

LA INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DOCENTES DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS EN EL MODO DE APRENDER Y EN EL RENDIMIENTO DE SUS ALUMNOS

AUTORES

Bernardo Gargallo López (Universitat de València)

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Avda. Blasco Ibáñez, 30

46010-Valencia

Bernardo.Gargallo@uv.es

Miguel Ángel Jiménez Rodríguez (Universidad Católica de Valencia)

PALABRAS CLAVE:

Estilos docentes, estrategias y enfoques de aprendizaje, rendimiento académico
Teaching styles, learning strategies and learning approaches, academic yield

RESUMEN

Evaluamos los estilos de docencia y evaluación de 323 profesores universitarios de tres universidades valencianas mediante un cuestionario elaborado y validado por el equipo investigador. Usando análisis jerárquico de conglomerados encontramos cuatro grupos que definían cuatro estilos de docencia y evaluación: el primero, centrado en el aprendizaje y con habilidades docentes; el segundo, más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje, y con algunas habilidades docentes; el tercero, centrado en el aprendizaje y con menos habilidades que el primer grupo; y el cuarto, más centrado en la enseñanza que el segundo y con menos habilidades. Posteriormente seleccionamos a 42 profesores de las tres universidades y de los cuatro grupos y evaluamos los procesos de aprendizaje de sus alumnos a lo largo de la docencia de una asignatura (estrategias de aprendizaje, enfoques y actitudes) al comienzo (pretest) y al final (postest) para determinar las posibles diferencias. Encontramos puntuaciones similares de estrategias, enfoques y actitudes en el pretest entre los cuatro grupos y diferencias importantes en el postest, favoreciendo especialmente a los estudiantes del primer grupo –constructivista y con habilidades docentes-, que tenían mejores puntuaciones en estrategias, enfoques y actitudes. Lo mismo ocurrió con su rendimiento académico.

DESARROLLO

Marco teórico y objetivos:

A partir de las aportaciones de diferentes autores en torno a las tipologías de docencia y evaluación de los profesores universitarios (Dall’Alba, 1991; García Valcárcel, 1993; Gow y Kember, 1993; Kember, 1997; Kember y Gow, 1994; Martin y Ramsden, 1992; Samuelowicz y Bain, 2001, etc.), y de nuestra propia reflexión y experiencia, suscribimos la concepción que establece dos modos fundamentales de abordar la docencia en la universidad, que dan origen a dos modelos comúnmente aceptados hoy: el modelo “centrado en la enseñanza” (modelo de transmisión de información, expositivo, etc.) y el modelo “centrado en el aprendizaje” (modelo de facilitación del aprendizaje, interactivo, etc.), siendo conscientes de que existen modelos

mixtos y de que seguramente muchos profesores se ubicarán en una “zona intermedia” entre los tipos más extremos. Junto a estos dos constructos, hemos considerado fundamental, en función de los objetivos de la investigación, prestar atención también un tercero, relativo a habilidades docentes, ya que nos interesa precisar en qué medida los profesores son competentes en las tareas referidas a diseño y desarrollo curricular que deben abordar como profesionales.

Los resultados que aquí presentamos se inscriben en el contexto de una investigación de tres años¹, que pretende delimitar los estilos docentes y de evaluación de los profesores universitarios y valorar en qué medida influyen sus métodos de enseñanza y evaluación en el modo de aprender de los estudiantes (Biggs, 1993; Pintrich y Schrauben, 1992; Ramsden, 1985; Valle, González Cabanach, Núñez y González-Pienda, 1998), analizando su impacto en estrategias de aprendizaje, enfoques, actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico.. Los resultados que exponemos aquí son fruto del trabajo del segundo año.

Método y proceso de investigación:

Dado que no disponíamos de un instrumento adecuado para evaluar los estilos docentes y de evaluación de los profesores universitarios, elaboramos y validamos un cuestionario propio, el CEMEDEPU (Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios), apoyándonos en trabajos previos de otros investigadores (Dall’Alba, 1991; García Valcárcel, 1993; Gow y Kember, 1993; Kember, 1997; Kember y Gow, 1994; Martin y Ramsden, 1992; Samuelowicz y Bain, 2001). Utilizamos para la validación una muestra de 317 profesores de las tres universidades de la ciudad de Valencia, dos públicas y una privada (la Universidad de Valencia, la Universidad Politécnica de Valencia y la Universidad Católica de Valencia). El cuestionario mencionado evalúa la concepción del aprendizaje, la metodología de enseñanza y evaluación, y las habilidades docentes del profesor competente. Consta de 51 ítems, organizados en tres escalas: la primera, de 16 ítems, incluye una concepción del aprendizaje como reproducción de lo establecido en las disciplinas, y una visión tradicional de la enseñanza y de la evaluación (modelo “centrado en la enseñanza”); la segunda, de 17 ítems, incluye una concepción constructivista del conocimiento, de la enseñanza y de la evaluación (modelo “centrado en el aprendizaje”); y la tercera, de 18 ítems, evalúa las habilidades docentes fundamentales: planificación, información a los estudiantes, preparación de clase, metodología acorde con los objetivos, evaluación coherente con criterios bien establecidos y públicos, etc.

Pasamos el cuestionario a 323 profesores de las tres universidades aludidas, seleccionados de diversas facultades y titulaciones para configurar un grupo de profesores con diferentes estilos de docencia y evaluación que formarían parte del trabajo a desarrollar posteriormente.

¹ Se trata de la investigación “Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje en la universidad. Análisis de la incidencia de variables fundamentales en los modos en que los alumnos afrontan el aprendizaje”, aprobada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España y financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y por el FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional), que es dirigida por el profesor Bernardo Gargallo (código SEC2003-06787/PSCE).

Realizamos análisis jerárquico de conglomerados (procedimiento k-means) utilizando las puntuaciones obtenidas en los ítems del cuestionario por los profesores y hallamos cuatro grupos (clusters) que definían cuatro tipologías o estilos de docencia y evaluación de los mismos: el primero (de 69 profesores), centrado en el aprendizaje, con una concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, y con habilidades docentes y de evaluación; el segundo (de 93 profesores), más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje, con una concepción más tradicional, y con algunas habilidades de docencia y evaluación, menores que el primero; el tercero (de 88 profesores) centrado en el aprendizaje y con menos habilidades de docencia y evaluación que el primer grupo y el segundo grupo; y el cuarto (de 73 profesores), más centrado en la enseñanza que el segundo y con menos habilidades docentes y de evaluación que aquél y que los otros grupos.

Posteriormente seleccionamos a 42 profesores de las tres universidades participantes pertenecientes a los cuatro grupos, buscando variabilidad en cuanto a pertenencia al grupo y equilibrio entre las tres universidades, y evaluamos los procesos de aprendizaje de sus alumnos (753 alumnos: 237 de los profesores del primer grupo, 173 de los del segundo, 193 de los del tercero, y 150 de los del cuarto), a lo largo de la docencia de una asignatura pasando tres cuestionarios (el cuestionario CEVEAPU, de evaluación de estrategias de aprendizaje y el cuestionario CEVAPU, de evaluación de actitudes ante el aprendizaje -ambos elaborados y validados por el equipo investigador-, y el cuestionario CPE, de evaluación de enfoques de aprendizaje, de Biggs y Kember, 2001, traducción y adaptación del R-SPQ-2, Revised two factor Study Process Questionnaire, de Biggs, Kember y Leung, 2001) al comienzo (pretest) y al final (postest) de la docencia de dicha asignatura, para determinar las diferencias que pudieran surgir entre los alumnos de los profesores de diferentes estilos docentes y de evaluación. Recogimos también las calificaciones obtenidas por los alumnos la asignatura cursada con el profesor seleccionado en el mismo año académico.

Resultados y Conclusiones

Realizamos análisis de varianza (ANOVA) más post hoc (Tukey) en el pretest entre los cuatro grupos de alumnos para determinar si existía diferencia significativa de medias en sus estrategias, enfoques de aprendizaje y actitudes, y encontramos, tal como esperábamos, muy pocas diferencias significativas entre los cuatro grupos.

Posteriormente, hicimos lo mismo en el postest entre los cuatro grupos de alumnos, y encontramos diferencias significativas en bastantes de las estrategias de aprendizaje (especialmente en las estrategias relacionadas con la motivación, la metacognición y el procesamiento de la información, siendo mejores los resultados en los alumnos del grupo 1, el más constructivista/centrado en el aprendizaje y con más habilidades docentes, frente a los otros tres grupos). Lo mismo ocurrió en las puntuaciones de actitudes, que eran mejores en los grupos de profesores constructivistas, y especialmente en el primero que dispone de más habilidades docentes. También encontramos mejores puntuaciones en el cuestionario de enfoques en los grupos constructivistas, que tenían en el postest un enfoque más profundo que los tradicionales, y especialmente el grupo 1.

Analizamos también las calificaciones obtenidas por los estudiantes al terminar la docencia. Aunque las diferencias no fueron significativas, la media de las

calificaciones correspondientes a la asignatura impartida por los profesores seleccionados de los cuatro grupos en el curso en que se realizó la investigación, fueron superiores en los dos grupos centrados en el aprendizaje, siendo las más altas las de los profesores del grupo 1.

Estos datos confirman por un lado la influencia de los modos de enseñar y evaluar de los profesores sobre los modos de aprender de los estudiantes. Encontramos que los profesores con planteamientos constructivistas, centrados en el aprendizaje, especialmente cuando disponen de habilidades docentes, promueven el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomas y eficaces en los estudiantes, al tiempo que potencian la mejora de sus actitudes y el desarrollo de enfoques más profundos de aprendizaje.

Así mismo, corroboran que los profesores centrados en el aprendizaje obtienen un rendimiento académico más alto de sus alumnos que los profesores centrados en la enseñanza.

Bibliografía

- Biggs, J. (1993): What do inventories of students' learning processes really measure?. A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. y Kember, D. (2001) *Cuestionario de procesos en el estudio (C.P.E.)*. Documento facilitado por F. Hernández Pina, de la Universidad de Murcia, que ha llevado a cabo su traducción y adaptación al contexto español.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D.Y.P. (2001) The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. En B. Ross (Ed.), *Research and Development in Higher Education*. Vol. 13. Sydney: HERDSA, pp. 293-297.
- García Valcárcel, A. (1993). Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 194, 27-53.
- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Hernández Pina, F., García, M^a.P., Martínez, P., Hervás, R.M^a. y Maquillón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, 20 (2), 487-510.
- Hernández Pina, F. y Hervás, R. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (2), 283-299.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-75.
- Kember, D. y Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, 65 (1), 58-74.
- Kember, D., Jamieson, Q.W., Pomfret, M. y Wong, E.T.T. (1995). Learning approaches, study time, and academic performance. *Higher Education*, 29, 329-343. ...
- Martin, E. y Ramsden, P. (1992). An expanding awareness: how lectures change their understanding of teaching. En B. Rodd (Ed.), *Research and Development in Higher Education*. Vol. 13. Sydney: HERDSA, pp. 148-155.

- Pintrich, P.R. y Schrauben, B. (1992). Student's Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom academic Tasks. En D.H. Schunck y J. Meece (Eds.), *Students Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ramsden, P. (1985): Student learning research: retrospective and prospect. *Higher Educational Research and Development*, 4 (1), 52-69.
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43, 173-201.
- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J. y González-Pienda, J.A. (1998): Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (2), 393-412.