

Estilos de enseñanza: punto de partida de la identidad y el desarrollo profesional docente

Teaching styles: starting point of identity and professional teacher development

Estilos de ensino: ponto de partida da identidade e desenvolvimento do professor profissional

María Begoña Alfageme-González¹

Universidad de Murcia, Profesora titular.
<https://orcid.org/0000-0003-4148-7620>

José Díaz-Serrano²

Educación Secundaria, España, Profesor de Geografía e Historia.
<https://orcid.org/0000-0001-8398-2414>

Resumen: Las teorías de los estilos de enseñanza-aprendizaje ayudan al docente a desarrollar su aspecto personal y profesional centradas en lo cognitivo y el aprendizaje. Este trabajo analiza el estilo de enseñanza del profesorado de Geografía e Historia de Educación Secundaria y sus prácticas educativas, diagnosticando el estilo docente y describiéndolo. El estudio adopta un enfoque mixto; es decir, combina un diseño cuantitativo descriptivo-comparativo con uno cualitativo de carácter fenomenológico. Así, aunque en este colectivo las puntuaciones de los estilos de enseñanza están bastante equilibradas, predominan ligeramente los estilos formal y funcional. Sin embargo, parece que las prácticas educativas del profesorado tienen como principal referente el trabajo en el centro educativo y en el equipo docente, por encima del estilo de enseñanza predominante en el docente, por tanto, se configuran como el mayor constitutivo en el proceso de la identidad profesional docente.
Palabras clave: Ciencias sociales. Docentes. Enseñanza secundaria. Identidad profesional.

Abstract: *Theories of teaching-learning styles help teachers develop their personal and professional aspect centered on cognitive and learning. This paper analyzes the teaching style of Geography and History of Secondary Education teachers and their educational practices, diagnosing the teaching style and describing it. The study adopts a mixed approach; that is, it combines a descriptive-comparative quantitative design with a qualitative one with a phenomenological character. Thus, although in this example group the scores the scores of teaching styles are balanced, formal and functional styles predominate*

¹ Doctora en Educación por la Universidad de Murcia; Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Murcia.

² Doctor en Educación por la Universidad de Murcia; Licenciado en Geografía por la Universidad de Murcia.

slightly. However, it seems that the teaching work in the educational center and in the teaching team are constituted as a major reference in their educational practices, above than the predominant style in the teacher and, therefore, a major constituent in the process of the teacher professional identity.

Keywords: *Social sciences. Teachers. Secondary education. Professional identity.*

Resumo: *As teorias dos estilos de ensino-aprendizagem auxiliam os professores a desenvolver seus aspectos pessoais e profissionais focados no cognitivo e no aprendido. Este artigo analisa o estilo de ensino dos professores de Geografia e História do Ensino Secundário e suas práticas educacionais, diagnosticando e descrevendo o estilo de ensino. O estudo adota uma abordagem mista; isto é, combina um desenho quantitativo descritivo-comparativo com um qualitativo com um caráter fenomenológico. Assim, embora nesse grupo de amostra os escores dos estilos de ensino sejam bastante equilibrados, os estilos formal e funcional predominam levemente. No entanto, parece que as práticas de ensino dos professores têm como referência principal o trabalho no centro educacional e na equipe de ensino, sobre o estilo de ensino predominante no professor, portanto, configuram-se como o principal constituinte no processo de ensino, a identidade profissional dos professores.*

Palavras-chave: *Ciências sociais. Professores. Ensino secundário. Identidade profissional.*

Recebido em 21 de julho de 2019

Aceito em 14 de fevereiro 2020

Publicado em 19 de junho de 2020

1 INTRODUCCIÓN

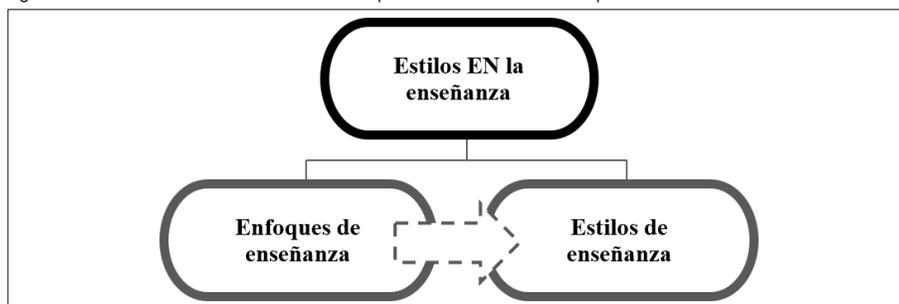
La literatura educativa y pedagógica recoge diferentes teorías que ayudan al docente a desarrollar su aspecto personal y profesional. Entre las que inciden, en el aspecto personal del desarrollo docente, están aquellas que surgen al considerar a los docentes como personas adultas con una maduración personal y un aprendizaje profesional adulto, las que se centran en el pensamiento del profesor y las que se centran más en lo cognitivo y en el aprendizaje, como son las teorías de los estilos de enseñanza-aprendizaje, las teorías del aprendizaje de Gordon o las del desarrollo moral de Kohlberg.

Hablar del aspecto personal del desarrollo docente nos llevaría a contemplar multitud de aspectos y facetas, en el que se considera al docente como agente profesional, entre los que están: cómo es, lo que piensa y sabe, lo que siente, lo que hace y el contexto en el que se desenvuelve (ALFAGEME, 2018). La forma en que cada docente organiza la enseñanza e interactúa con el alumnado es particular, generando un estilo a la hora de enseñar que será propio y único (MARTÍNEZ GEJO, 2009; VALENCIA Y LÓPEZ, 2012). Esto hace difícil "elaborar significados que recojan

esos diferentes comportamientos de enseñanza, y menos todavía establecer determinadas categorías con ellos.” (MARTÍNEZ GEJO, 2009, p. 4). Encontramos términos afines para hacer referencia a las configuraciones de la acción docente; así Cols (2011), por proximidad conceptual, reflexiona y aclara la relación diferencial entre los conceptos de modelos de enseñanza y estilos de enseñanza: por un lado, los modelos hacen referencia a concepciones de “buena enseñanza” en las que las ideas asociadas al papel del docente y el discente están mediadas por valoraciones político-ideológicas sobre las finalidades de la escuela y el contenido valioso para ser enseñado y aprendido; mientras que, por otro lado, los estilos de enseñanza representan rasgos en el modo de concebir y practicar la enseñanza, expresados en las diferentes dimensiones de la acción docente y que se presentan como un patrón observable por el investigador externo a partir de la actuación y el discurso en la acción docente.

Asimismo, existen otros conceptos asociados a los comportamientos de enseñanza que Renés Arellano y Martínez (2015, 2016) definen interrelacionados: estilos en la enseñanza, enfoques de enseñanza y estilos de enseñanza, de acuerdo con la Figura 1.

Figura 1 - Interrelación de los diferentes conceptos definitorios de los comportamientos de enseñanza



Fuente: Renés Arellano y Martínez (2016, p. 229).

De acuerdo con la configuración anterior y según Renés Arellano y Martínez (2015, 2016), los Estilos en la Enseñanza aluden a todo el conjunto de comportamientos de enseñanza de un docente, que serán los que muestren a un observador la relación singular que este establece entre metodología y metas educativas y hacen visible la singular relación que se establece entre la metodología y los fines educativos; estos Estilos en la Enseñanza están compuestos por la interrelación del referente pedagógico adoptado por el docente para significar una enseñanza (Enfoque) y su manera particular de desarrollar la docencia (Estilo de Enseñanza).

La investigación sobre estilos de enseñanza se fundamenta en la existencia de configuraciones docentes, maneras de hacer en la enseñanza que obtendrán distintos resultados en su concreción en el aula (PALACIOS; MARCHESI; COLL, 2008). Es conveniente, por tanto, que el profesorado conozca el estilo de enseñanza que predomina en ellos y que

favorezca la diversidad estilística en el desarrollo de su actividad docente (DÍAZ SERRANO, 2018). Lambert y Balderstone (2010) reconocen la importancia del estilo de enseñanza por su influencia en la experiencia educativa del alumnado cuando aprende, al determinar la forma en que el docente se relaciona con el discente y la estrategia que escoja el primero para llevar a cabo el aprendizaje pretendido.

En este trabajo las teorías de estilos de enseñanza cobran relevancia y tienen como centro de interés su diagnóstico, orientado a la interacción con el estilo de aprendizaje del alumnado. En este sentido Cuevas (2015) enfatiza la necesidad de producir estudios que muestren que el emparejamiento del estilo de enseñanza del profesorado con el estilo de aprendizaje correspondiente del alumnado, denominado *matching*, influye en el rendimiento académico que obtienen los segundos. De ahí que busquemos un modelo de diagnóstico de los estilos de enseñanza congruente con un modelo de diagnóstico de estilos de aprendizaje, cuyas taxonomías encuentren una correspondencia que permita hacer inferencias entre los diferentes estudios de la comunidad científica sobre estilos, tanto de aprendizaje como de enseñanza.

Existe una gran variedad de enfoques teóricos sobre estilos de aprendizaje, pero la mayoría desvinculados de un cuestionario accesible al profesorado y aplicable al aula; así han logrado difusión en este sentido, según Reid (2005), los modelos de Gregorc, de Dunn y Dunn, de Kolb y de Honey y Mumford. Estos dos últimos encontraron su actualización y operativización de diagnóstico en el Cuestionario CHAEA (ALONSO; GALLEGO; HONEY, 1999); y, posteriormente, encontraría el modelo análogo de diagnóstico de los estilos de enseñanza, a partir de la siguiente premisa de Honey y Mumford (1988): cuando un jefe trata de fomentar el aprendizaje en otros, tenderá a hacerlo de manera consonante con su propio estilo de aprendizaje. Esto es, consideran el estilo de enseñanza como el reflejo del estilo de aprendizaje preferido por una persona. Tal consideración es el primer punto de partida de Martínez Geijo (2007) para la elaboración de un modelo de estilos de enseñanza con una taxonomía y un cuestionario de diagnóstico congruentes con los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey, de tal forma que estos últimos serán los criterios de clasificación de los comportamientos docentes observados en el estudio que da lugar a su modelo.

Así, coherentemente con el concepto de comportamiento que emana de la corriente cognitiva del aprendizaje y, por ende, entendiendo que los comportamientos de enseñanza son resultado de la interacción de la persona con su ambiente de desempeño docente (RENÉS ARELLANO; MARTÍNEZ, 2015), Martínez Geijo (2007, 2009) elabora una lista de comportamientos de enseñanza que favorecerían los distintos estilos de aprendizaje, conceptualizando una taxonomía de estilos de enseñanza en correspondencia con la de aprendizaje (Cuadro 1).

Cuadro 1 - Correspondencia entre los estilos de aprendizaje (ALONSO; GALLEGRO; HONEY, 1999) y los estilos de enseñanza (MARTÍNEZ GEJO, 2007)

Estilos de aprendizaje	Estilos de enseñanza
Activo	Abierto
Reflexivo	Formal
Teórico	Estructurado
Pragmático	Funcional

Fuente: los autores.

Martínez Gejo (2009) completa su modelo con un Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE), elaborado con un diseño y un procedimiento de diagnóstico similar al CHAEA. Cuestionario que está formado por 80 ítems a los que se responde afirmativa o negativamente, una veintena de ellos para cada estilo, dando como resultado un perfil de enseñanza a partir del recuento de respuestas afirmativas en cada uno. Posteriormente, se han validado versiones mejoradas del CEE, como la de Renés, Echeverry, Chiang, Rangel y Gejo (2013), que reelabora algunos ítems para hacerlo aplicables en otros contextos de hispanohablantes distintos al español. Estos últimos autores, además, elaboran las descripciones de cada estilo de enseñanza a partir de los comportamientos docentes categorizados por Martínez Gejo (2007); determinando también las especificaciones-destrezas propias de cada estilo, como se puede ver en el resumen elaborado en el Cuadro 2.

Cuadro 2 - Especificaciones-destrezas asociadas a los estilos de enseñanza

Estilo Abierto	Estilo Formal	Estilo Estructurado	Estilo Funcional
Activo	Responsable	Objetivo	Práctico
Creativo	Reflexivo	Lógico	Realista
Improvisador	Cuidadoso	Perfeccionista	Concreto
Innovador	Tranquilo	Sistemático	Poco emocional en las decisiones
Flexible	Muy paciente		
Espontáneo			

Fuente: los autores.

Como ya se ha señalado, cuando diagnosticamos los estilos de enseñanza, debemos referirnos al estilo de enseñanza dominante; "los límites entre las categorías son difusos y ningún profesor posee Estilos de Enseñanza puros." (MARTÍNEZ GEJO, 2007, p. 96). Este autor apunta que cuando asignamos el estilo a un docente estamos determinando qué comportamientos realiza más frecuentemente en relación con los demás, independientemente del contexto, la materia o el enfoque de enseñanza adoptados.

2 OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este estudio es analizar el estilo de enseñanza del profesorado de Geografía e Historia de Educación Secundaria y sus prácticas educativas. A este propósito se intenta dar respuesta a través de tres objetivos específicos, especificándose las hipótesis de investigación cuando corresponde con relación al objetivo 2, como se puede ver en el Cuadro 3:

Objetivo 1. Diagnosticar el estilo de enseñanza del profesorado de Geografía e Historia de Educación Secundaria.

Objetivo 2. Describir el estilo de enseñanza del profesorado de Geografía e Historia de Educación Secundaria, según las variables de identidad sexual, edad, años de experiencia docente y titularidad del centro educativo.

Cuadro 3 - Hipótesis nulas (H_0) y alternas (H_1), según variables de estudio del objetivo específico 2

Variable	Hipótesis
Identidad sexual	H_0 - No existen diferencias en los estilos de enseñanza entre los profesores y las profesoras. H_1 - Existen diferencias en los estilos de aprendizaje entre los profesores y las profesoras.
Edad	H_0 - No existe correlación entre las puntuaciones en los estilos de enseñanza del profesorado y su edad. H_1 - Existe correlación entre las puntuaciones en los estilos de enseñanza del profesorado y su edad.
Años de experiencia docente	H_0 - No existe correlación entre las puntuaciones en los estilos de enseñanza del profesorado y los años de experiencia docente acumulados. H_1 - Existe correlación entre las puntuaciones en los estilos de enseñanza del profesorado y los años de experiencia docente acumulados.
Titularidad del centro	H_0 - No existen diferencias en los estilos de enseñanza del profesorado en función de la titularidad del centro en el que imparten docencia. H_1 - Existen diferencias en los estilos de enseñanza del profesorado en función de la titularidad del centro en el que imparten docencia.

Fuente: los autores.

A modo explicativo señalar que se utilizan como variables predictoras la identidad sexual (mujer/hombre), denominada así para recoger el sentimiento identitario declarado por los sujetos al margen del género al que pertenezcan. La edad del profesorado y sus años de experiencia docente, así como la titularidad del centro. Esta última, al tratarse de un concepto más contextual del país en el que se desarrolla la investigación, quizás requiera de más explicación. Los centros educativos en España pueden ser de tres tipos:

- a) centros educativos públicos cuando están financiados y gestionados por la administración pública. Tienen plazas limitadas y para acceder a ellos cumplen con requisitos establecidos por la administración;
- b) centros educativos concertados aquellos centros de naturaleza privada, pero subvencionados por la administración pública. La gestión es privada pero financian parte de su oferta con subvenciones y otra con los pagos de los padres;
- c) centros educativos privados cuando son una empresa privada financiada exclusivamente por los padres de los alumnos. Tienen completa libertad de gestión y cierta libertad de currículum, dentro de los límites establecidos por la administración educativa.

Objetivo 3. Describir las prácticas educativas del profesorado de Geografía e Historia de Educación Secundaria, a partir de los significados que transmiten sobre planificación docente, metodología docente, recursos didácticos, evaluación del alumnado y coordinación docente.

Por lo tanto, este trabajo se concreta en un estudio empírico que trata de analizar los estilos de enseñanza del profesorado participante, tomando su diagnóstico como punto de partida, y explorando posibles variables que pudieran ser buenas predictoras de sus perfiles estilísticos de enseñanza, para centrarnos en las prácticas educativas que produce.

3 METODOLOGÍA

Este estudio adopta un planteamiento mixto; esto es, combina un diseño cuantitativo descriptivo-comparativo con otro cualitativo de carácter fenomenológico. Respecto al primero, se utiliza una metodología cuantitativa no experimental o *ex-post-facto*, ya que el investigador controla directamente las variables independientes, empleando un diseño correlacional que persigue realizar inferencias de relación a partir de la variación común de las variables independientes y dependientes (ARNAL; DEL RINCÓN; LATORRE, 1992; HERNÁNDEZ PINA; MAQUILÓN SÁNCHEZ, 2010; RAMOS SÁNCHEZ, 2011). En este caso, tratamos de describir y analizar los efectos de determinadas variables predictoras de carácter personal y académico del profesorado de Geografía e Historia en sus perfiles estilísticos de enseñanza en grupos ya formados. Además, este diseño es comparativo-causal, en cuanto que tratamos de explicar relaciones causales indagando a partir de grupos de datos basados en la selección de distintos niveles propios de las variables (ARNAL; DEL RINCÓN; LATORRE, 1992).

Respecto al segundo diseño, el cualitativo, se adopta para descubrir y comprender los significados que transmite el profesorado de Geografía e Historia a partir de sus percepciones

sobre las prácticas educativas propias. Así, de manera exploratoria y descriptiva, se acoge a un tratamiento analítico basado en la Teoría Fundamentada (FLICK, 2007), de manera que este diseño entiende la génesis de un modelo analítico propio que emerge en el momento del análisis inductivo de los significados que transmiten los participantes.

3.1 PARTICIPANTES Y CONTEXTO

El grupo participante de la investigación está compuesto por 21 docentes de Geografía e Historia, 10 mujeres y 11 hombres. La titularidad de los centros educativos en los que desarrollan su actividad es pública en 17 de los participantes y privada-concertada en 4 de ellos. La edad media de los docentes participantes es de 44.4 años ($DS = 9,5$, $máx. = 60$, $mín. = 29$). Finalmente, la experiencia docente media es de 16.7 años ($DS = 10,7$, $máx. = 36$, $mín. = 3$).

Los centros educativos en los que imparten docencia estos participantes se localizan en el el área urbana y periurbana de la ciudad de Murcia (España). Los seis centros públicos participantes son Institutos de Educación Secundaria, en los que se imparten las etapas educativas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; los cuatro centros privados-concertados abarcan toda la educación obligatoria: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

3.2 INSTRUMENTOS Y PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La recogida de información aportada por el profesorado participante se realiza a partir de dos instrumentos:

- a) cuestionario de elaboración propia para recabar información de identificación personal y académica del profesorado, entre la que se solicitan los datos necesarios para responder a algunas de las variables de estudio, como la identidad sexual del docente, su edad o sus años de experiencia docente. Además, este cuestionario plantea una serie de preguntas abiertas que demandan al profesorado que describa sus prácticas educativas relacionadas con planificación docente, metodología docente, recursos didácticos, evaluación del alumnado y coordinación docente.

- b) cuestionario de Estilos de Enseñanza (RENÉS ARELLANO *et al.*, 2013), una edición validada del modelo original de Martínez Geijo (2007) basado en el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (ALONSO; HONEY; MUMFORD, 1999). Consta de 80 ítems o preguntas a los que los docentes responden con signo positivo si están más de acuerdo que en desacuerdo y, por el contrario, con un signo negativo cuando están más en desacuerdo.

El plan de análisis de la información es doble; por un lado, la información cuantitativa se traduce en variables de estudio, empleando para ello el programa *IBM-SPSS Statistics* y técnicas analíticas descriptivas y de frecuencias, pruebas de normalidad *Kolmogorov-Smirnov* ($n < 50$), análisis de correlación bivariados no paramétricos (*Rho* de *Spearman*) y pruebas no paramétricas para dos muestras independientes (*U* de *Mann Whitney*), asumiendo en todo ello un nivel de confianza del 95%. Por otro lado, con el propósito analítico de la información cualitativa, se crea una unidad hermenéutica en el programa *Atlas.ti Qualitative Data Analysis*, definiendo unidades de análisis mediante un criterio temático y extrayendo las categorías de forma inductiva, utilizando la propuesta de Miles y Huberman (1984) y en consonancia con la Teoría Fundamentada (FLICK, 2007).

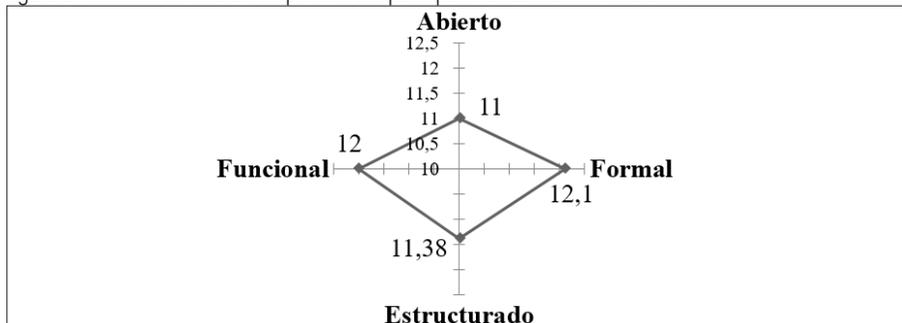
4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La exposición de los resultados de este trabajo, a continuación, se estructura atendiendo a cada uno de los objetivos específicos de investigación.

4.1 DIAGNÓSTICO DEL ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

El primer objetivo planteado en este trabajo persigue diagnosticar los estilos de enseñanza del profesorado participante de la especialidad de Geografía e Historia en centros de Educación Secundaria de Murcia (España). Los descriptivos de las puntuaciones de los Estilos Formal ($M = 12,1$, $SD = 2$) y Funcional ($M = 12$, $SD = 2,57$) permiten observar diferencias de medias que les son favorables respecto a los estilos Estructurado ($M = 11,38$, $SD = 2,31$) y el Abierto ($M = 11$, $SD = 2,72$) del profesorado participante, cuyo perfil estilístico de enseñanza se refleja en la Figura 2.

Figura 2 - Perfil de enseñanza del profesorado participante de Educación Secundaria



Fuente: los autores.

La interpretación del perfil estilístico de enseñanza precisa calcular el baremo general abreviado de interpretación (Tabla 1) para cada Estilo, siguiendo los percentiles calculados: Abierto ($P_{10} = 8$; $P_{30} = 9$; $P_{70} = 13$; $P_{90} = 14$), Formal ($P_{10} = 9.2$; $P_{30} = 11$; $P_{70} = 13.4$; $P_{90} = 14.8$), Estructurado ($P_{10} = 8$; $P_{30} = 10$; $P_{70} = 12.4$; $P_{90} = 14.8$) y Funcional ($P_{10} = 8$; $P_{30} = 11$; $P_{70} = 14$; $P_{90} = 15.8$).

Tabla 1 - Baremo general abreviado para interpretar los niveles preferencia de estilos de enseñanza de los docentes participantes (n = 21)

Nivel de preferencia	Puntuación en estilo de enseñanza			
	Abierto	Formal	Estructurado	Funcional
Muy alta (10%)	15-20	16-20	16-20	17-20
Alta (20%)	14	14-15	13-15	15-16
Moderada (40%)	10-13	12-13	11-12	12-14
Baja (20%)	9	10-11	9-10	9-11
Muy Baja (10%)	0-8	0-9	0-8	0-8

Fuente: los autores.

En la Tabla 2, se presentan los descriptivos de frecuencia de los niveles de preferencia del profesorado de la especialidad de Geografía e Historia de Educación Secundaria para cada Estilo de Enseñanza.

Tabla 2 - Niveles de preferencia en los estilos de enseñanza del profesorado (n = 21)

Nivel de preferencia	Abierto			Formal			Estructurado			Funcional		
	n	%	Σ%	n	%	Σ%	n	%	Σ%	n	%	Σ%
Muy alta (10%)	1	4.8	4.8	0	0	0	1	4.8	4.8	0	0	0
Alta (20%)	3	14.3	19.1	6	28.6	28.6	5	23.8	28.6	4	19	19
Moderada (40%)	10	47.6	66.7	7	33.3	61.9	8	38.1	66.7	9	42.9	61.9

Seção temática: Aprendizagem histórica e formação de professores: contribuições da pesquisa em educação histórica

Nivel de preferencia	Abierto			Formal			Estructurado			Funcional		
	n	%	Σ%	n	%	Σ%	n	%	Σ%	n	%	Σ%
Baja (20%)	2	9.5	76.2	6	28.6	90.5	3	14.3	81	5	23.8	85.7
Muy Baja (10%)	5	23.8	100	2	9.5	100	4	19	100	3	14.3	100

Fuente: los autores.

El perfil del profesorado de Geografía e Historia participante muestra puntuaciones medias bastante equilibradas entre los cuatro estilos de enseñanza; si bien, el Formal y el Funcional presentan los valores más elevados, cuya correspondencia estilística de aprendizaje es Reflexivo y Pragmático, respectivamente. Estos resultados se corresponden con los del estudio de Martínez Geijo (2007) con profesorado de primer ciclo de ESO, que apuntan a un predominio del estilo Formal sobre el Abierto y del Funcional sobre el Estructurado. Además, concuerdan parcialmente con Renés Arellano y Martínez (2015), que diagnostican en profesorado de Formación Profesional y apuntan como estilos de enseñanza preferentes el Funcional y el Estructurado.

Por un lado, el estilo Formal dominante en el perfil de nuestro profesorado participante determina que su planificación sea detallada y evite la improvisación de contenidos, sus actividades y explicaciones aporten diferentes perspectivas y fomenten la revisión y la reflexión racional desde un trabajo eminentemente individual; prefiriendo al alumnado tranquilo, reflexivo y metódico capaz de ofrecer respuestas ordenadas y centradas en el detalle (RENÉS ARELLANO et al., 2013). Por otro lado, el estilo Funcional viene dado por docentes que también son partidarios de la planificación, sin embargo, se diferencian por valorar más los contenidos procedimentales que los conceptuales, intercalar ejemplos prácticos y reales, proponer mucho trabajo en equipo y valorar las respuestas breves, precisas y directas; prefiriendo alumnado práctico, realista, curioso y emprendedor (RENÉS ARELLANO et al., 2013).

4.2 DESCRIPCIÓN DEL ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA, SEGÚN IDENTIDAD SEXUAL, EDAD, AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE Y TITULARIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO

El segundo objetivo planteado aborda el análisis inferencial para el contraste de cada hipótesis contemplada para explorar la influencia de algunas variables sobre el perfil estilístico de enseñanza del profesorado, utilizando para ello pruebas estadísticas no paramétricas, prescriptivas ante el reducido tamaño muestral de docentes ($n = 21$).

4.2.1 Diferencias en los estilos de enseñanza según identidad sexual

Los estadísticos descriptivos de las puntuaciones en los estilos de enseñanza del profesorado participante según su identidad sexual se muestran en la Tabla 3, apreciándose diferencias de medias que son favorables a las mujeres en los estilos Abierto y Estructurado, mientras que lo es para los hombres en los estilos de enseñanza Formal y Funcional.

La prueba de rangos *U* de *Mann-Whitney* permite contrastar que no existe un efecto estadísticamente significativo al relacionar la variable de identidad sexual con cada uno de los cuatro estilos de enseñanza: Abierto ($U = 52, Z = -.213, p > .05$), Formal ($U = 27, Z = -2.001, p > .05$), Estructurado ($U = 51, Z = -.285, p > .05$) y Funcional ($U = 49.5, Z = -.392, p > .05$). En este caso, aceptando la hipótesis nula (H_0): no existen diferencias en los estilos de enseñanza entre los profesores y las profesoras participantes.

Tabla 3 - Niveles de preferencia en los estilos de enseñanza del profesorado (n = 21)

Identidad sexual	Estilos de enseñanza	Estadísticos					
		n	Rango	Min	Máx	M	DS
Mujer	Abierto	10	11	5	16	11.1	3.28
	Formal	10	3	10	13	11.5	.97
	Estructurado	10	8	8	16	11.7	2.41
	Funcional	10	8	8	16	11.7	3.13
Hombre	Abierto	11	6	8	14	10.9	2.26
	Formal	11	8	7	15	12.6	2.54
	Estructurado	11	6	8	14	11.1	2.3
	Funcional	11	8	8	16	12.3	2.05

Fuente: los autores.

Atendiendo al sexo, hay resultados opuestos a nuestra confirmación hipotética: Martínez Geijo (2007) halla que las mujeres presentan un mayor dominio formal, mientras que Renés Arellano y Martínez (2015) descubren una preferencia mayor por los estilos Abierto y Funcional en los hombres.

4.2.2 Diferencias en los estilos de enseñanza según edad

La edad media del profesorado participante es 44.4 años ($DS = 9.521, Min = 29, Máx = 60$). La prueba *Rho* de Spearman para cada uno de los estilos de enseñanza

Seção temática: Aprendizagem histórica e formação de professores: contribuições da pesquisa em educação histórica

arroja correlaciones bajas o muy bajas e indica que ninguno de ellos correlaciona de forma estadísticamente significativa con la edad del docente: Abierto ($R = -.015, p > .05$), Formal ($R = -.349, p > .05$), Estructurado ($R = -.376, p > .05$) y Funcional ($R = -.124, p > .05$). Por tanto, debemos tomar como válida la hipótesis nula (H_0): no existe correlación entre las puntuaciones en los estilos de enseñanza del profesorado y su edad; coincidiendo con Renés Arellano y Martínez (2015).

4.2.3 Diferencias en los estilos de enseñanza según años de experiencia docente

Los participantes ($n = 21$) acumulan una experiencia docente media de 16.7 años ($DS = 10.719, \text{mín.} = 3, \text{máx.} = 36$). La prueba *Rho* de Spearman arroja correlaciones bajas o muy bajas y estadísticamente no significativas al relacionar los estilos de enseñanza y los años de experiencia docente: Abierto ($R = -.012, p > .05$), Formal ($R = -.372, p > .05$), Estructurado ($R = -.310, p > .05$) y Funcional ($R = -.031, p > .05$); quedándonos con la hipótesis nula (H_0). En este sentido, Martínez Geijo (2007) coincide en descartar la experiencia docente como una buena variable predictora del perfil de estilos de enseñanza. Por el contrario, Renés Arellano y Martínez (2015) sí detectan una preferencia mayor por el estilo funcional en docentes que tienen más de 30 años de experiencia docente, respecto a los que acumulan menos de 10 años.

4.2.4 Diferencias en los estilos de enseñanza según titularidad del centro en el que imparte docencia

Los datos que se presentan en la Tabla 4, con relación a la titularidad de los centros participantes, atendiendo a las diferencias de medias en los estilos de enseñanza, son positivamente favorables al profesorado de los centros concertados en los Estilos Formal, Estructurado y Funcional; por el contrario, la diferencia de medias en el Abierto favorece a los docentes de centros públicos.

Tabla 4 - Descriptivos de puntuaciones estilísticas de enseñanza según titularidad del centro educativo en el que imparte docencia el profesorado (n = 21)

Titularidad del centro	Estilos de enseñanza	Estadísticos					
		n	Rango	Min	Máx	M	DS
Público	Abierto	17	11	5	16	11.18	2.744
	Formal	17	8	7	15	11.76	2.016
	Estructurado	17	8	8	16	11.12	2.342
	Funcional	17	8	8	16	11.71	2.756
Privado-concertado	Abierto	4	6	8	14	10.25	2.872
	Formal	4	3	12	15	13.50	1.291
	Estructurado	4	5	10	15	12.50	2.082
	Funcional	4	2	12	14	13.25	.957

Fuente: los autores.

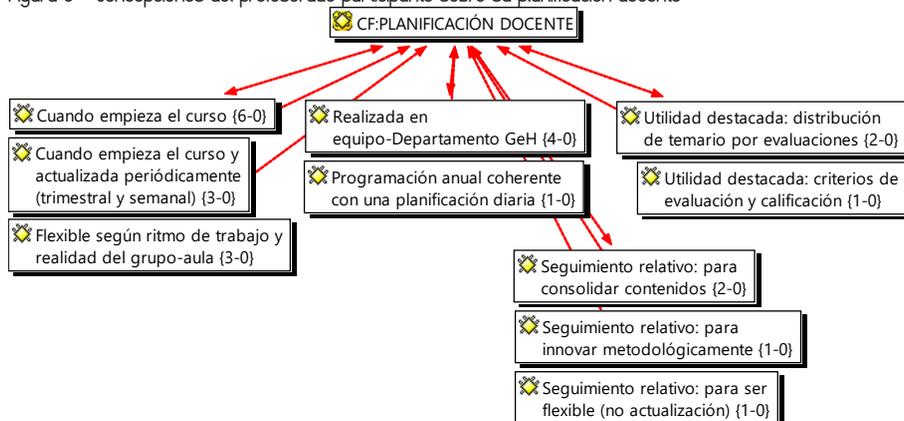
Al contrastar el efecto que tiene la variable titularidad del centro educativo sobre los estilos de enseñanza de sus docentes, la prueba de rangos *U* de Mann-Whitney no revela un efecto estadísticamente significativo sobre la distribución de los datos de ninguno de los estilos de enseñanza: Abierto ($U = 26, Z = -.723, p > .05$), Formal ($U = 15.5, Z = -1.682, p > .05$), Estructurado ($U = 22, Z = -1.088, p > .05$) y Funcional ($U = 21, Z = -1.178, p > .05$). En consecuencia, la distribución de nuestros datos fundamenta la hipótesis nula (H_0), no existiendo diferencias en los estilos de enseñanza del profesorado en función de la titularidad del centro en el que imparten docencia. Este resultado contrasta con el estudio de Serrano Pastor (1999), que sí descubre diferencias en el estilo de enseñanza del profesorado de Educación Secundaria en función de esta variable; si bien, esta autora utiliza un modelo teórico y taxonómico de estilos diferente.

4.3 DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

El tercer objetivo trata de indagar en las prácticas educativas que acontecen en las aulas de Educación Secundaria, a partir de los significados que transmite el profesorado participante sobre planificación docente (Figura 3), metodología docente (Figura 4), recursos didácticos (Figura 5), evaluación del alumnado (Figura 6) y coordinación docente (Figura 7).

Seção temática: Aprendizagem histórica e formação de professores: contribuições da pesquisa em educação histórica

Figura 3 - Concepciones del profesorado participante sobre su planificación docente



Fuente: los autores.

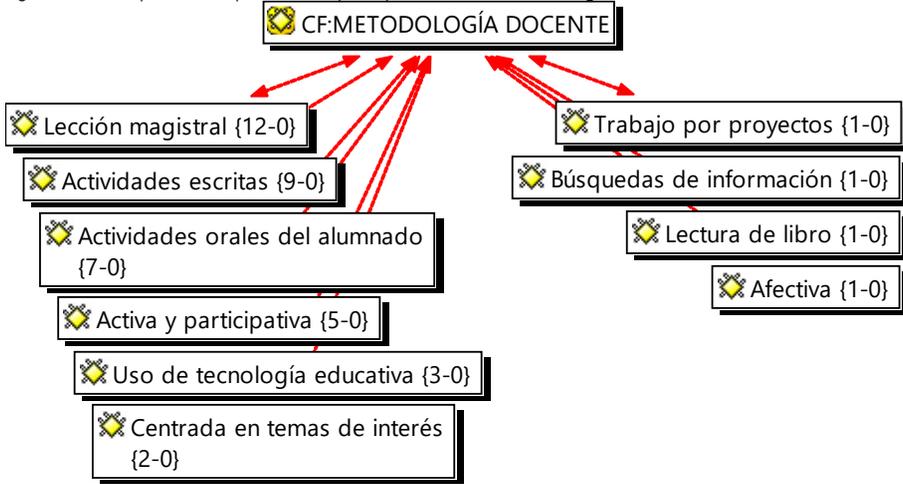
Nuestro profesorado parece instrumentalizar la planificación docente a través de la programación anual, realizada en equipo en el departamento de Geografía e Historia y concebida a principio de curso; como se desprende de las siguientes unidades de análisis prototipo:

Realizo siempre una planificación previa al trabajo en el aula, pero trato de que esa planificación se adapte a la realidad del grupo de alumnos, por eso se producen modificaciones a lo largo del curso. (Docente 489).

Al inicio de curso la programación elaborada en el departamento y en la reunión de departamento por si hubiera que introducir algún cambio y su justificación. (Docente 490) (informaciones verbales).

Aunque se plantea la necesidad de que dicha programación anual sea flexible y actualizada periódicamente de acuerdo con la actividad real del aula, también apuntan que esta no registra toda actividad, porque su seguimiento se relativiza para ser flexible, consolidar contenidos o innovar metodológicamente. Finalmente, destacan dos utilidades: la temporalización y el establecimiento de los criterios de evaluación y calificación.

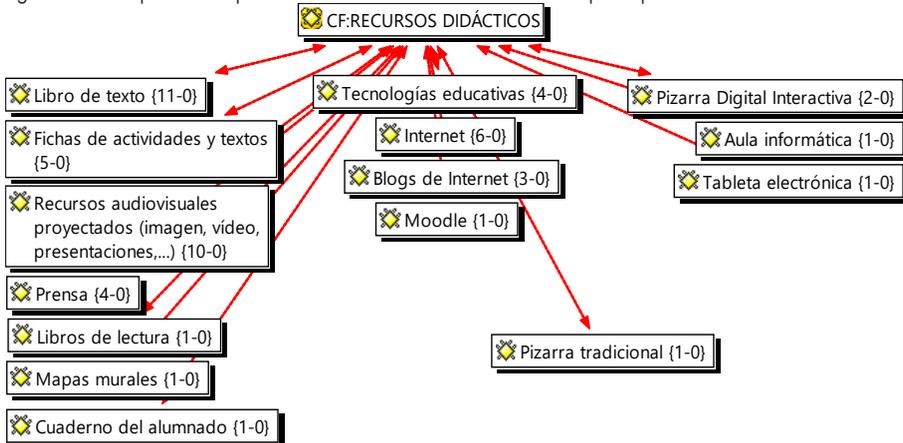
Figura 4 - Concepciones del profesorado participante sobre su metodología docente



Fuente: los autores.

La lección magistral, las actividades escritas y orales se sitúan en el centro de la concreción metodológica de nuestros docentes de Educación Secundaria. No obstante, la metodología activa y participativa, el uso de tecnologías educativas y el trabajo en torno a temas de interés se revelan como elementos que vienen introduciéndose como alternativa a los anteriores. Un ejemplo es: “Además de dedicar tiempo de las clases a la corrección de ejercicios y explicación magistral, incorporo las TIC, intervenciones de los alumnos en clase, comprobación de que se ha entendido lo explicado [...]” (Docente 502) (información verbal).

Figura 5 - Concepciones del profesorado sobre los recursos didácticos que emplea



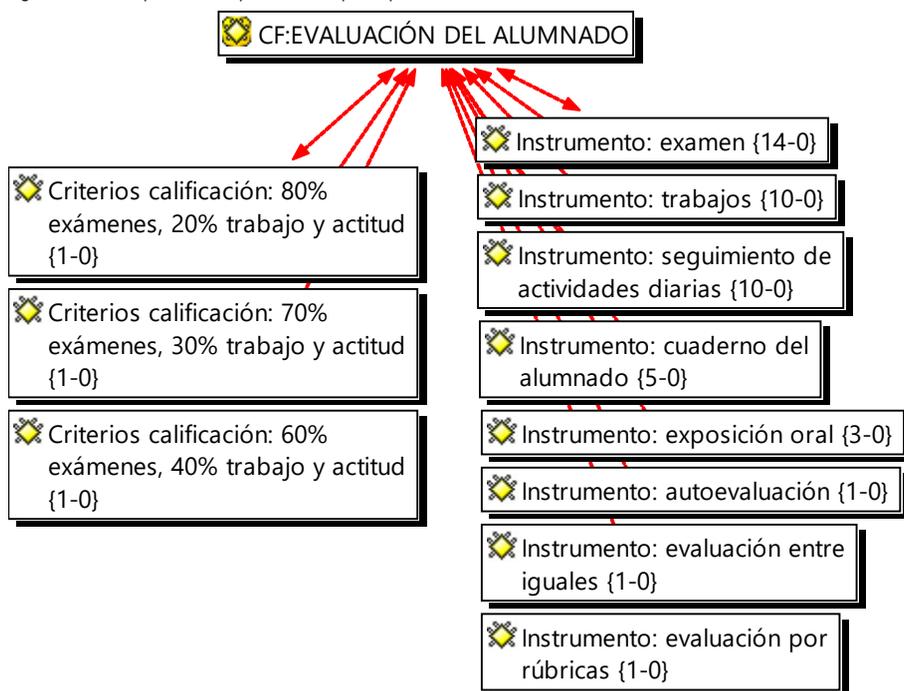
Fuente: los autores.

Seção temática: Aprendizagem histórica e formação de professores: contribuições da pesquisa em educação histórica

Entre los recursos didácticos, ver Figura 5, podemos distinguir materiales tradicionales y materiales digitales innovadores; entre los primeros, el profesorado utiliza predominantemente el libro de texto y los recursos audiovisuales proyectados (presentaciones, imágenes, videos...), sin olvidar otros materiales impresos como fichas de actividades o prensa. Entre los segundos, los materiales digitales más innovadores, Internet se revela como el recurso más importante, asociado a otras herramientas tecnológico-educativas, como plataformas Moodle o blogs digitales. "Más allá del libro de texto, se seleccionan otros recursos a partir de otras fuentes de información: prensa, Internet, material audiovisual, material de elaboración propia [...]" (Docente 492) (información verbal).

Entre los recursos instrumentales, la pizarra tradicional a penas cobra representación en los significados transmitidos por los participantes, apareciendo otros funcionalmente alternativos que todavía no parecen tener una difusión generalizable: Pizarra Digital Interactiva (PDI) o tabletas electrónicas.

Figura 6 - Concepciones del profesorado participante sobre la evaluación del alumnado.



Fuente: los autores.

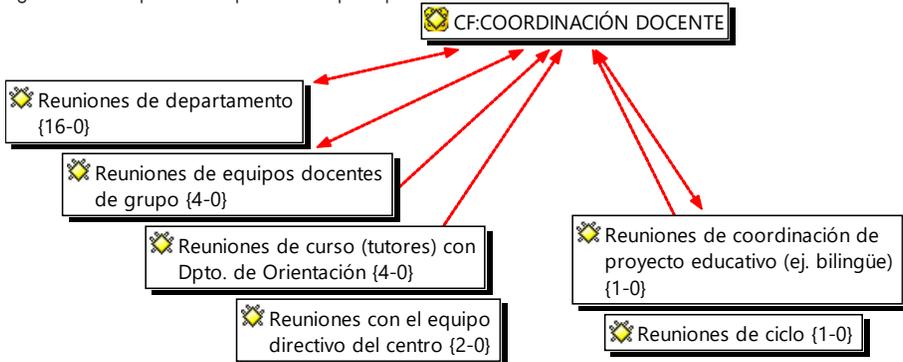
Los instrumentos de evaluación predominantes son los exámenes, en combinación con los trabajos escritos y el seguimiento y el registro de las actividades diarias que realiza el alumnado, mediante el diario docente o el cuaderno del estudiante. Algunas unidades de análisis representativas de este posicionamiento del profesorado son las siguientes:

De contenidos (exámenes tradicionales, dos por evaluación), de procedimientos (trabajos prácticos y cuaderno de clase), de actitudes (más o menos por su participación activa en clase y trabajo diario) (Docente 487).

Se intenta que cambien su concepción de dar más valor a los exámenes, a través de preguntas diarias, realización de tareas, trabajos y lecturas de ampliación. Pero es difícil y, con la superación de exámenes, se suele conceder el aprobado, aunque el resto de habilidades descritas resulten deficientes en los alumnos. (Docente 502) (informaciones verbales).

Atendiendo a los criterios de calificación, el peso relativo de los exámenes es muy elevado (entre el 60 y el 80%), frente al trabajo y la actitud, que también se consideran entre los criterios.

Figura 7 - Concepciones del profesorado participante sobre su coordinación docente



Fuente: los autores.

Las labores de coordinación docente se asocian principalmente a las reuniones de departamento, aunque algunos profesores mencionan otras de obligado cumplimiento, entre los equipos educativos de grupo y entre los tutores de curso-nivel y los miembros del departamento de Orientación.

“Reuniones con los profesores del departamento y con los de otras materias, sobre todo tutores.” (Docente 497). “La colaboración entre colegas de departamento es

satisfactoria a la hora de evaluar y transmitir información sobre los alumnos, compartir materiales [...]”. (Docente 502) (informaciones verbales).

Rara vez, el profesorado participante toma conciencia de la coordinación docente inherente a las reuniones con el equipo directivo o los docentes implicados en proyectos educativos, como podría ser el carácter bilingüe de las enseñanzas.

5 CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

En este sentido, parece que el propio trabajo del docente, tanto el centro educativo como el equipo docente en el que está inmerso, se podrían constituir más como referente en sus prácticas educativas que el propio estilo de enseñanza predominante en el docente, y, por tanto, formar parte del proceso identitario que el docente desarrolla como profesional en su práctica diaria. Destacando, por tanto, la dimensión interactiva formada a partir de las relaciones que se producen en el ejercicio de la profesión, por encima de la dimensión más interna que da cuenta de la manera personal de comprender y poner en práctica la profesión, atendiendo a la clasificación señalada por Caballero (2009) y Hong (2010), dimensión interactiva caracterizada por Serrano y Pontes (2016) como dimensión social. Haciendo hincapié, por tanto, en el carácter más constructivo y dinámico en el desarrollo del término identidad profesional, resultado de un largo proceso de formación a lo largo de toda la vida, tal como señalan Beijaard, Meijer y Verloop (2004), Bolívar (2007) y Day (2006).

El perfil de estilos de enseñanza del profesorado participante de Educación Secundaria presenta puntuaciones bastante equilibradas entre sus cuatro polaridades: Abierto, Formal, Estructurado y Funcional; si bien, las puntuaciones apuntan a que son ligeramente más formales y funcionales. La identidad sexual, la edad, los años de experiencia docente y la titularidad del centro educativo no parecen determinantes de sus estilos de enseñanza, en este sentido los resultados de la investigación apuntan a que deberíamos estudiar otras variables predictoras que nos ayuden a perfilar mejor las diferencias, así como que el profesorado de Geografía e Historia participante en la muestra no se decanta por un estilo de enseñanza concreto que caracterice su identidad profesional, pero sí deja evidente la dimensión personal o interna que la define, según lo dicho con anterioridad.

Sin embargo, aunque la muestra participante analizada no es muy amplia, la predominancia de los estilos funcional y formal, señalan características docentes que los definen como más cuidadosos y concretos, más centrados en la planificación, lo que se corrobora con los resultados obtenidos con relación a las prácticas educativas del profesorado de Geografía e Historia de Educación Secundaria participante, la planificación

docente se instrumentaliza a través de la programación anual, realizada en equipo en el departamento de Geografía e Historia, cuyas reuniones se conciben como la base de la coordinación docente. La lección magistral y las actividades escritas y orales se sitúan en el centro de la concreción metodológica, en consonancia con los recursos didácticos más empleados que son el libro de texto, los recursos audiovisuales proyectados e Internet, corroborando de nuevo los datos obtenidos por Molina et al. (2017, p. 18), que señalan que los profesores de Geografía e Historia de Educación Secundaria “demuestran que su docencia está más próxima a la enseñanza tradicional que a la enseñanza activa.”

Finalmente, entendemos que el desarrollo profesional docente y la identidad profesional, como procesos en continuo avance, necesitan de herramientas que aproximen la formación inicial a la práctica diaria y a las necesidades del alumnado, entre las que pueden estar los estilos de enseñanza. Al conocer su estilo, el docente identifica también cuáles son sus potencialidades y sus carencias, pudiendo adaptarse con más facilidad a la diversidad de alumnado, así como a la diversidad de tareas que debe asumir desde su profesión, en un mundo de incertidumbre donde nada parece estar previsto.

REFERENCIAS

ALFAGEME, M. B. Proyecto docente para la plaza de profesor titular. Murcia: Universidad de Murcia, 2018.

ALONSO, C. M.; GALLEGU, D. J.; HONEY, P. Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1999.

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A. Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor, 1992.

BEJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 107-128, 2004.

BOLÍVAR, A. La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, v. 12, p. 13-30, 2007.

CABALLERO, K. Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario. 2009. Tesis (Doctorado en Didáctica y Organización Escolar) - Universidad de Granada, España, 2009.

COLS, E. Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2011.

CUEVAS, J. Is learning styles-based instruction effective? A comprehensive analysis of recent research on learning styles. *Theory and Research in Education*, v. 13, n. 3, p. 308-333, 2015.

- DAY, C. *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, 2006.
- DÍAZ SERRANO, J. *Caracterización de los estilos de enseñanza y de aprendizaje en geografía: un avance hacia su inclusión en las aulas de secundaria*. 2018. Tesis (Doctorado) - Universidad de Murcia, España, 2018.
- FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2007.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; MAQUILÓN SÁNCHEZ, J. J. *Introducción a los diseños de investigación educativa*. In: NIETO, S. (ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson, 2010. p. 109-126.
- HONEY, P.; MUMFORD, A. *The manual of learning styles*. Berkshire: Honey, 1988.
- HONG, J. Y. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 8, p. 1530-1543, 2010.
- LAMBERT, D.; BALDERSTONE, D. *Learning to teach geography in the secondary school*. New York, NY: Routledge, 2010.
- MARTÍNEZ GEJU, P. *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2007.
- MARTÍNEZ GEJU, P. Estilos de Enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, v. 2, n. 3, p. 3-19, 2009.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1984.
- MOLINA, S. et al. Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado*, v. 21, n. 2, p. 331-354, 2017.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. *Desarrollo psicológico y Educación*. 2. ed. Madrid: Alianza, 2008.
- RAMOS SÁNCHEZ, J. L. Investigación cuasiexperimental. In: CUBO, S.; MARTÍN, B.; RAMOS, J. L. (coord.). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide, 2011. p. 329-371.
- REID, G. *Learning styles and inclusión*. London: Paul Chapman Publishing, 2005.
- RENÉS ARELLANO, P. et al. Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. (En función de los Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey, 1994). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, v. 6, n. 11, p. 4-18, 2013.

RENÉS ARELLANO, P.; MARTÍNEZ GEJO, P. *Estilos de enseñanza y aprendizaje. Conceptualizaciones, investigaciones y orientaciones para la práctica educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2015.

RENÉS ARELLANO, P.; MARTÍNEZ GEJO, P. Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, v. 9, n. 18, p. 224-243, 2016.

SERRANO PASTOR, F. J. *Evaluación de la interacción de los estilos de enseñanza y de aprendizaje en contextos escolares*. 1994. Tese (Doutorado) - Universidad de Murcia, 1994.

SERRANO, R.; PONTES, A. El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching*, v. 34, n. 1, p. 35-55, 2016.

VALENCIA, L. I.; LOPEZ, G. C. H. Attitudes - styles of education: relation with the academic performance. *International Journal of Psychological Research*, v. 5, n. 1, p. 133-141, 2012.

Endereço para correspondência: Calle Campus Universitario, s/n, 30100, El Puntal, Murcia, Espanha; alfageme@um.es

Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-22, jan./dez. 2020 | e21459 | E-ISSN 2177-6059