dentro de unos acelerados márgenes que obliga a una constante interrogación sobre el sentido de lo que se hace, el alcance de los métodos de trabajo y la validez de los procedimientos que se aplican. Por esta razón, decidimos intentar caminar una ruta trazada en parte por prestigiosos autores, pero acaso, con la intención de aplicarlo a la realidad educativa de nuestra Comunidad, sabiendo que los estilos de enseñanza (eje nuclear de nuestra investigación) constituyen un terreno poco abonado en el campo científico. Es obvio que la riqueza y complejidad del objeto de estudio de este trabajo y la gran incidencia que presenta en su vertiente aplicada sobre el adecuado desarrollo del aprendizaje, plantean un reto metodológico que sólo se puede atender valorándolo desde una pluralidad de variables, lo que va a permitir una amplia recogida de información que mejore la credibilidad de los datos obtenidos. En todo caso, hemos perseguido la descripción y comprensión de los estilos de enseñanza de los estudiantes de Magisterio desde una perspectiva holística.

A partir del análisis del material disponible sobre el tema y del estudio de las diversas tipologías elaboradas por autores relevantes (Bennet, 1979; Delgado, 1991, 1994, 1996, 1998, 2004; Doménech Betoret, Traver Martí, Moliner García y Sales Ciges, 2006; Hervás Avilés, 2003; Marrero, 1993; Martínez Geijo, 2009; Mosston y Ashworth, 1994; Sicilia y Delgado, 2002; Silverman 1991), hemos podido constatar la existencia de un acuerdo general que sostiene la existencia de diferencias individuales en las concepciones previas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de diferencias relativamente estables pero que pueden ser modificadas, aprendidas y enseñadas y que se manifiestan, entre otros aspectos, a través de las competencias didácticas, la transferencia de conocimientos, la comunicación interpersonal, la empatía y la toma de decisiones.

Volviendo al foco dimensional de nuestro análisis resaltamos la preferencia de los alumnos en formación inicial, por estilos activos. No obstante, es la especialidad de Educación Física la que

registra una media superior de tendencias hacia el estilo académico, basado en una línea metodológica tradicional. Ello coincide con los estudios realizados por Delgado et al (1996) en el área de la Educación Física, destacando que dentro de los estilos tradicionales la técnica más utilizada es la de Mando Directo. Las representaciones asociadas a los estilos activos han sido las que en mayor medida han identificado a los alumnos de Educación Infantil, presentando creencias más productivas en relación a los estudiantes de las restantes especialidades. En la misma dirección, son los que menos manifiestan percepciones coherentes con el estilo académico.

Teniendo en cuenta la variable sexo, las mujeres muestran una distribución por estilos de enseñanza más coherente con postulados activos que los hombres, revelando diferencias estadísticamente significativas en los estilos cooperador, individualizador e indagador. Sin embargo, es preciso destacar que manifiestan una tendencia a abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma compleja, integrando diferentes paradigmas teóricos con intención de plasmarlos en la praxis, articulados de tal manera que podemos hablar de complementariedad entre los estilos de enseñanza. Una visión integradora del saber y del querer hacer que nos permite suponer que tendrán un resultado en la práctica futura. Estos datos no pueden ser contrastados debido a la ya mencionada escasez de estudios empíricos en este ámbito. En la esfera de la Educación Secundaria, Traver et al (2005) constatan la existencia de dos tendencias claramente diferenciadas: transmisiva y constructiva, ambas se corresponden con los estilos academicista y activo referenciados anteriormente. Ateniéndonos a los datos señalados por los análisis estadísticos y descriptivos de los cuestionarios recogidos para este estudio, se perfila igualmente, una clara tendencia hacia creencias constructivistas en detrimento de posturas transmisivas.

Consideramos que para optimizar la calidad del proceso de enseñanza es necesario indagar sobre las concepciones previas que mantienen los futuros docentes en relación a la asunción de un estilo preferente, ya que en muchos casos, es allí donde la actuación está fundamentada. Ello supone un avance en el estudio de la eficacia docente, ya que en torno a cada estilo se agrupan una serie de comportamientos o patrones de conducta que permiten cotejar estas dimensiones con los resultados de aprendizaje de los alumnos. En todo caso, el objetivo de este estudio ha sido seleccionado en función del estímulo que puede suponer, tanto para la reflexión individual acerca de los estilos de enseñanza de los futuros docentes, cuanto para el inicio de nuevos debates.

En definitiva, es un campo que se debe abordar en la formación del profesorado y que pasa por promover la investigación, estimular la satisfacción personal por alcanzar nuevos retos y vencer la rutina y la resistencia al cambio aportando nuevas soluciones a viejos problemas instaurados en el aula. Todo ello como vehículo de eficacia y revalorización profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aragón, S. (2007). Efecto del estilo de enseñanza utilizado sobre el tiempo de compromiso motor y sobre la calidad final de un gesto técnico en el esquí alpino. *Revista Digital-Buenos Aires*, 11 (104). Disponible en: www.efdeportes.com. [Consulta: 8-11-2012].

- Barrett, K. R.; Bower, B. L. y Donovan, N. C. (2006). Teaching Styles of Community College Instructors. *American Journal of Distance Education*, 12 (1), pp. 37-49. Disponible en: <http://dx.doi.org/> [Consulta: 8-11-2012].
- Bennet, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Callejas, M. M. (2005). *Los estilos pedagógicos de los profesores universitarios*. Universidad Industrial de Santander. Disponible en: <http://www.universia.net.co/docentes/articulosdeeducacionsuperior/losestilospedagogicosdelosprofesoresuniversitarios.html> [Consulta: 8-11-2012].
- Centeno, A. y otros (2005). Identificación de estilos de enseñanza en la universidad. Estudio en tres carreras universitarias: ciencias biomédicas, abogacía y comunicación social. Presentado en el *Quinto Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur*. Argentina: Universidad Priada de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Disponible en: www.austral.edu.ar/oei/archivos/07.pdf [Consulta: 12-5-2012].
- Coldren, J. y Hively, J. (2009). Interpersonal teaching style and student impression formation. *College Teaching*, 57 (2), pp. 93-98.
- Delgado, M. A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, M. A. (1994). Intervención Didáctica en Primaria. Implicaciones en la Formación del Maestro especialista en E.F. En S. Romero (Comp.), *Didáctica de la E.F.: Diseños Curriculares en Primaria*. Sevilla: Wanceulen, pp. 111-117.
- Delgado, M. A. (1996). Aplicaciones a los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria. En C. Romero (Comp.), *Estrategias Metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de Educación Física Escolar*. Granada: Universidad de Granada, pp. 73-86.
- Delgado, M. A. (1998). Comparación de la valoración de los Estilos de Enseñanza por los futuros profesores de Educación Física durante la Formación Inicial y Profesores de Educación Física en Formación. *Lecturas de Educación Física*. Disponible en: <http://w.w.w.sir.ca/revista/> [Consulta: 15-4-2012].
- Delgado, M. A. (2004). Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada: diferencias en función del género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 5, pp. 27-38.
- Delgado, M. A.; Medina, J. y Viciana, J. (1996). The Teaching Styles in the Preservice of Physical Education Teachers. *International Seminar AIESEP*. Lisbon.
- Doménech Betoret, F.; Traver Martí, J. A.; Moliner García, M. O. y Sales Ciges, M. A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*, 340 pp. 473-492
- Gargallo López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, pp.425-446.
- Gargallo López, B.; Sánchez, F.; Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoameri-*

- cana de Educación*, 51(4). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf> [Consulta: 10-1-2012].
- Gravini, M. L. (2006). Estilos de aprendizaje una propuesta de investigación. *Revista Psicogente*, 9 (16), pp. 35-41.
- González-Peiteado, M. (2009). Estilos de enseñanza predominantes en los alumnos de los centros de formación del profesorado de la provincia de Pontevedra. *Revista Innovación Educativa*, 19, pp. 237-245. Disponible en: <http://dspace.usc.es/handle/10347/4990> [Consulta 10-12-2012].
- González-Peiteado, M. (2010). Estilos de enseñanza: Un constructo nuclear de gran impacto en la praxis docente. *Revista Educación y Futuro Digital*. Disponible en www.cesdonbosco.com/revista/articulos2010/ [Consulta 15-4-2012].
- González-Peiteado, M. (2012). *Las representaciones sobre los estilos de enseñanza en la construcción del rol docente*. Tesis doctoral. Universidad de Vigo. Inédita.
- González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M. (2010). Entre lo real y lo posible. Necesidades de formación para la carrera docente. *Actas I Congreso Internacional: reinventar la profesión docente*. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 183-194.
- González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M. (2013). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Revista Educación XXI*. [Aceptado].
- González-Peiteado, M.; López-Castedo, A. y Pino-Juste, M. (2013). Análisis psicométrico de una Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE). *Revista Enseñanza & Teaching*. [Aceptado].
- Hervás Aviles, R. M. (2003). *Estilo de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hood, J.; Poulson, R.; Mason, S.; Walker, T. y Dixon, J. (2009). An examination of traditional and nontraditional students' evaluations of professorial leadership styles: transformational versus transactional approach. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (1), pp. 1-12.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: M. J. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Martín-Cuadrado, A. M. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8). Disponible en: www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/...8/.../lsr_8_articulo_8.pdf [Consulta: 5-11-2012].
- Martínez Geijo, P. (2009). Estilos de enseñanza: Conceptualización e Investigación. (En función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3 (3), pp. 3-19.
- Michel, N.; James, J. y Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: an empirical study of student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, vol. 20 (4), pp. 397-418.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1994). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

- Pino-Juste, M.; Domínguez, J. y López-Castedo, A. (2007). Evaluating appreciation of measures attending to pupil diversity (EMAD). *Psychological Reports*, 100, pp. 783-786.
- Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Silverman, S. (1991). Research on Teaching in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (4), pp. 352-364.
- Solana, A. (2005). La utilización de los estilos de enseñanza en el ámbito del deporte escolar: posibilidades para incrementar la implicación del alumno/jugador en su propio aprendizaje. *Habilidad Motriz*, 25, pp. 18-24.
- Traver, J. A., Sales, A., Doménech, F. y Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (8). Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/investigación20.htm> [Consulta: 10-1-2012].
- Weltman, D. y Whiteside, M. (2010). Comparing the Effectiveness of Traditional and Active Learning Methods in Business Statistics: Convergence to the Mean. *Journal of Statistics Education* 18 (1). Disponible en: <http://www.amstat.org/publications/jse/v18n1/weltman.pdf> [Consulta: 7-11-2012].
- Wirz, D. (2004). Students' Learning Styles vs. Professors' Teaching Styles. *Inquiry*, 9 (1). Disponible en: <http://www.vccaedu.org/inquiry> [Consulta: 15-4-2012].