

¿Qué variables ayudan a definir el estilo docente activo en la Universidad?

Which variables help define an active teaching style at the University

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-677>

Miguel Ángel Santos Rego

<https://orcid.org/0000-0002-8593-6881>

Universidade de Santiago de Compostela

Daniel Sáez-Gambín

<https://orcid.org/0000-0002-1157-1912>

Universidade de Santiago de Compostela

Agustín Godás Otero

<https://orcid.org/0000-0002-1165-5702>

Universidade de Santiago de Compostela

Mar Lorenzo Moledo

<https://orcid.org/0000-0002-2768-3329>

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

A la universidad se le reclama desde la sociedad civil una formación más integral del alumnado, considerando su auténtica misión educativa. Para cumplir con su cometido, no solo es imprescindible el desarrollo de estrategias innovadoras en las aulas, sino que también se requiere la consideración del entorno comunitario como agente de ese proyecto formativo. Así, el propósito de este trabajo es averiguar las variables del profesorado universitario que se relacionan con un estilo docente activo, enfocado al aprendizaje de los/as estudiantes, así

como analizar si su grado de participación social o el uso de metodologías como el aprendizaje-servicio se vinculan con diferencias en su modo de enfocar la docencia. Utilizamos una muestra de 1550 docentes universitarios, de distintas edades y áreas de conocimiento, que cubrieron online, en el marco de un instrumento más amplio, una escala diseñada y validada para identificar su estilo docente. Se emplearon pruebas de comparaciones de medias en función de sus perfiles. Los resultados indican que el profesorado se orienta hacia un estilo centrado en el aprendizaje del alumnado, pero son las mujeres, quienes han realizado cursos de formación o trabajado en otros sectores al margen de la universidad las que presentan un estilo docente más activo y focalizado en el estudiantado. Puntúan más alto en la escala aquellos que participan activamente en organizaciones de la sociedad civil, y los que han aplicado la metodología de aprendizaje-servicio en sus clases. Estos resultados deben ser asumidos con cautela, ya que en ocasiones el tamaño del efecto es bajo. Concluimos, asumiendo las limitaciones, que el estudio no solo arroja luz sobre diferencias en la práctica docente, sino que también favorece prospectiva edificante para el diseño y fomento en los planes de formación docentes de actividades innovadoras y sostenibles que avalen un modelo centrado en el aprendizaje del alumnado

Palabras clave: educación superior, estilo docente, metodologías activas, aprendizaje-servicio, compromiso social, formación del profesorado

Abstract

Given university's genuine educational mission, the civil society requires it to provide students with a more comprehensive education. In order to fulfill this commitment, not only is it indispensable to develop innovative strategies in the classroom, but it is also necessary to take into account the community environment as an agent of this educational project. Thus, the purpose of this work is to find the variables in university professors that are related to an active teaching style, focused on student learning, as well as to analyze whether their degree of social participation or the use of methodologies such as service-learning are linked to differences in their approach to teaching. We used a sample of 1550 university professors, of various ages and fields of knowledge, who filled online, as part of a broader instrument, a scale designed and validated to identify their teaching style. Mean comparison tests were employed according to their respective profiles. The results show that the faculty tends to adopt a student-centered learning approach, but it was women having completed training courses or worked in other sectors apart from the university who demonstrated a more active and student-focused teaching style. Higher scores on the scale were obtained by those who actively participated in civil society organizations, as well as by those who applied the service-learning methodology in their classes. These results should be taken with caution, as the effect size is sometimes low. We conclude, acknowledging the limitations, that the study not only shed light on differences in teaching practice, but also favors a prospective edifying for the design and promotion in teacher training programs of innovative and sustainable activi-

ties that support a model focused on student learning.

Key words: higher education, teaching style, active methodologies, service-learning, social commitment, teacher training.

Introducción

En los últimos años las universidades españolas se han esforzado en dar más valor a la innovación docente en sus aulas, tratando de adecuar sus estructuras metodológicas a un modelo centrado en el aprendizaje del estudiantado (Álvarez Castillo et al., 2017). A esos efectos se han atendido los argumentos del Consejo de la Unión Europea (2013) al avalar la dimensión social de la educación superior y sostener que la excelencia educativa no se ha de traducir solo en buenas tasas de crecimiento económico y competitividad, sino que también ha de contribuir al desarrollo social y a la inclusión. De ahí la invitación que se hace a los Estados miembros para que aumenten las oportunidades de un aprendizaje más flexible, mediante la diversificación de los modos de proporcionar contenidos y adoptando enfoques de aprendizaje centrados en el/la estudiante.

Hoy son pocas las universidades que no cuentan en sus organigramas con un servicio, plan o programa dedicado a formar e impulsar la innovación entre su personal docente. Hemos de reclamar, no obstante, que tales unidades sean gestionadas por especialistas en el campo, y no tanto como sucede en no pocas ocasiones, por personas seleccionadas desde decisiones más políticas que técnicas. Máxime si lo que pretendemos es introducir revulsivos capaces de incidir en una mayor calidad de procesos educativos y formativos. Naturalmente, mostrar una disposición positiva hacia la innovación metodológica es una de las competencias de profesores y profesionales que buscan desarrollar una docencia o un trabajo de calidad (Autor et al., 2019). Tal disposición se puede materializar en la utilización de medios didácticos variados para despertar el afán de aprender del alumnado, en un permanente contacto con el entorno social y profesional, en una buena gestión de las interacciones con el alumnado o en el fomento de una actitud de estudio permanente susceptible

de tender puentes entre investigación y docencia.

La susodicha preocupación y sensibilización ha coincidido en una etapa álgida en el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, por lo cual no ha sido infrecuente asociar ambos procesos. Sin embargo, como nos recuerda Del Pozo (2008/2009), la innovación metodológica no era un elemento fundamental en la agenda del proceso de Bolonia; de hecho, ni siquiera se incluía en el reto de la “armonización”. Hubo que esperar a la Declaración de la Conferencia de ministros de Educación celebrada en Londres (Comunicado de Londres, 2007) para ver una referencia explícita al cambio de un modelo centrado en el profesor/a a otro centrado en el aprendizaje del estudiantado (*student-centred learning*). Sin que ello sea un obstáculo para reconocer que el Espacio Europeo de Educación Superior ha brindado una buena oportunidad de reflexión, renovación y mejora en nuestras universidades (Autor, 2013).

Este cambio obedece, en buena medida, a la necesidad de responder ante una sociedad que viene reclamando una universidad que no se conforma con la mera formación de profesionales, sino comprometida con su comunidad circundante, y propensa a trabajar pensando en el bien común como vía de superación de injusticias y desigualdades (Autor et al., 2019).

El cambio de modelo nos faculta para introducir el concepto de “estilo docente” o “estilo de enseñanza” (Fischer y Fischer, 1968). González-Peiteado y Pino-Juste (2014, 2016) consideran que cuando se habla de estilos de enseñanza se alude al modo particular, relativamente estable, que tiene cada docente al abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estilo de enseñanza es un elemento que importa dada su repercusión en la organización y gestión de la clase, en los métodos y recursos que se utilizan o en la forma de comunicarse y de interacción (González-Peiteado, 2013). No olvidemos, desde luego, que la forma de hacer cuando el docente enseña está influida por variables cognitivas, sociales y culturales, pero también por la experiencia, amén de teorías o creencias básicas sobre lo que ha de ser la enseñanza universitaria y la formación de los/as estudiantes.

Según sea el estilo docente, lo lógico es que se vincule a los distintos elementos del acto didáctico, marcando las relaciones con el mismo e influyendo de forma significativa en el aprendizaje del alumnado y en la calidad del

proceso (González-Peiteado y Pino-Juste, 2016). En todo caso, el estilo de enseñanza influye en la motivación, el aprendizaje y el rendimiento del alumno (Frunzâ, 2014; Jiang y Zhang, 2021). En esta misma línea, Huang y Zheng (2022) demuestran en su estudio la relación entre el estilo de enseñanza y la eficacia del aprendizaje. Concretamente, examinaron el efecto del estilo de enseñanza de los cursos avanzados de matemáticas en la eficacia del aprendizaje de los estudiantes universitarios, analizando el efecto mediador de la motivación para el aprendizaje. Sus resultados muestran que cuando los profesores se centran excesivamente en sus patrones de pensamiento y enseñanza e ignoran los problemas de aprendizaje de los alumnos, la comprensión y el dominio de los conocimientos matemáticos son deficientes.

Lo que está claro es que en la literatura encontramos dos grandes modelos genéricos, que según el momento y el contexto fueron adoptando diferentes denominaciones (González-Peiteado y Pino-Juste, 2016). En nuestro caso, vamos a remitirnos a la clasificación de Gargallo et al. (2017): el modelo centrado en la enseñanza (*instruction paradigm*) y el modelo centrado en el aprendizaje (*learning paradigm, student-centred paradigm*). Este modelo, también denominado “activo” (González-Peiteado y Pino-Juste, 2016) o abierto (Renés Arellano et al., 2013), busca promover el aprendizaje del alumnado, su autonomía y sus habilidades metacognitivas de autorregulación. Según Gargallo et al. (2017) incorpora una enseñanza más innovadora, el uso de una evaluación significativa y un currículo flexible. El papel del profesor/a es el de mediador y configurador/a de buenos entornos y experiencias de aprendizaje, mientras que al alumnado le corresponde un rol más activo y ser el auténtico protagonista de su propio aprendizaje. Tomando como referencia a Martínez Martínez et al. (2019) y Renés Arellano et al. (2013), los docentes que tienen preferencia Alta o Muy Alta por el estilo de enseñanza Abierto favorecen a los estudiantes de estilo de aprendizaje Activo. Son innovadores, flexibles y espontáneos. Se plantean con frecuencia nuevos contenidos, motivan con actividades novedosas y/o con problemas reales del entorno. Promueven el trabajo en equipo, la generación de ideas y cambian con frecuencia de metodología. Procuran que los alumnos no trabajen mucho tiempo sobre la misma actividad y dejan libertad en su temporalización y orden de realización. Suelen estar bien informados de la actualidad y abiertos a su discusión en el aula.

La literatura avala que una educación en estos términos puede provocar en el alumnado importantes beneficios relacionados con su motivación intrínseca, debida posiblemente a posibilidades directas para desarrollar su autoeficacia (Waterschoot et al., 2019), pero también afecta a todo un elenco de variables de gran relevancia para su éxito académico y personal: compromiso con su aprendizaje, desarrollo personal, habilidades cognitivas, rendimiento académico y bienestar psicológico (Reeve, 2009). Por el contrario, un estilo controlador se relaciona con un menor desarrollo del alumnado y propicia conductas como la procrastinación (Codina et al., 2020).

Es justamente este contexto el que ayuda a explicar el considerable auge del aprendizaje-servicio (ApS) en nuestros campus y centros universitarios (Sotelino-Losada et al., 2021). En esta metodología el profesorado deja de ser un mero transmisor de conocimientos y asume también un papel de guía y acompañante de su alumnado en la co-construcción del conocimiento y su puesta en práctica, con el foco puesto en cubrir una necesidad identificada en la comunidad. De esta forma, el aprendizaje-servicio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) están interconectados. Al analizar la relación hay tres de ellos que son inherentes a esta metodología. Nos referimos al objetivo 4 (Educación de Calidad), el objetivo 17 (Alianzas para lograr objetivos) y el 10 (Reducir las desigualdades). Específicamente, todos los proyectos de ApS tienen un alto potencial para implicar a otros ODS.

Nuestro propósito en este artículo no es otro que el de arrojar más luz sobre variables que se relacionan con el estilo docente de un profesor o profesora universitario/a. Concretamente, nos hemos marcado tres objetivos. En primer lugar, averiguar en qué medida las características del profesorado universitario están relacionadas con un estilo docente abierto; en segundo lugar, analizar si su grado de participación social se vincula con diferencias en su modo de enfocar la docencia universitaria; y, en última instancia, explorar la correspondencia entre conocimiento y uso del ApS con el estilo docente.

Método

Muestra

La muestra se compone de 1550 docentes universitarios con edades comprendidas entre 24 y 76 años, con una media de 50.15 años ($DT=19.670$). De ellos, el 46.3% eran mujeres y el 53.7% hombres. En cuanto al área de conocimiento, el 35.3% pertenecían a Ciencias Sociales y Jurídicas, el 18.6% a Ciencias Experimentales, el 18.1% a Ciencias de la Salud, el 15% a Artes y Humanidades y el 12.9% a Enseñanzas Técnicas.

La mayoría (53.7%) tenía un puesto fijo en la universidad. Los años de experiencia docente oscilaban entre 1 y 54 años, con una media de 19.52 ($DT=11.582$). El 64.4% colabora o ha colaborado, durante el último lustro, en alguna asociación, Organización no Gubernamental (ONG), fundación o entidad de carácter cívico social. Una cifra similar (66.4%) participó en los últimos dos años en un programa de formación docente en su universidad. Cerca de la mitad (49.2%) además de trabajar en la universidad, desempeñaba o había desempeñado labores profesionales en otros ámbitos. Por último, el 37.6% conoce la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS), y el 10% la aplica o la ha aplicado en sus clases.

Instrumentos

En el estudio utilizamos el “Cuestionario sobre Competencias Genéricas del Alumnado Universitario. Profesorado” (COMGAP). Concretamente, hacemos uso de una escala validada que integra dicho instrumento, orientada a medir el estilo docente del participante, y cuya justificación se puede encontrar en Autor et al. (2017). Esta escala está compuesta por 12 preguntas tipo Likert de 5 puntos, donde 1 es Nunca y 5 Siempre, con ítems que refieren la frecuencia con la que el/la profesor/a hace uso de ciertas prácticas en su docencia (ver Tabla I). La escala tiene una alta consistencia interna ($\alpha=.82$) y agrupa los ítems en tres factores que explican un 53.60% de la varianza: colaboración de agentes externos en la docencia (4 ítems, $\alpha=.76$); estrategias docentes en el aula (4 ítems, $\alpha=.62$); y rol del alumnado (4 ítems, $\alpha=.74$).

TABLA I. Descripción de los ítems de la escala de estilo docente

Ítem	Descripción
Ítem 1.	Presento casos prácticos para su análisis como apoyo para el aprendizaje del alumnado
Ítem 2.	Suelo invitar a profesionales externos a la universidad para exponer su trabajo
Ítem 3.	Hago evaluación continua (por ej., ensayos, informes, portafolios, etc.)
Ítem 4.	Los/as alumnos/as participan activamente en mis sesiones de aula
Ítem 5.	Promuevo actividades que fomentan el pensamiento crítico (debates, preguntas en clase, etc.)
Ítem 6.	Utilizo las experiencias de los/as estudiantes para relacionarlas con la materia
Ítem 7.	Recomiendo a mi alumnado visitar exposiciones o asistir a actos que se relacionen con la materia.
Ítem 8.	Promuevo y organizo actividades complementarias fuera del horario lectivo (visitas, conferencias, etc.)
Ítem 9.	Utilizo el trabajo en equipo como estrategia didáctica
Ítem 10.	Empleo las tecnologías para fomentar la participación e interactividad del alumnado (tutorías telemáticas, aulas virtuales, foros, etc.)
Ítem 11.	Procuro que en mis clases exista un buen clima de relaciones interpersonales
Ítem 12.	Fomento la asistencia de mis alumnos/as a actividades o seminarios de otras asignaturas

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, el cuestionario incluye preguntas destinadas a conocer el perfil sociodemográfico del profesorado: edad; género; área de conocimiento; años de experiencia docente; cargo en la universidad; colaboración en alguna ONG, fundación o entidad de carácter cívico social; participación en un programa de formación en la universidad; desempeño de labores profesionales en otros ámbitos; y conocimiento o aplicación de la metodología aprendizaje-servicio (ApS).

Procedimiento

El cuestionario se aplicó durante el curso académico 2019-2020, distribuido de manera online, a través del correo institucional, a profesores y profesoras de 7 universidades españolas, mediante la plataforma *SurveyMonkey*. El es-

tudio siguió las recomendaciones del Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela que lo aprobó el 11/02/2019, cumpliendo escrupulosamente con las estipulaciones de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

En primer lugar, y a fin de verificar que la estructura factorial definida en la validación de la escala representaba adecuadamente la información proporcionada por los datos de la muestra del estudio, se abordó un análisis factorial confirmatorio (AFC).

A continuación, se realizó un análisis clúster para facilitar la interpretación de la pregunta referente a si los/as docentes colaboraban o habían colaborado en alguna ONG, fundación o entidad de carácter cívico social. El objetivo era agrupar las múltiples opciones de respuesta que dependían del tipo de colaboración, pues se trataba de identificar diferentes perfiles entre el profesorado participante. Para realizar el clustering se aplicó el modelo de clúster bietápico o clúster en dos pasos, cuyas mayores ventajas son la determinación automática del número óptimo de clústeres, la aceptación de variables categóricas y continuas, y la potencia de trabajo con una gran cantidad de datos (Rubio-Hurtado y Baños, 2017).

Finalmente, una vez confirmados los factores de la escala y establecidos los clústeres de la variable de colaboración, se emplearon pruebas de comparaciones de medias: t-student y ANOVA con la prueba post-hoc de Scheffe, según el caso. Lo que queríamos era conocer la existencia o no de diferencias en el estilo docente, medido según las puntuaciones en los factores obtenidos en la escala, en función de las distintas variables que determinan el perfil de los y las participantes en el estudio. En estas pruebas se calculó el tamaño del efecto, utilizando la medida d de Cohen para las pruebas t y la medida η^2 para las pruebas ANOVA. Dichos coeficientes se interpretaron de acuerdo con la clasificación de Cohen (1988): 0.2, pequeño; 0.5, medio; y 0.8, grande para el coeficiente d ; y 0.01 pequeño, 0.06 medio y 0.14 grande para la medida η^2 . El nivel de significación escogido para todos los test fue $\alpha = 0.05$, y todas las pruebas fueron realizadas con los softwares estadísticos IBM-SPSS v24 y AMOS v24.

Resultados

Validez del constructo

La evidencia de la estructura factorial del constructo, proporcionada en la validación del instrumento (Autor et al., 2017), se tuvo en cuenta para la realización del AFC de tres factores. En el Gráfico I y la Tabla II se muestran los índices de ajuste y el modelo de medición de la escala, respectivamente.

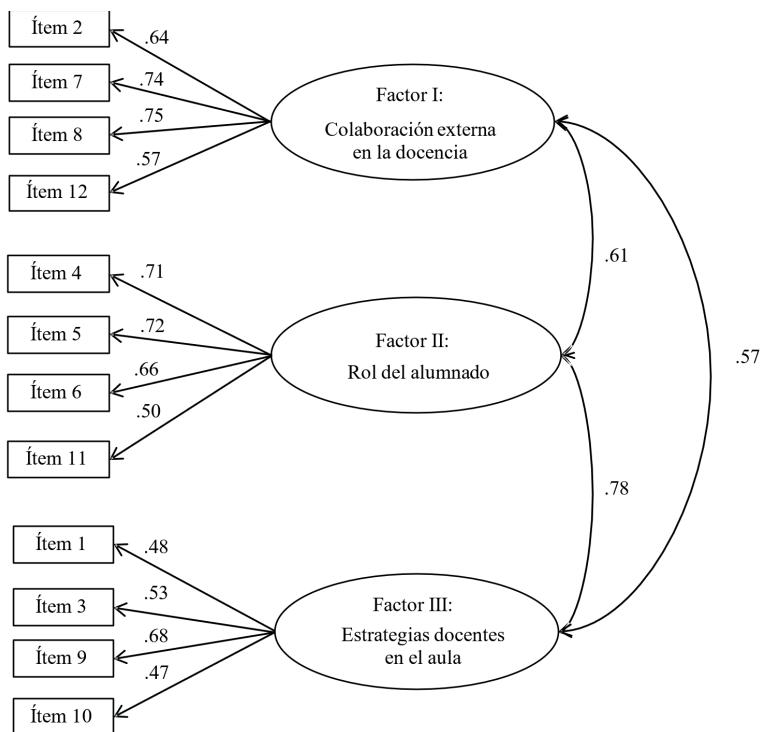
La prueba de $\chi^2=374.193$, $p<.001$, informa de la distancia entre la matriz de varianzas/covarianzas muestral e hipotética. Este valor no debe ser significativo para afirmar la ausencia de discrepancia entre ambas matrices. Sin embargo, como se trata de un estadístico altamente sensible si el tamaño muestral supera los 250 individuos (Hair et al., 2009), se deben presentar también otros índices: GFI, CFI, RMSEA, y SRMR. Al tomar en consideración los valores que tienen en el modelo cada uno de los índices (Tabla II), comprobamos que presenta un buen ajuste, de acuerdo con los criterios más prevalentes en la literatura (Hooper et al., 2008).

TABLA II. Indicadores de bondad de ajuste del modelo

χ^2	gl	p	χ^2/gl	GFI	CFI	RMSEA [iC]	SRMR
374.193	51	<.001	7.337	.96	.933	.064[.058,.070]	.0396

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO I. Modelo de AFC para la escala de estilo docente.



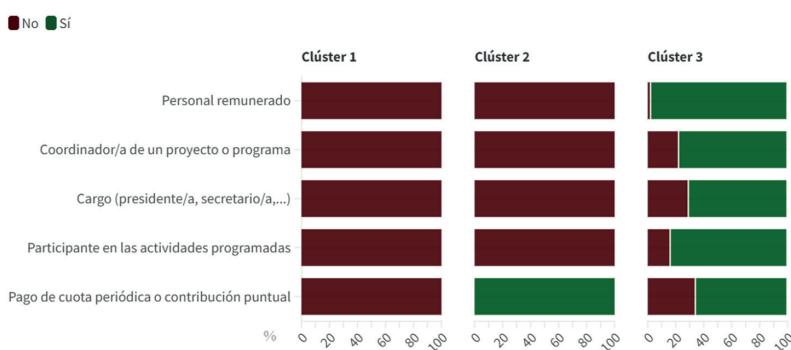
Fuente: Elaboración propia

Análisis clúster de la variable “Contribución a una ONG, fundación o entidad de carácter cívico social”

Para determinar el tipo de contribución del profesorado a una ONG o similar, se establecieron 4 opciones de respuesta múltiple, codificadas como variables binarias independientes: pago de cuota periódica o contribución económica puntual; participante en las actividades programadas, coordinador/a de proyecto o programa; y cargo (presidente, secretario, o personal remunerado). Para la realización del análisis clúster se utilizó la medida de la distancia log-verosimilitud, dado que las variables son del tipo categórico. Al ejecutar

el algoritmo, observamos que se nos ofrece un número de tres clústeres como solución óptima. El valor de la silueta, entendido como una medida de similitud de un objeto a su propio grupo (cohesión) en comparación con otros grupos (separación), es en este caso 0.8 y, al estar próximo a 1, es indicativo de un buen ajuste del modelo.

GRÁFICO II. Composición de cada clúster de la variable “Contribución a una ONG, fundación o entidad de carácter cívico social”



Fuente: Elaboración propia

Tras la revisión de la composición de cada clúster (Gráfico II), nombraremos los grupos de la siguiente forma:

- El primer grupo representa el 37.6% de la muestra. Se trata de profesorado que no está relacionado con una ONG, ni como contribuyente en forma de pago ni como participante o trabajador/a. Denominaremos a este clúster profesorado que “no contribuye”.
- El segundo grupo está formado por un 37.5% de la muestra, y se configura, en su totalidad, con el profesorado que paga una cuota periódica o colabora de forma puntual económicamente, pero que no participa activamente en la organización. Llamaremos a este grupo profesorado que “paga una cuota puntual o periódica”.
- El tercer grupo representa al 24.8% restante de la muestra y lo compone aquella parte del profesorado que, aunque puede contribuir económicamente, se involucra de manera activa con la ONG, fun-

dación o entidad de carácter cívico social (bien sea participando en las actividades programadas, ocupando un cargo, coordinando un proyecto o siendo personal remunerado). A este grupo lo denominaremos profesorado que “se involucra activamente”.

Análisis Comparativo según los factores de la escala

Para dar respuesta a los objetivos propuestos en este trabajo, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis comparativo sobre los factores hallados en la escala de estilo docente (Tabla III). De modo general, cabe destacar que el factor referido a la participación de agentes externos en la docencia es el que obtiene la menor puntuación ($M=2.91$, $DT=.928$), aunque la asistencia a actividades programadas por otras asignaturas y la recomendación de visitar exposiciones o asistir a actos relacionados con la materia son las opciones preferidas por los y las docentes en esta dimensión. El siguiente factor más puntuado es el de estrategias docentes en el aula ($M=3.85$, $DT=.753$), con los ítems “promover las actividades que fomenten el pensamiento crítico” y “procurar que en las clases exista un buen clima de relaciones interpersonales” como los favoritos del profesorado. Por último, es el factor de rol del alumnado el que obtiene la puntuación más alta de los tres considerados ($M=4.00$, $DT=.698$), situándose las puntuaciones más altas en la presentación de casos prácticos para su análisis, y en la realización de evaluación continua.

TABLA III. Descriptivo de los ítems y factores de la escala de estilo docente

Factor	Ítems	Media (DT)
Factor 1	Colaboración externa en la docencia	2.91 (.928)
	Ítem 2. Suelo invitar a profesionales externos a la universidad para exponer su trabajo	2.48 (1.260)
	Ítem 7. Recomiendo a mi alumnado visitar exposiciones o asistir a actos que se relacionen con la materia.	3.31 (1.180)
	Ítem 8. Promuevo y organizo actividades complementarias fuera del horario lectivo (visitas, conferencias, etc.).	2.57 (1.238)

	Ítem 12. Fomento la asistencia de mis alumnos/as a actividades o seminarios de otras asignaturas.	3.27 (1.171)
Factor 2	Rol del alumnado	4.00 (.698)
	Ítem 4. Los/as alumnos/as participan activamente en mis sesiones de aula.	3.93(.904)
	Ítem 5. Promuevo actividades que fomentan el pensamiento crítico (debates, preguntas en clase, etc.).	4.02(.943)
	Ítem 6. Utilizo las experiencias de los/as estudiantes para relacionarlas con la materia.	3.53 (1.074)
	Ítem 11. Procuro que en mis clases exista un buen clima de relaciones interpersonales.	4.49 (.773)
Factor 3	Estrategias docentes en el aula	3.85 (.753)
	Ítem 1. Presento casos prácticos para su análisis como apoyo para el aprendizaje del alumnado.	4.08 (.903)
	Ítem 10. Empleo las tecnologías para fomentar la participación e interactividad del alumnado (tutorías telemáticas, aulas virtuales, foros, etc.).	3.64 (1.206)
	Ítem 3. Hago evaluación continua (por ej., ensayos, informes, portafolios, etc.).	4.00 (1.09)
	Ítem 9. Utilizo el trabajo en equipo como estrategia didáctica.	3.69 (1.170)

Fuente: Elaboración propia

Una vez presentado el descriptivo general de la muestra, se comenzará el análisis comparativo atendiendo al perfil sociodemográfico del profesorado. Los resultados ofrecidos respecto a las variables binarias del estudio (Tabla IV) nos permite concluir que:

- El género es un factor discriminante a la hora de determinar el estilo docente. Las mujeres puntúan significativamente más alto en los tres factores.
- El profesorado contratado tiene una mayor puntuación en los factores de estrategias docentes en el aula y el rol del alumnado, respecto del profesorado funcionario. Sin embargo, esta variable no parece estar relacionada con la implicación de agentes externos en la docencia.
- Realizar cursos de formación o haber desempeñado labores profesionales fuera de la universidad lleva a puntuar significativamente más alto en los tres factores, en comparación con los que no lo han hecho.

TABLA IV. Pruebas de diferencias de medias (T de Student) entre las variables binarias

	Variable	Categorías	n	Me-dia	DT	t	gl	D Co-hen
Factor 1 COLABO-RACIÓN EX-TERNA EN LA DOCENCIA	Género	Masculino	761	2.81	.926	-4.363***	1423	.232
		Femenino	664	3.02	.917			
	Situación ad-ministrativa	Funciona-rio	762	2.89	.904	-.540	1423	.029
		Contratado	663	2.92	.955			
	Cursos de for-mación	No	464	2.75	.932	-4.596***	1423	-.260
		Sí	961	2.99	.917			
	Otras profe-siones	No	710	2.81	.945	-3.871***	1423	-.205
		Sí	715	3.00	.901			
Factor 2 ROL DEL ALUM-NADO	Género	Masculino	761	3.88	.728	-6.840***	1422.991	.360
		Femenino	664	4.13	.637			
	Situación ad-ministrativa	Funciona-rio	762	3.93	.693	-3.722***	1423	.198
		Contratado	663	4.07	.696			
	Cursos de for-mación	No	464	3.87	.764	-4.656***	801.189	.278
		Si	961	4.05	.655			
	Otras profe-siones	No	710	3.92	.701	-3.883***	1423	.206
		Si	715	4.07	.688			

Factor 3 ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL AULA	Género	Hombre	761	3.74	.792	-6.083***	1422.857	.320
	Mujer	664	3.98	.684				
	Situación administrativa	Funcionario	762	3.79	.772	-3.145***	1423	.167
	Contratado	663	3.92	.725				
	Cursos de formación	No	464	3.70	.801	-4.994***	831.474	.293
	Si	961	3.92	.718				
	Otras profesiones	No	710	3.77	.768	-3.935***	1423	.208
	Si	715	3.93	.729				

***p<0.001; **: p<.01; *: p<.05

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, considerando los resultados ofrecidos en la Tabla V, donde se realiza la comparación para variables no dicotómicas, tenemos lo siguiente:

- El hecho de pertenecer a un área de conocimiento u otra se relaciona significativamente con la puntuación obtenida en los tres factores, con un tamaño del efecto medio. Destaca así el profesorado perteneciente a las áreas de Arte y Humanidades y de Ciencias Sociales y Jurídicas como aquel que presenta un estilo docente más activo.
- Existen indicios de que los y las docentes con 15 años o menos de experiencia hacen mayor uso de estrategias docentes en el aula y auspician situaciones que permiten que el alumnado asuma un rol más protagonista, si se los compara con los que ya superan los 30 años de experiencia docente. A pesar de ello el tamaño del efecto es bajo en estos casos. No existen tales indicios de estas diferencias en la dimensión de colaboración de agentes externos en la docencia.
- La edad del profesorado no parece ser un factor discriminante de la colaboración externa en la docencia. Sin embargo, sí encontramos puntuaciones mayores en el uso de estrategias docentes en el aula y en el rol del alumnado, favoreciendo a los profesores y profesoras con edades comprendidas entre 41 y 50 años, respecto de aquellos y

aquellas que tienen más de 60 años.

- En relación con la contribución a una ONG, fundación o entidad de carácter cívico social, determinada por los grupos formados en el análisis clúster, observamos que el profesorado que se involucra activamente puntuó significativamente más que aquellos que no colaboran o lo hacen simplemente con una cuota puntual o periódica. Esto sucede en todos los factores considerados.
- Por último, el profesorado que emplea la metodología aprendizaje-servicio obtiene una puntuación significativamente más alta en los tres factores que el que no la conoce, o la conoce, pero no la aplica.

TABLA V. Pruebas de comparación de medias (ANOVA) para variables no binarias.

	Variable	Categorías	n	Media	DT	F	gl	Diferencias*	η2
Factor 1 COLABORACIÓN EXTERNA EN LA DOCENCIA	Área de conocimiento	1. Ciencias de la Salud 2. Ciencias Experimentales 3. Ciencias Sociales y Jurídicas 4. Enseñanzas Técnicas 5. Arte y Humanidades	251 253 515 185 221	2.78 2.55 3.05 2.69 3.30	.909 .860 .900 .937 .868	28.382***	4	2<3*** 2<5*** 1<3** 1<5*** 4<3*** 4<5*** 3<5*	.074
	Experiencia docente	1. 15 años o menos 2. De 16 a 30 años 3. Más de 30 años.	555 642 221	2.93 2.89 2.90	.954 .917 .887	0.249	2		.000
	Edad	1. 40 años o menos 2. De 41 a 50 años 3. De 51 a 60 años 4. Más de 60 años	273 414 543 188	2.78 2.98 2.92 2.86	.931 .968 .910 .861	2.839	3	-	.005
	Contribución ONG	1. No contribuye 2. Paga una cuota puntual o periódica 3. Se involucra activamente	510 547 368	2.72 2.86 3.24	.887 .942 .876	36.615***	2	1<3 2<3	.049

	Conocimientos de ApS	1. No lo conoce 2. Lo conoce, pero no lo emplea 3. Lo conoce y lo emplea	791 468 166	2.76 2.95 3.48	.917 .902 .824	43.409***	2	1<2*** 1<3*** 2<3***	.058
Factor 2 ROL DEL ALUMNADO	Ámbito de conocimiento	1. Ciencias de la Salud 2. Ciencias Experimentales 3. Ciencias Sociales y Jurídicas 4. Enseñanzas Técnicas 5. Arte y Humanidades	251 253 515 185 221	3.91 3.78 4.13 3.71 4.25	.752 .661 .645 .692 .631	28.769***	4	4<3*** 4<5*** 4<1* 1<5*** 2<1** 1<3**	.075
	Experiencia docente	1. 15 años o menos 2. De 16 a 30 años 3. Más de 30 años.	555 642 221	4.08 3.97 3.86	.702 .657 .761	8.179***	2	3<1*** 2<1*	.011
	Edad	1. 40 años o menos 2. De 41 a 50 años 3. De 51 a 60 años 4. Más de 60 años	273 414 543 188	3.99 4.12 3.94 3.89	.749 .628 .667 .802	6.677***	3	4<2** 3<2**	.014
	Contribución ONG	1. No contribuye 2. Paga una cuota puntual o periódica 3. Se involucra activamente	510 547 368	3.90 3.95 4.19	.712 .638 .698	21.241***	2	1<3*** 2<3***	.029
	Conocimientos de ApS	1. No lo conoce 2. Lo conoce, pero no lo emplea 3. Lo conoce y lo emplea	791 468 166	3.90 4.04 4.36	.722 .642 .591	32.855***	2	1<2*** 1<3*** 2<3***	.044
Factor 3 ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL AULA	Ámbito de conocimiento	1. Ciencias de la Salud 2. Ciencias Experimentales 3. Ciencias Sociales y Jurídicas 4. Enseñanzas Técnicas 5. Arte y Humanidades	251 253 515 185 221	3.67 3.66 4.04 3.82 3.86	.819 .752 .664 .696 .808	17.296***		2<5* 2<3*** 1<3***	.046

	Experiencia docente	1. 15 años o menos 2. De 16 a 30 años 3. Más de 30 años.	555 642 221	3.91 3.83 3.77	.744 .742 .787	2.976*	2	3<1*	.004
	Edad	1. 40 años o menos 2. De 41 a 50 años 3. De 51 a 60 años 4. Más de 60 años	273 414 543 188	3.81 3.92 3.87 3.71	.757 .724 .735 .824	3.791**	3	4<2**	.008
	Contribución ONG	1. No contribuye 2. Paga una cuota puntual o periódica 3. Se involucra activamente	510 547 368	3.74 3.83 4.02	.770 .757 .690	15.968***	2	1<3*** 2<3***	.022
	Conocimientos de ApS	1. No lo conoce 2. Lo conoce, pero no lo emplea 3. Lo conoce y lo emplea	791 468 166	3.79 3.84 4.16	.779 .737 .582	16.540***	2	1<3*** 2<3***	.023

***p<0.001; **: p<.01; *: p<.05

Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

De los análisis realizados parece derivarse una orientación del profesorado universitario hacia un estilo centrado en el aprendizaje del alumnado, donde destacan las estrategias docentes en el aula y el rol activo del alumnado, lo que es consonante con lo que se demanda a una universidad comprometida socialmente (Autor, 2013). Como han señalado Autor et al. (2015), las universidades tienen la obligación de reflexionar acerca de su misión cívica, de modo que puedan situarse a la vanguardia de programas y proyectos capaces de cambiar y mejorar su medio circundante y contribuir a una sociedad más inclusiva. Lo que nuestro estudio sugiere, además, es que esto puede estar relacionado con un estilo docente más colaborativo y con mayor participación del alumnado. Este reto también pasa por la necesidad de avanzar desde un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje (Gargallo et al., 2017; González-Peiteado y Pino-Juste, 2016).

Ahora bien, lo que afirmamos admite matices, que nos han permitido identificar algunas variables relacionadas con el estilo docente de un profesor o profesora universitario/a y que deberían tenerse en cuenta al diseñar planes de formación del profesorado.

Comprobamos cómo determinadas variables sociodemográficas tienen que ver con el estilo docente. En nuestro estudio, son las profesoras las que más apuestan por abrir la formación más allá de las aulas, introducir estrategias didácticas activas e implicar al alumnado. No parece que esto sea una tendencia propia de los últimos años, pues hace ya más de dos décadas, en el estudio de Lammers y Murphy (2002) se concluyó que, aunque existía una prevalencia de la clase magistral en los contextos universitarios, las mujeres se apoyaban en estos enfoques significativamente menos que los hombres. Más recientemente, y en esta misma línea, González-Peiteado y Pino-Juste (2016) demuestran como la formación del alumnado en la universidad puede influir en su concepción del estilo de enseñanza. En su investigación con estudiantes de magisterio de las tres universidades públicas de Galicia (España) también concluían que las mujeres tenían más predilección por el estilo activo, donde las investigadoras incluyen el estilo reflexivo, cooperativo, individualizador, innovador e indagador.

Además, son los docentes contratados, con menos experiencia (15 o menos años) y los que tienen entre 41 y 50 años, los que alcanzan puntuaciones más altas en estrategias docentes y en el rol activo del alumnado. Bou-Sospedra et al. (2021) concluyeron en su estudio en un centro de enseñanza secundaria que los profesores más jóvenes se decantan por un estilo de enseñanza activo, mientras que los de mayor edad suelen utilizar un estilo más estructurado, no influyendo su experiencia laboral. Esto concuerda con Mazumder y Ahmed (2014), quienes hallaron que el profesorado más joven o con menos experiencia manifestaba tener un estilo docente más activo que los que tenían más edad o experiencia. Los autores atribuyen este hecho a la posible presencia de un mayor entusiasmo en su profesión, o incluso a un concepto erróneo basado en el ego del instructor, creyendo que son mucho más superiores de lo que realmente son. Además de estas dos hipótesis, consideramos que estos datos también pueden deberse a la mayor demanda de formación en estrategias docentes que suelen presentar aquellos perfiles que

se enfrentan a una nueva situación como docentes universitarios.

Es indudable, pues, que los futuros docentes universitarios han de formarse en metodologías activas ya que les permitirán construir, desde la reflexión, su propio estilo de enseñanza. No es baladí que toda la literatura muestre claramente su influencia en el aprendizaje del alumnado (Combey y Gargallo, 2022). De la misma forma, creemos firmemente que un profesorado comprometido con su formación e involucrado con su entorno social puede presentar un mayor sentimiento de autoeficacia y pensamiento crítico, capacidades que pueden influir directamente sobre cómo construirse como docente (Amirian et al., 2023). De hecho, según nuestros resultados, el realizar cursos de formación y haber desempeñado labores profesionales fuera de la universidad conduce a puntuar más alto en los tres factores de la escala. Es decir, la formación que se realiza en las universidades tiene un efecto positivo en la adopción de estrategias más centradas en el aprendizaje del alumnado o en la apertura de los contextos de aprendizaje.

Del mismo modo, los resultados sugieren que las áreas de conocimiento de Arte y Humanidades y de Ciencias Sociales y Jurídicas concentran al profesorado que presenta un estilo docente más activo. Posiblemente, al ser ámbitos de conocimiento con una directa aplicabilidad social y basados en la apreciación de entornos culturalmente diversos (Autor et al., 2020), les resulte más sencillo introducir innovaciones en su docencia.

Sumado a ello, una contribución efectiva al bienestar comunitario también puede influir en el sentimiento de autoeficacia, en nuestro estudio aquellos docentes con una alta participación social o que emplean la metodología del ApS se relacionan con una puntuación más alta en todas las dimensiones consideradas.

Al respecto, en un trabajo sobre aprendizaje-servicio para la formación del profesorado de las universidades españolas, Álvarez Castillo et al. (2017) indicaban que, tanto en Europa como en otras regiones del mundo, se está generalizando una cultura de la formación del profesorado universitario en competencias docentes específicas. Aun así, coincidimos con Gargallo et al. (2017) cuando afirman que, en la universidad, no es sencillo pasar de un enfoque centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje, dada la necesidad de cambios estructurales en el seno de la misma institución.

Para finalizar, rescatamos la reflexión de García (2006) de que el estilo docente se sitúa entre el arte y la técnica para enseñar, que no existe una forma de enseñar ideal, pero sí se pueden distinguir ciertas buenas prácticas que contribuyen a reducir tensiones en el aula y crear un ambiente motivador.

Obviamente, las metodologías activas no son la respuesta a todas las demandas que presenta la educación del siglo XXI, pero su utilización sí que puede suponer un paso a favor de un alumnado cuya experiencia en la Academia repercute directamente en sus competencias. Por ejemplo, en el caso de la metodología educativa aprendizaje-servicio, el profesorado se caracteriza por ser proactivo, adaptable, flexible e innovador porque tiene la capacidad de vincular el contenido educativo con problemas sociales reales, promoviendo el compromiso cívico y desarrollando las habilidades y valores de los estudiantes. De este modo, no sólo se fomenta la adquisición del conocimiento académico de una manera activa y pragmática, sino que también se potencia un alumnado consciente, participativo y emprendedor (Autor et al., 2020).

De lo que se trata es de que el esfuerzo para empoderar la educación superior no se limite a los y las estudiantes, y de que el cuerpo docente sea también capaz de cambiar a través de un estilo de enseñanza basado en la colaboración, la empatía con el alumnado y el cambio social.

No obstante, cabe remarcar que nuestro estudio presenta ciertas limitaciones. En primer lugar la falta de una incidencia más profunda en las prácticas concretas de cada docente en sus aulas. Algo que surge como línea de futuro en nuestra investigación, que bien podría suponer un estudio de carácter cualitativo, con una muestra más reducida de profesorado universitario. Además, ello ayudaría a corroborar ciertas conclusiones del estudio, pues, aunque se presentan indicios de significatividad en determinado perfil del alumnado, el tamaño del efecto resulta bajo en algunos casos, lo que anima a interpretar las diferencias con cautela.

Otra de las limitaciones es que centramos el trabajo en un solo protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y no hemos recogido la perspectiva del alumnado, cuando hay trabajos (Bou-Sospedra, et al., 2021) que señalan la discordancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los diferentes agentes educativos. Esto es muy importante porque nos daría evidencias para analizar la conveniencia de que los docentes modifiquen sus

prácticas docentes para equilibrar las preferencias de estilos de aprendizaje y poder situarse así más cerca del hacer que del deber hacer (Martínez Martínez et al., 2019).

Referencias bibliográficas

- Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H., & Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Amirian, S. M. R., Ghaniabadi, S., Heydarnejad, T., & Abbasi, S. (2023). The contribution of critical thinking and self-efficacy beliefs to teaching style preferences in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(3), 745-761. <https://doi.org/10.1108/JAR-HE-11-2021-0441>
- Bou-Sospedra, C., González-Serrano, M. H., & Alguacil, M. (2021). Estudio de los estilos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los tres agentes educativos: alumnos, docentes y familiares. *Retos*, 39, 330-337. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78798>
- Codina, N., Castillo, I., Pestana, J. V., & Balaguer, I. (2020). Preventing procrastination behaviours: teaching styles and competence in university students. *Sustainability*, 12(6), 1-11. <http://dx.doi.org/10.3390/su12062448>
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Academic Press.
- Combej, L., & Gargallo, B. (2022). Métodos centrados en el estudiante: sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 215-237. <https://doi.org/10.14201/teri.25600>
- Consejo de la Unión Europea. (2013). *Conclusiones del Consejo sobre la di-*

- mensión social de la enseñanza superior.* eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013XG0614%2801%29&-from=ES#:~:text
- Comunicado de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado.* https://www.unibasq.eus/wp-content/uploads/2017/10/9.Comunicado_Londres_2007.pdf
- Del Pozo, M. M. (2008/2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 55-73.
- Fischer, L., & Fischer, B. (1968). Learning styles, teaching styles, and individualized instruction. En E. Hildebrand (Ed.), *Quality and the Small School*, (pp. 30-34). Colorado Westerns States Small Schools Project. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED027107.pdf>
- Frunzâ, V. (2014). Implications of Teaching Styles on Learning Efficiency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 342-346. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.268>
- García, I. F. (2006). Estilo docente. En A. Moreno (Ed.), *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 157-170). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gargallo, B., Jiménez Rodríguez, M. A., Martínez Hervás, N., Giménez Beut, J. A., & Pérez Pérez, C. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 20(2), 161-187, <https://doi.org/10.5944/educXXI.19036>
- González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11, 51-70. <https://doi.org/10.55777/reia.v6i11.971>
- González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de Magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XXI*, 17(1), 83-110. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10706>
- González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1175-1191.

https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563

- Hair, J. F.; Black, W.C.; Babin, B. J.; & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic journal of business research methods*, 6(1), 53-60.
- Huang, C., & Zheng, Q. (2022). How teaching style influences learning effectiveness through learning motivation: An example of an advanced mathematics course for undergraduate students at university. *International journal of research in business and social science*, 11(6), 468-477. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v11i6.1933>
- Jiang A. L., & Zhang L. J. (2021). University Teachers' Teaching Style and Their Students' Agentic Engagement in EFL Learning in China: A Self-Determination Theory and Achievement Goal Theory Integrated Perspective. *Frontiers in Psychology* 12, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704269>
- Lammers, W. J., & Murphy, J. J. (2002). A Profile of Teaching Techniques Used in the University Classroom. *Active Learning in Higher Education*, 3(1), 54–67. <https://doi.org/10.1177/1469787402003001005>
- Martínez Martínez, I., Renés Arellano, P., & Martínez Geijo, P. (2019). Los estilos de aprendizaje y de enseñanza: análisis y diagnóstico en educación superior de centro internacional de estudios superiores del español, CIESE-Comillas (España). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(24), 28–41. <https://doi.org/10.55777/rea.v12i24.1317>
- Mazumder, Q. H., & Ahmed, K. (2014, junio). The Effects of Teaching Style and Experience on Student Success in The United States and Bangladesh [comunicación]. En *2014 ASEE Annual Conference & Exposition*, Indianápolis-Indiana.. 10.18260/1-2—23143.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Renés Arellano, P., Echeverry, L., Chiang Salgado, M., Rangel, L., & Martínez Geijo, P. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su concepción

- tualización y diagnóstico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(11), 4–18. <https://doi.org/10.55777/reav6i11.968>
- Rubio-Hurtado, M.J., & Baños, R. V. (2017). El análisis de conglomerados bietápico o en dos fases con SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(1), 118-126. <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.11017>
- Sotelino-Losada, A., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L., & González-Geraldo, J. L. (2021). Service-Learning in Europe. Dimensions and Understanding from Academic Publication. *Frontiers in Education*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825>
- Waterschoot, J., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2019). The effects of experimentally induced choice on elementary school children's intrinsic motivation: The moderating role of indecisiveness and teacher-student relatedness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 188, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104692>

Información de contacto: Daniel Sáez-Gambín. Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación, Departamento de Pedagogía e Didáctica. E-mail: daniel.saez.gamin@usc.es