

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Psicología

Carrera de Psicología Educativa

Estilos de enseñanza y competencias docentes percibidas por docentes y estudiantes respectivamente, de las áreas de las ciencias sociales y jurídicas de la Universidad de Cuenca, en el periodo 2020

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Psicóloga Educativa

Autor:

Evelin Johanna Avilés Chávez

Director:

María de Lourdes Pacheco Salazar

ORCID: 0000-0002-8614-9265

Cuenca, Ecuador

2023-03-07

Resumen

Los estilos de enseñanza son la forma en que los docentes imparten conocimientos y promueven un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje; cada estilo tiene propias características y el docente los puede adaptar según sus propios criterios, necesidades y particularidades; vinculado a este proceso están las competencias docentes, las que hacen que esos estilos lleguen de la mejor manera al estudiante. El propósito de este estudio es describir los estilos de enseñanza docente según las variables sociodemográficas: sexo, años de docencia y la evaluación de las competencias docentes según la percepción de los estudiantes, en las áreas de ciencias sociales y jurídicas de la Universidad de Cuenca en el período 2020. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo, diseño no experimental de tipo transversal. Participaron 64 docentes y 579 estudiantes de cuatro facultades de la Universidad de Cuenca, en el periodo 2020. Se empleó una ficha sociodemográfica, el cuestionario de estilos de enseñanza y el cuestionario de competencias docentes. Los resultados del estudio señalaron que el estilo de enseñanza predominante fue el estilo formal, mientras que el estilo funcional fue el que menos predominó. Según la variable sexo, en los hombres predominaron los estilos de enseñanza abierto, formal y funcional. Por otro lado, el estilo abierto, estructurado y funcional fue más alto en los docentes con 1-2 años de docencia. En cuanto a las competencias docentes los estudiantes lo perciben como buena a la competencia docente.

Palabras clave: estilo de enseñanza, percepción, competencias docentes

Abstract

Teaching styles are the way teachers impart knowledge and promote an effective teaching-learning process; each style has its own characteristics and the teacher can adapt them according to their own criteria, needs and particularities. The teaching skills are linked to this process, which help reach students meaningfully. The objective of this study is to describe the teaching styles according to the sociodemographic variables, sex, years of teaching and the evaluation of teaching competences according to the students' perceptions, of those attending the social and legal sciences schools. The research followed a quantitative approach, descriptive scope, non-experimental and cross-sectional design. The research encompassed 64 teachers and 579 students from four schools at the University of Cuenca, during the March - September 2020 academic period. A sociodemographic file, the teaching styles questionnaire and the teaching competence questionnaire were used. The results of the study indicate that the predominant teaching style is the formal style, while the functional style was the least predominant. According to sex and years of teaching, the teaching styles that obtained the highest score were, open, formal and functional in men; the open, structured and functional style was higher in teachers with 1-2 years of teaching. Students perceive teaching competence as good.

Keywords: teaching style, teaching competence, evaluation

Índice de contenidos

Fundamentación Teórica	6
Proceso Metodológico	13
Participantes.....	13
Criterios de inclusión y exclusión para docentes	13
Criterios de inclusión y exclusión para estudiantes	13
Instrumentos.....	13
Procedimiento	14
Análisis de datos.....	15
Aspectos éticos.....	15
Presentación y Análisis de Resultados.....	17
Conclusiones	24
Recomendaciones	25
Referencias.....	26
Anexos.....	31
Anexo A Cuestionario de estilos de enseñanza en docentes universitarios	31
Anexo B Cuestionario de evaluación de competencias docentes	38
Anexo C Ficha sociodemográfica para docentes.....	42
Anexo D Ficha sociodemográfica para estudiantes.....	42

Índice de tablas

Tabla 1 Número de docentes en las facultades y carreras	17
Tabla 2 Características de los docentes	18
Tabla 3 Características de los estudiantes	19
Tabla 4 Estilos de enseñanza docente	20
Tabla 5 Preferencia del estilo de enseñanza	21
Tabla 6 Estilo docente según variables sociodemográficas sexo y años de docencia.....	22
Tabla 7 Evaluación de las competencias docentes	23

Fundamentación Teórica

En este apartado se expondrán los estilos de enseñanza docente y sus cuatro dimensiones: (1) estilo de enseñanza abierto, (2) estilo de enseñanza formal, (3) estilo de enseñanza estructural y (4) funcional. En un segundo punto, se describirá a las competencias docentes y la percepción de los estudiantes. Posteriormente, se expondrán investigaciones previas en torno a los estilos de enseñanza docente y a las competencias docentes.

Desde inicios del siglo XXI, la sociedad ha conferido importantes funciones a la universidad, entre ellas, la formación académica de los futuros profesionales, esta actividad envuelve dos fenómenos: el estilo de enseñanza y las competencias docentes, constructos que se abordarán a continuación (Morales y Rueda, 2019).

Según Martínez y Geijo (2007) definen al estilo de enseñanza docente como un conjunto de comportamientos que presentan los educadores en contextos determinados, así como, en cada fase del proceso de educación y están fundamentados en actitudes personales, propias y adquiridas en la experiencia académica y profesional.

Otros autores lo definen como la forma particular de cada profesor para construir el programa, aplicar el método, planificar la clase e interactuar con los estudiantes (Ferrández y Sarramona citado en Arias y Carrasco, 2018). También, lo conceptualizan como el producto del conocimiento experiencial, del entorno, del conocimiento curricular y su pedagogía, que están vinculados con la experiencia del profesor y su historia de vida. Estos se construyen según la experiencia profesional y la práctica diaria (Fonseca, 2017; Vera-Monroy, 2021).

El origen de las teorías de enseñanza-aprendizaje modernas parten de la teoría experiencial de Kolb quién creó su teoría basada en el constructivismo, andragogía práctica reflexiva y la perspectiva socio cultural, en esta teoría se sustenta el instrumento CHAEA de Alonso (Gallego y Honey, 1994) y el cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) de Martínez- Geijo (Martínez-Geijo, 2007) que será utilizado en esta investigación.

La propuesta teórica de Honey y Mumford (1992) sobre los distintos estilos de enseñanza son el sustento para el desarrollo del cuestionario de estilos de enseñanza validado en Chile (Martínez-Geijo, 2007), en el que se toma en cuenta rasgos personales y profesionales, de igual importancia se da significación a la enseñanza desde el contexto socioeducativo cultural donde se ubican. Por ello, en este trabajo, según Martínez-Geijo (2007), se proponen cuatro estilos de enseñanza: (1) abierto, (2) formal, (3) estructurado y (4) funcional.

El estilo de enseñanza abierto se caracteriza por plantearse con regularidad nuevos contenidos, motivar con actividades novedosas y con problemas reales del entorno. Los

profesores con este estilo de enseñanza son activos, creativos, improvisadores, innovadores, flexibles y espontáneos. También, promueven el trabajo en equipo, la generación de ideas y modifican regularmente su metodología, tratan de que los estudiantes no dediquen mucho tiempo a una misma actividad y les dan libertad en el orden y tiempo de ejecución, son partidarios de romper las rutinas, de reflejar su estado de ánimo y de trabajar en grupo con otros docentes. Suelen estar bien informados sobre temas actuales y están abiertos a su discusión en el aula. Con estas prácticas favorecen a los estudiantes con estilo de aprendizaje activo (Chiang et al., 2013).

El estilo de enseñanza formal se determina por ser responsables, reflexivos, cuidadosos, tranquilos y con mucha paciencia. Tratan de seguir una planificación detallada, no permitir la improvisación e impartir exclusivamente los contenidos incluidos en el programa. Además, se fomenta y valora la reflexión, el análisis y la racionalidad de las ideas en los estudiantes (Chiang et al. 2013).

Los profesores con este estilo promueven el trabajo individual sobre el grupal, comunican las fechas de exámenes con suficiente tiempo y valoran la exactitud de las respuestas, así como el orden y el detalle. No suelen trabajar en equipo con otros docentes, generalmente, solicitan que se les asigne una parte del trabajo. Un aspecto importante es que, se ven afectados por las opiniones que los demás tienen de ellos y poseen temor a quedar por debajo de las expectativas que despiertan en los otros. Favorecen a los estudiantes con estilo de aprendizaje reflexivo (Chiang et al., 2013).

El estilo de enseñanza estructurado se define por otorgar importancia a la planificación, a la coherencia, estructuración y buena presentación. Los profesores con este estilo imparten los contenidos integrados, siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático. La clase se lleva a cabo con cierta presión de actividades complejas de relacionar y estructurar y se propician demostraciones, se rechazan las respuestas sin sentido y se opta por la objetividad en las respuestas, aunque dan importancia a la descripción del proceso sobre la solución (Chiang et al., 2013).

No son partidarios del trabajo en equipo y en caso de hacerlo, se inclinan por grupos homogéneos intelectualmente. En la interacción con otros docentes, por lo general, cuestionan las temáticas a tratar y buscan dar sus opiniones al final. Les importa la opinión de los demás, pero no toman los comentarios de quienes consideran inferiores profesional o intelectualmente. Y, favorecen a los estudiantes con estilo de aprendizaje teórico (Chiang et al., 2013).

Finalmente, el estilo de enseñanza funcional otorga importancia a la práctica, por tanto, las explicaciones son cortas y siempre incluyen ejemplos prácticos. Prefieren el trabajo en equipo y orientan en la ejecución de las tareas para evitar que caigan en el error y reconocen cuando una actividad se lleva a cabo con éxito.

Las evaluaciones suelen contener ejercicios prácticos y se valora más el resultado final antes que los procedimientos y prefieren que las respuestas sean breves. En las reuniones de trabajo insisten en que no se divague. Para estos profesores lo práctico y lo útil se antepone a lo demás, son realistas, concretos y con tendencia a rentabilizar su esfuerzo y se favorece a los estudiantes con estilo de aprendizaje pragmático (Chiang et al., 2013).

Los profesores no poseen estilos de enseñanza puros, sino que pueden adoptar comportamientos que pertenezcan a cada uno de los cuatro tipos mencionados. Para atribuir un estilo determinado se debe hacer un análisis previo y exhaustivo de los comportamientos y preferencias más frecuentes y permanentes en su trayectoria profesional, independientemente del contexto en el que se desenvuelva (Martínez-Geijo, 2007). Cabe mencionar desde el punto de vista valorativo, es imposible ponderar un estilo por encima de otro ya que dependerá de las características de la personalidad del docente y otras necesidades de la asignatura (Ventura, 2013).

La utilidad de los estilos de enseñanza radica en que pueden mejorar el proceso educativo porque existe una variedad de estilos de aprendizaje de los estudiantes y el docente debe conocerlos y manejarlos para atender esas diferencias (Hervás, 2005). A pesar de que existen varios estilos y los profesores tendrán mayor preferencia por uno en específico, se sugiere que asuman estrategias educativas que consideren los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes (Cardona et al., 2017; González-Peiteado, 2013).

Las competencias docentes son el segundo constructo a abordar en este trabajo, estas, al igual que los estilos de enseñanza, proporcionan información sobre la práctica educativa (Mazzitelli et al., 2018). Así, evaluar la docencia es estimar la calidad de la acción formativa de los profesores con el objetivo de comprender, de manera amplia, su práctica y establecer las bases para la educación integral de los estudiantes (Medina et al., 2010).

El modelo de competencias docentes se refiere al proceso para identificar el desempeño de los profesores sobre la labor que realiza al impartir sus conocimientos. Es decir, se trata de conocer los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los profesores, con el objetivo de corregir, realimentar y redefinir las estrategias para mejorar su actividad de docencia (Bedolla et al., 2016).

Este modelo de evaluación de las competencias docentes tiene un matiz constructivista y sociocultural que busca orientar las actividades de docentes y de los directivos en los procesos de valoración de las competencias, para destacar la importancia que tiene la función docente (García et al., 2008). Y, se lo reconoce como una práctica social con implicaciones para la sociedad, las instituciones y los individuos (Luna y Reyes, 2015).

Así, permite que la evaluación de las competencias docentes genere buenas prácticas educativas y coadyuve en la ejecución de procesos de evaluación justos y pertinentes (García et al., 2008). Los principios que orientan este modelo son cuatro: (1) Una orientación de tipo formativa porque facilita la reflexión y la retroalimentación de la práctica docente y el planteamiento de acciones para el perfeccionamiento. (2) Una orientación participativa porque el profesor y los directivos actúan en el diseño y en la implementación. (3) Una orientación humanista porque el profesor es visto como un sujeto con intereses, motivaciones, emociones y se busca atender su autoestima y dignidad. Y, (4) un enfoque multirreferencial por la diversidad de opiniones y la complejidad de la evaluación de la docencia (García-Cabrero et al., 2008; Reyes et al., 2020).

El modelo de evaluación de competencias docentes tiene cuatro dimensiones que son el contexto institucional, la previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje, la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje y la valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje (Luna y Reyes, 2015).

La dimensión contexto institucional se refiere a las características propias que tiene el entorno en donde se lleva a cabo la actividad docente. Está integrado por tres competencias que son: realizar la planeación macro del programa oficial, desarrollar procesos de formación del profesorado e impulsar la cultura organizacional de gestión y evaluación (García-Cabrero et al., 2014; Luna y Reyes, 2015).

La dimensión previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje trata sobre las teorías que considera el profesor y que las asume como parte de sus creencias y conocimientos tanto sobre la enseñanza como sobre su asignatura y sus expectativas sobre el impartir los conocimientos. Tiene una competencia que es la planeación del curso (García-Cabrero et al., 2014; Luna y Reyes 2015).

La dimensión conducción del proceso enseñanza-aprendizaje hace alusión a las teorías relacionadas con la situación didáctica, la incorporación de varios aspectos de la previsión del proceso y de los mecanismos de interacción que aparecen en el aula, por ejemplo, la naturaleza del grupo. Incluye tres competencias que son: gestionar la progresión de los

aprendizajes, es decir el plan de la clase, llevar a cabo la interacción didáctica en el aula y utilizar formas de comunicación adecuadas que apoyen el trabajo académico (García-Cabrero et al., 2014; Luna y Reyes, 2015).

Y, la dimensión valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje trata sobre el empleo de buenas maneras para juzgar el proceso educativo y el impacto que tiene en el aprendizaje de los alumnos. Está integrado por una competencia que es la utilización de formas adecuadas para valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como su impacto (García- Cabrero et al., 2014; Luna y Reyes 2015).

El propósito de la evaluación de las competencias docentes es la mejora de la enseñanza-aprendizaje pues se considera una medida de la efectividad del proceso educativo y sirve para la toma de decisiones administrativas (Marsh, 2007). Los entes que se benefician de esta evaluación son: docentes, estudiantes y administradores (Luna y Reyes 2015).

Una de las estrategias más empleadas para realizar la evaluación de las competencias docentes la constituyen los cuestionarios basados en la opinión de los estudiantes (Spooren et al., 2013). Entre las razones a favor de su uso generalizado se menciona que permite una amplia cobertura de estudiantes, el bajo costo y el ágil procesamiento de información (Reyes et al., 2020).

Una vez analizados los constructos estilos de enseñanza docente y competencias docentes, se expondrán investigaciones sobre estas temáticas para recopilar los principales resultados de estudios en población de docentes y estudiantes universitarios, respectivamente.

En España, el estilo estructurado puntuó más alto ($M=12.18$), y el abierto, más bajo ($M=10.72$). Además, la preferencia del estilo estructurado fue baja y del estilo abierto fue moderada (Martínez et al., 2019). En este mismo país, en otro estudio, los estilos predominantes fueron el funcional y el estructurado, a diferencia del abierto. También, los hombres tuvieron mayor preferencia por el estilo abierto y funcional, respecto a las mujeres. Asimismo, hubo una mayor preferencia por el estilo funcional en los profesores que tenían menos de 10 años de docencia en relación a quienes llevan de 21 a 30 años, estos participantes estaban vinculados con los departamentos de formación y orientación laboral, fabricación mecánica, transporte y mantenimiento de vehículos e instalación y mantenimiento (Renes, 2017).

En Chile, Chiang et al. (2013) reportaron que el estilo abierto y funcional tenía una preferencia alta, en tanto que el estilo estructurado y formal tenía una preferencia baja. Más adelante, en

este mismo país se encontró que el estilo dominante fue el formal (media aritmética= M de 14.7) y el que menos sobresalió fue el abierto ($M=10.3$) (Solari-Montenegro et al., 2017).

En Nicaragua, Aguirre y Mendoza (2021), estudiaron los estilos de enseñanza en profesores de la facultad de recursos naturales y del ambiente y se encontró que el estilo más empleado fue el funcional y el menos empleado fue el formal.

En Perú, se realizó un estudio sobre la evaluación de las competencias docentes y, los estudiantes de la escuela profesional de administración, percibieron las competencias de los docentes a nivel general como buenas (Peláez et al., 2017). Otros investigadores también encontraron que la mayoría de los estudiantes de ingeniería civil en Perú percibieron las competencias docentes, mayormente, como buenas y muy buenas (Reyes, 2020).

En este trabajo de investigación, se estudia los estilos de enseñanza docente y la evaluación de las competencias docentes en las áreas de las ciencias sociales y jurídicas de la Universidad de Cuenca. Por ello, realiza una especificación sobre esas áreas del conocimiento. Según lo concebido por Puga (2009) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la facultad de psicología, jurisprudencia, ciencias políticas y sociales, ciencias económicas y filosofía y letras y ciencias de la educación, pertenecen al área de las ciencias sociales y jurídicas.

La justificación de esta investigación radica en que, en Ecuador, las universidades se encuentran constantemente evaluadas y categorizadas, proceso en el que se evalúa la calidad de la universidad, que incluye a la docencia y los estilos docentes y la evaluación de las competencias docentes, son temas vinculados. Es necesario evaluar las competencias docentes porque los resultados permitirán mejorar la calidad de la enseñanza (Ponce et al., 2020). Y, de ello depende la capacidad de enfrentar eficientemente los cambios a nivel laboral y personal que ocurren en el ámbito educativo en la actualidad (Salazar et al., 2022). Sin embargo, los datos indican que casi la mitad de participantes de una investigación realizada en Perú (45.6%), consideran que existen malas competencias docentes (Casimiro et al., 2020).

Además, estudiar los estilos de enseñanza docente constituye una necesidad impostergable en la educación de hoy porque ayuda a comprender de mejor manera el quehacer educativo en relación a la forma en que se está llevando a cabo la enseñanza (Mazzitelli, 2018). También, permite que se conozca la visión sobre el proceso educativo y la influencia que tiene el estilo docente en su comportamiento al momento de impartir las clases (Laudadío y Mazzitelli, 2019).

La originalidad de esta investigación radica en que recoge datos en facultades de las ciencias sociales de la Universidad de Cuenca, que permite ver al fenómeno desde una mirada global. Los resultados que se obtengan de este trabajo, beneficiarán principalmente a las autoridades de la Universidad de Cuenca, docentes de las facultades de las ciencias sociales y, de forma colateral, a la educación superior porque se aportará al conocimiento académico y científico y los datos servirán como una fuente de innovación y aprendizaje sobre la realidad educativa actual que permitirá una transformación educativa de la sociedad (Díaz y Pedroza, 2018).

El problema de esta investigación se sustenta en que la calidad educativa en relación a la docencia universitaria tiene elementos por mejorar. Y, según los datos presentados por la resolución del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior en el 2019, los elementos a evaluar incluyen a la docencia, esta ocupa un porcentaje del 35% de la calidad de la universidad (CACES, 2019).

Con la información expuesta, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los estilos de enseñanza que predominan en los docentes de las cuatro facultades de las áreas de las ciencias sociales y jurídicas, de la Universidad de Cuenca? ¿Cuáles son los estilos de enseñanza docente según las variables sociodemográficas sexo y años de docencia de los docentes de las facultades de las áreas de las ciencias sociales y jurídicas? y ¿Cómo evalúan las competencias docentes, los estudiantes de las cuatro facultades objeto de estudio de la Universidad de Cuenca?

Para responder a estas preguntas se plantea el siguiente objetivo general, describir los estilos de enseñanza docente según las variables sociodemográficas: sexo, años de docencia, y la evaluación de las competencias docentes según estudiantes, en las cuatro facultades de ciencias sociales y jurídicas de la Universidad de Cuenca en el período 2020. Y, como objetivos específicos: (1) Identificar los estilos de enseñanza docente en las cuatro facultades de la Universidad de Cuenca. (2) Identificar el estilo de enseñanza que predomina en los docentes de las cuatro facultades de la universidad. (3) Y, determinar la evaluación de las competencias docentes según la opinión de los estudiantes de las cuatro facultades de la universidad.

Proceso Metodológico

El enfoque de esta investigación fue cuantitativo porque se emplearon instrumentos estandarizados para evaluar los estilos de enseñanza y competencias docentes, así también los resultados se calcularon a través de procedimientos de la estadística descriptiva. El alcance fue descriptivo porque se buscó detallar las características de los fenómenos a estudiar y transversal porque la recolección de datos se llevó a cabo en un momento único y en su ambiente. El tipo de diseño es no experimental puesto que no se manipuló ninguna variable (Sampieri y Torres 2018).

Participantes

Los participantes fueron 64 docentes y 579 estudiantes, que forman parte de cuatro facultades que pertenecen a las áreas de ciencias sociales y jurisprudencia en la universidad de Cuenca, en el período marzo 2020- agosto 2020. Este número es suficiente para realizar un trabajo estadístico, descriptivo no inferencial (Sampieri y Torres 2018). Los datos se recolectaron de forma virtual durante la pandemia por Covid-19. Se trabajó con una muestra por conveniencia, en correspondencia con los criterios de inclusión y exclusión. Las ventajas del muestreo por conveniencia permiten trabajar con los sujetos disponibles de acuerdo a la facilidad de acceso, la libre elección de las personas para formar parte de la muestra, y en un intervalo de tiempo dado o cualquier otra especificación práctica de un elemento particular (Sampieri y Torres 2018).

Criterios de inclusión y exclusión para docentes

Criterios de inclusión: (1) Aceptar participar en el estudio mediante el consentimiento informado; (2) ser docente de la facultad de Psicología, Ciencias Económicas y Administrativas, Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Jurisprudencia o Ciencias Políticas y Sociales en el periodo 2020. Y, el criterio de exclusión fue: (1) No estar ejerciendo la docencia durante el periodo 2020 por licencia de cualquier tipo.

Criterios de inclusión y exclusión para estudiantes

Criterios de inclusión: (1) Estar matriculado en una de las cuatro facultades mencionadas durante el periodo académico 2020. (2) Aceptar participar de manera voluntaria en el estudio y dar su consentimiento. Y, el criterio de exclusión fue: (1) No estar matriculado en la materia que interesa para la investigación en el periodo de clases 2020.

Instrumentos

Se emplearon tres instrumentos para el levantamiento de datos: cuestionario de estilos de enseñanza (aplicado en docentes), el cuestionario de competencias docentes (aplicado en estudiantes) y una ficha sociodemográfica, para docentes y estudiantes.

El cuestionario de Chiang et al. (2013) evalúa el estilo de enseñanza docente; esta versión se sustenta en la propuesta de Martínez-Geijo (2002). Consta de 71 ítems, los que se aplicaron en su totalidad, organizados en cuatro dimensiones: Abierto con 18 ítems, (2) formal con 18 ítems, (3) estructurado con 18 ítems y (4) funcional con 17 ítems y tiene dos opciones de respuesta (Sí=1 No=0). Para la calificación se suman los ítems por cada dimensión y así se obtiene el estilo más predominante y también se puede conocer la preferencia de cada estilo de enseñanza (anexo 1).

El cuestionario de competencias docentes diseñado por Luna et al. (2012), en México, evalúa las competencias docentes desde la opinión de los estudiantes, y presenta un alfa de Cronbach de 0.98. Para este trabajo se empleó la validación de Luna y Reyes (2015) que consta de 25 ítems organizados en dos dimensiones: (1) planeación y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, conducción y valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las opciones de respuesta tienen una escala tipo likert de cinco puntos (nunca=1, casi nunca=2, algunas veces=3, casi siempre =4 y siempre=5). Para la calificación, se suman los ítems, tanto para las dimensiones como para el puntaje total, un mayor puntaje indica una buena evaluación de las competencias docentes, en tanto que un puntaje menor, indica una mala evaluación (anexo 2).

La ficha sociodemográfica se utilizó para conocer las características de los participantes. A los docentes se indagó sobre: sexo y años de docencia (anexo 3). Y, la ficha de los estudiantes comprendió: sexo y facultad en la que estudiaban (anexo 4).

Procedimiento

El proceso de investigación siguió los siguientes pasos: (1) Se envió el protocolo al Comité de Bioética de la Universidad de Cuenca, y una vez este fue aprobado, se realizó la solicitud de aprobación a las autoridades de la Facultad de Psicología (2) Obtención de permisos para la recolección de datos. (3) La recolección de datos tanto de los docentes como de los estudiantes, se llevó a cabo a través de un formulario de Google forms, cada cuestionario tuvo un tiempo de aplicación de 10 a 20 minutos respectivamente. (4) Descarga de los formularios de Google forms en formato de Microsoft Excel y elaboración de la base de datos en el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS) versión 25. Para el procesamiento, primero se realizó un análisis exploratorio de datos para depurarlos, luego se calcularon estadísticos descriptivos como máximo, mínimo, frecuencia, media aritmética (M) y desviación típica (DT).

Análisis de datos

Posterior a la recolección de datos por medio del formulario en Google Forms, se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences SPSS, en la versión 25 del desarrollador IBM (SPSS). Para el análisis de los datos obtenidos se hizo uso de estadística descriptiva para caracterizar a los participantes, identificar el estilo de enseñanza docente que predominaba y la percepción de los estudiantes sobre las competencias docentes, según los puntajes de cada cuestionario. Se aplicaron medidas de tendencia central como media, indicadores de fiabilidad y pruebas estadísticas que respondieron a las necesidades del estudio, estos resultados se presentaron en tablas.

Aspectos éticos

La investigación tiene la potencialidad de producir conocimiento valioso, científico y social, por lo tanto, se contemplaron todos los aspectos éticos sugeridos por la Asociación Americana de Psicología, al cumplir con los principios establecidos por esta.

Principio A de beneficencia y no maleficencia en el uso de datos, los resultados brindaron información pertinente para el desarrollo de la investigación que beneficien a la sociedad y población de estudio.

Principio B de fidelidad y responsabilidad con la investigación, el manejo de datos se llevó a cabo de forma apropiada y se cumplió el compromiso de un adecuado manejo y protección de datos proporcionados por la población de estudio. Esto se realizó mediante la codificación de los formularios llenados, estos códigos fueron de tipo numérico compuesto por el orden y la fecha en la que se registraron los formularios dentro de la plataforma Google Forms. La matriz de datos fue almacenada en una carpeta de Google drive con una clave de acceso, las claves de acceso y los códigos de identificación quedaron bajo custodia del investigador principal de este trabajo final de titulación.

Principio C sobre integridad y honestidad en el proceso, puesto que los profesionales de la salud mental se preocupan por cumplir sus compromisos de forma transparente, en este caso se garantizó mediante la presentación de los resultados al tribunal conformado por las partes encargadas dentro de la facultad.

Principio D sobre justicia evitando prácticas injustas, la investigadora se comprometió a dejar de lado toda actitud o comportamiento basado en prejuicios o estereotipos.

Principio E en relación al respeto por los derechos y la dignidad de las personas partícipes del estudio, la profesional respetó su dignidad, valor, privacidad, y confidencialidad con la aplicación del consentimiento informado.

Para evitar conflicto de interés una vez concluido el estudio, ninguna persona podrá hacer uso de los datos para presentación o publicación. No existen intereses secundarios de tipo económico o de reconocimiento social que presionen a publicar los resultados. Además, se expresa el consentimiento de la autora en las cláusulas que se plasmaron al inicio de este documento, una vez fue sustentado, en relación con la licencia y autorización para la publicación del trabajo de investigación en el repositorio institucional y, la de propiedad intelectual, donde se manifestó que todas las ideas, opiniones y contenidos fueron de exclusiva responsabilidad del autor.

Cabe mencionar que el consentimiento informado se encuentra al inicio del paquete de los instrumentos en el que cada participante tuvo la opción de elegir si desea o no ser parte de la investigación (Anexos 1 y 2).

Presentación y Análisis de Resultados

En este apartado de presentación y análisis de resultados, primero se presentarán las características demográficas de los profesores y de los estudiantes que fueron parte de este trabajo de investigación. Posteriormente, se expondrán los resultados de acuerdo los objetivos específicos planteados, estos son: (1) identificar los estilos de enseñanza docente en las cuatro facultades de las ciencias sociales de la Universidad de Cuenca, (2) identificar el estilo de enseñanza que predomina en los docentes de las cuatro facultades de la universidad, y, (3) determinar la evaluación de las competencias docentes según la opinión de los estudiantes de las cuatro facultades de la universidad.

En la tabla 1 se presenta detalladamente los docentes que fueron parte de este trabajo de investigación y sus respectivas características, de las que destaca que hubo más participantes que correspondían a la carrera de pedagogía, mientras que la facultad de psicología tenía menos participantes.

Tabla 1

Número de docentes en las facultades y carreras

Facultades	Carreras	N° de docentes
Ciencias Económicas y Administrativas	Ciencias económicas Sociología	14
Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	Pedagogía	24
Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales	Ciencias jurídicas y derecho Ciencias políticas	17
Psicología	Psicología	9

La tabla 2 muestra que la mayoría de docentes eran mujeres (57.8%), entre 3, 6, 11 o más años de docencia (31.3%), pertenecían a la facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (37.5%), y contaban con estudios de maestría o doctorado relacionados con el área profesional (73.4%).

Tabla 2

Características de los docentes n=64

	Características	n	%
Sexo	Mujer	37	57.8
	Hombre	27	42.2
Años de docencia	3-6	20	31.3
	7-10	17	26.6
	11- mas	20	31.3
	Investigación	13	20.3
	Pedagogía	4	6.3
Facultad	Ciencias Económicas y Políticas	14	21.9
	Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	24	37.5
	Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales	17	26.6
	Psicología	9	14.1

En cuanto a las características de los estudiantes que fueron parte de este trabajo, se contó con la participación de 579 alumnos. La tabla 3 muestra que la mayoría de ellos eran mujeres (66.8%) y estudiaban en la facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales (31.1%). De la misma manera que sucedió con los profesores, la facultad de Psicología presentó el menor número de participantes (18.1%)

Tabla 3*Características de los estudiantes n=579*

Características		n	%
Sexo	Mujer	387	66.8
	Hombre	177	30.6
	Prefiero no decirlo	15	2.6
Facultad	Ciencias Económicas y Administrativas	128	22.1
	Filosofía. Letras y Ciencias de la Educación	166	28.7
	Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales	180	31.1
	Psicología	105	18.1

Sobre el objetivo de identificar los estilos de enseñanza docente, la tabla 4 muestra que, en general los puntajes no difirieron mayormente, sin embargo, el estilo que más predominó fue el formal ($M=12.55$, $DT=1.81$) y el que menos predominio tuvo fue el funcional ($M=11.23$, $DT=2.19$). El resultado respecto al estilo formal concuerda con un estudio realizado en Chile (Solari-Montenegro et al., 2017).

El estilo funcional, como el menos predominante, difiere de otras investigaciones que lo reportaron como el más prevalente (Renes, 2017; Aguirre y Mendoza, 2021). Estas diferencias podrían deberse a situaciones contextuales, como la facultad en la que los profesores llevan a cabo la docencia, puesto que Aguirre y Mendoza (2021) trabajaron con profesores de la Facultad de Recursos Naturales y del Ambiente. Y Renes (2017) con profesores vinculados a los departamentos de Formación y Orientación Laboral, Fabricación Mecánica, Transporte y Mantenimiento de Vehículos e Instalación y Mantenimiento. Estas facultades estarían más vinculadas con actividades prácticas y la teoría refiere que el estilo funcional otorga más importancia a la práctica (Chiang et al., 2013).

Tabla 4

Estilos de enseñanza docente

Estilos de enseñanza	Estadísticos			
	M	DT	Mín	Máx
Abierto	11.81	2.18	5	16
Formal	12.55	1.81	8	17
Estructurado	12.28	2.33	7	17
Funcional	11.23	2.19	6	16

Sobre el objetivo de identificar los estilos de enseñanza docente que mayormente predominan, la tabla 5 muestra que la preferencia del estilo abierto, estructurado y funcional fue mayormente moderada (abierto 40.6%, estructurado 40.6%, funcional 39.1%), en cambio, la preferencia del estilo formal, fue baja (62.5%). Los resultados de este trabajo concuerdan en parte con algunas investigaciones previas.

Por ejemplo, en Chile el estilo abierto y funcional tenía una preferencia alta, en tanto que aquí fue moderada. Aunque, sobre la preferencia baja del estilo formal si concuerda (Chiang et al., 2013). En España coincidió con la preferencia moderada del estilo abierto y difirió con la preferencia del estilo estructurado, pues los autores lo reportaron como bajo, en tanto que aquí fue moderado (Martínez et al., 2019).

Contar con una preferencia moderada en tres estilos de enseñanza resulta un aspecto favorecedor puesto que existen varios estilos de aprendizaje en los estudiantes y el profesor debe conocerlos y manejarlos para atender esas diferencias (Hervás, 2005) y se sugiere que aunque los profesores tengan preferencia por un estilo en particular, puedan atender a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes (Cardona, et al., 2017; González-Peiteado, 2013) pues cada estilo de enseñanza favorece a un estilo de aprendizaje en los estudiantes (Chiang et al., 2013).

Tabla 5

Preferencia del estilo de enseñanza

Preferencia		n	%	Preferencia		n	%
	Muy bajo	1	1.6		Muy bajo	1	1.6
	Bajo	1	1.6		Bajo	18	28.1
Abierto	Moderada	26	40.6	Estructurado	Moderada	26	40.6
	Alto	21	32.8		Alto	6	9.4
	Muy alto	15	23.4		Muy alto	13	20.3
	Muy bajo	9	14.1		Muy bajo	2	3.1
	Bajo	40	62.5		Bajo	7	10.9
Formal	Moderada	11	17.2	Funcional	Moderada	25	39.1
	Alto	4	6.3		Alto	18	28.1
	Muy alto	0	0		Muy alto	12	18.8

Sobre el objetivo de identificar los estilos de enseñanza docente según variables sociodemográficas, en la tabla 6 se visualiza que el estilo abierto puntuó más alto en los profesores que eran hombres (M=12.04, DT=2.23) y tenían entre 1-2 años de docencia (M=12.00, DT=2.00). El estilo formal, en los participantes hombres (M=12.93, DT=2.06) y que tenían entre 3-6 años de docencia (M=12.90, DT=1.77). El estilo estructurado, en los informantes que eran mujeres (M=12.35, DT=2.10) y que tenían entre 1-2 años de docencia (M=12.86, DT=2.85). Y, el estilo funcional, en los profesores que eran hombres (M=11.52, DT=2.31) y que tenían entre 1-2 años de docencia (M=11.57, DT=2.76).

Estos datos concuerdan con lo señalado en una investigación en España, pues también encontraron que los hombres tienen mayor preferencia por el estilo abierto y funcional, en relación con las mujeres. Y, algo similar se reportó en cuanto a los años de docencia, puesto que hubo una mayor preferencia por el estilo funcional en los profesores con menos de 10 años de docencia en relación con los profesores con 21 a 30 años de docencia (Renes, 2017), pues en este trabajo de titulación se encontró que este estilo de enseñanza puntuó más alto en los profesores entre 1-2 años de docencia en relación con profesores con más años de práctica docente.

Hay que recordar que el estilo de enseñanza docente es el conjunto de los comportamientos de enseñanza que están fundamentados en actitudes personales, propias y adquiridas

durante la experiencia académica y profesional (Martínez-Geijo, 2002, 2007). Por tanto, estos datos respecto al sexo y años de docencia se explicarían desde las características propias de los profesores como de la experiencia que puede haber adquirido en sus años de docencia.

Tabla 6

Estilo docente según variables sociodemográficas sexo y años de docencia

Variable	Estadístico	Abierto	Formal	Estructurado	Funcional	
Sexo	Femenino =37	M	11.65	12.27	12.35	11.03
		DT	2.16	1.57	2.10	2.10
	Masculino=27	M	12.04	12.93	12.19	11.52
		DT	2.23	2.06	2.66	2.31
Años de docencia	1-2=7	M	12.00	12.57	12.86	11.57
		DT	2.00	1.72	2.85	2.76
	3-6=20	M	11.95	12.90	12.30	11.45
		D	2.67	1.77	2.25	1.61
	7-10=17	M	11.82	12.59	12.71	11.35
		DT	2.13	2.32	2.52	2.50
	11 o más=20	M	11.60	12.15	11.70	10.80
		DT	1.88	1.39	2.11	2.31

En cuanto al objetivo de identificar la evaluación de las competencias docentes según la opinión de los estudiantes, la tabla 7 demuestra que la evaluación de las competencias docentes es superior a la media de la escala, tanto en las dimensiones como en el puntaje total. Por tanto, la opinión de los estudiantes sobre la competencia de los profesores evaluados fue buena, a pesar de que hubo casos evaluados con el mínimo esperado.

Estos resultados se corresponden con dos estudios realizados en Perú que indicaron una buena competencia de los docentes, a nivel general (Peláez et al., 2017, Reyes, 2020).

Resulta interesante que, en el puntaje total y en las dimensiones los valores fueron altos, sin embargo, también hubo datos con el mínimo esperado. Al respecto, es necesario considerar que hay casos que podrían mejorar (García et al., 2008), puesto que la evaluación de las

competencias docentes es una medida de la efectividad del proceso educativo (Marsh, 2007) para que se beneficien docentes, estudiantes y administradores (Luna y Reyes 2015). Siempre y cuando se propicie una reflexión y retroalimentación de la práctica docente y el planteamiento de acciones para el perfeccionamiento (García-Cabrero et al., 2008, Reyes et al., 2020).

Tabla 7

Evaluación de las competencias docentes

Dimensiones	Estadísticos			
	M	DT	Mín	Máx
Planeación y gestión del proceso enseñanza-aprendizaje (ME=48)	69.64	11.23	16	80
Conducción y valoración del proceso enseñanza-aprendizaje (ME=27)	40.64	5.85	9	45
Total (ME=75)	110.29	16.766	25	125

Conclusiones

Este trabajo de titulación se realizó con la participación de 64 docentes y 579 estudiantes de cuatro facultades de la Universidad de Cuenca, la recolección de datos se realizó en el contexto de la pandemia por covid-19 por lo cual los cuestionarios fueron llenados de forma virtual. Según revisión teórica hay cuatro estilos de enseñanza que son el abierto, formal, estructurado y funcional y cada uno facilita un estilo de aprendizaje en los estudiantes.

Se encontró que el estilo de enseñanza docente más predominante fue el formal y el menos predominante fue el funcional. Podría ser que el funcional fue el menos puntuado porque este estilo está más vinculado con la práctica y, en este caso, los participantes fueron de facultades del área de las ciencias sociales.

La preferencia del estilo de enseñanza docente abierto, estructurado y funcional fue moderado y del formal, fue bajo. El hecho de que haya una preferencia moderada por estos tres estilos permitiría que se favorezcan los distintos estilos de aprendizaje en los estudiantes.

El estilo de enseñanza docente abierto, formal y funcional fue más alto en los hombres y el estructurado, en las mujeres. Y el estilo abierto, estructurado y funcional fue más alto en los profesores con 1-2 años de docencia, en tanto que el estilo formal, fue mayor en los profesores con 3-6 años de docencia. Los estilos que se adoptan dependerían de características propias de las personas como de los años de experiencia como docente.

La evaluación de las competencias docentes según la percepción de los estudiantes fue buena. Aunque hubo casos con el mínimo esperado. Al parecer, en general los profesores dominan las competencias docentes, sin embargo, habría casos que no las dominan del todo.

Recomendaciones

Para futuras investigaciones se recomienda que temas como estilo docente y evaluación de competencias docentes, se lleven a cabo en una población más heterogénea para identificar si determinadas facultades presentan estilos o puntajes más característicos que otras.

Que la evaluación de las competencias docentes permita identificar los casos con puntajes bajos, con el objetivo de que pueda existir una retroalimentación que contribuya a la mejora de la práctica docente.

Que se emplee un alcance correlacional o explicativo para analizar variables relacionadas con los estilos de enseñanza y competencias docentes o modelar teorías sobre las variables estudiadas y posibilitar la generalización de los resultados.

Que se replique el estudio en las condiciones actuales, es decir, los estilos de enseñanza que poseen los docentes en el contexto de las clases virtuales, así como la evaluación de los estudiantes sobre sus competencias docentes.

Que se propicie el empleo de los distintos estilos de enseñanza para que todos los estudiantes con determinados estilos de aprendizaje se vean favorecidos.

Una de las limitaciones de este trabajo de titulación fue se ejecutó durante la pandemia por el covid-19, situación que afectó el proceso de recolección de datos, pues dificultó el contacto con los profesores.

Referencias

- Aguirre, C., & Mendoza, R. (2021). Estilos de enseñanza del profesorado, una oportunidad de mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje en la Facultad de Recursos Naturales y del Ambiente. *La Calera*, 21(37), 1–11. <https://doi.org/doi.org/10.5377/calera.v21i37.12541>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Arias, W., & Carrasco, A. (2018). Estilos de enseñanza e involucramiento en el trabajo en docentes de una universidad privada de Arequipa (Perú). *Avances En Psicología*, 26(1), 41–56. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2018.v26n2.1126>
- Bedolla, R., Miranda, A., Bedolla, D., Sánchez, O., Castillo, B., Gervacio, H., & Bedolla, J. (2016). Evaluación de competencias docentes. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 4(1), 63–78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6425993>
- CACES. (2019). *Evaluación externa con fines de acreditación de universidades y escuelas politécnicas*. <https://www.caces.gob.ec/institucional/>
- Cardona, S., Flóres, L., Sierra, K., & Ruiz, N. (2017). Los estilos de aprendizaje y su utilidad de educación superior. *Revista Institucional Adelante Head*, 8, 31–37. <http://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/130/126>
- Casimiro, C., Tobalino, D., Casimiro, W., & Fernández, B. (2020). Competencias laborales y formación profesional de profesoras de Educación Inicial, en el distrito de Lurigancho en Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 444-453. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n4/2218-3620-rus-12-04-444.pdf>
- Chiang, M., Díaz, C., Rivas, A., & Martínez-Geijo, P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(12), 116. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/987/1695>
- Díaz, A. V., & Pedroza, M. E. (2018). Indicadores de impacto en la investigación científica. *Revista Científica De FAREM-Estelí*, (25), 60–66. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i25.5683>

- Fonseca, G. (2017). Aportes en la comprensión acerca de la construcción del conocimiento profesional del profesor de biología. *Biografía*, 10(19), 302–310. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7119>
- García-Cabrero, B, Loredó, J., Luna, E., & Rueda, M. (2014). *Competencias Docentes en Educación Media y Superior. Desarrollo y Validación de un Modelo de Evaluación*. México. Juan Pablos Editor
- García-Cabrero, Benilde, Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, (especial), 1–15. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>
- García, B., Loredó, J., Luna, E., & Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 98–108. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
- González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 51–70. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/971/1679>
- Hervás, R. (2005). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Grupo editorial universitario
- Honey, P., & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Peter Honey Publications
- Kolb, D. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall
- Laudadio, J., & Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 853–869. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300853&lng=es&tlng=es.
- Luna, E, Calderón, N., Caso, J., & Cordero, G. (2012). Diseño, desarrollo y validación de un cuestionario de evaluación de la competencia docente por los estudiantes. *Revista de Evaluación Educativa* (1), 1–23. <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Luna, E., & Reyes, É. (2015). Validación de constructo de un Cuestionario de Evaluación de la Competencias docentes. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 13–27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15540997002>

- Marsh, H. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. En R. Perry & Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (319–383). Springer
- Martínez-Geijo, P. (2002). *Categorización de comportamientos de enseñanza desde un enfoque centrado en los Estilos de Aprendizaje* [tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=38618>
- Martínez-Geijo, P. (2007). *Aprender y Enseñar. Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao
- Martínez, I., Renés, P., & Martínez, 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 Estilos de Aprendizaje*, 12(24), 28–41. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/18650/EstilosAprendizajeEnsenanza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mazzitelli, C., Guirado, A., & Laudadio, M. (2018). Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 57–72. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.004>
- Medina, A., Domínguez, M., & Medina, M. (2010). Evaluación de las competencias docentes. *Innovación Educativa*, 10(53), 19–41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420770002%0A>
- Morales, C., & Rueda, D. (2019). Aproximaciones teóricas a la calidad de la docencia universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2), 1–13. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v38n2/0257-4314-rces-38-02-e2.pdf>
- Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E., & Almonacid-Fierro, A. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1–27. doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.6
- Peláez, G., Vilchez, J., Valderama, L., & Carbajulca, M. (2017). Evaluación de las competencias del docente bajo la percepción de los estudiantes de la escuela profesional de administración de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de

- Mayolo, 2016. *Aporte Santiaguino*, 10(1), 119–130.
[doi.org/http://dx.doi.org/10.32911/as.2017.v10.n1.188](http://dx.doi.org/10.32911/as.2017.v10.n1.188)
- Ponce, E., López, L., & Ruiz, A. (2020). Competencias docentes para mejorar la formación académica en estudiantes. *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 5(3), 129-142.
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/2795/3083>
- Puga, C. (2009). Ciencias sociales. Un nuevo momento. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(especial), 105–131. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v71nspe/v71nspea5.pdf>
- Renes, P. (2017). Estilos de Enseñanza: un referente para el nivel educativo de Formación Profesional. *Académica Universidad de Cantabria*, 1–8. <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2017/12/Art-4-tomo-3.pdf>
- Renés, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, (31), 47–67.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6383446>
- Reyes, É., Luna, E., & Caso, J. (2020). Evidencias de validez del Cuestionario de Evaluación de la Competencias docentes Universitaria. *Perfiles Educativos*, 28(169), 106–122.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n169/0185-2698-peredu-42-169-106.pdf>
- Reyes, R. (2020). Evaluación de competencias del docente universitario bajo la percepción de los estudiantes de Ingeniería Civil. *Revista científica, Inicc-Perú*, 3(3), 81–95.
<https://doi.org/https://doi.org/10.36996/delectus>
- Rodríguez, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), 51-64.
doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.698
- Salazar, G., Ponce, J., Ormaza, G., & Mendoza, L. (2022). Competencias docentes. Realidad y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista Educare* (número extraordinario), 49-64. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1660/1644>
- Sampieri, H., & Torres, C. (2018). *Metodología De La Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1^{ra} ed.). McGraw-Hill
- Solari-Montenegro, G., Rivera-Iratchet, M., & Velasco-Mur, A. (2017). Prevalencia de estilos de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de tercero, cuarto y quinto año,

y de estilos docentes de la carrera de Cinesiología, Universidad de Antofagasta. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(2), 57–64. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322017000200004

Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598–642. <https://doi.org/10.3102/0034654313496870>

UCuenca. (s. f.). *Universidad de Cuenca*. <https://www.ucuenca.edu.ec/>

Ventura, A. C. (2013). La investigación sobre los estilos de enseñanza. Aportes para mejorar la Didáctica de Ciencias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 7(1), 9-18. <https://doi.org/10.19083/ridu.7.183>

Vera-Monroy, S., Gamboa, M., & Mejía-Camacho, A. (2021). Estrategias de capacitación docente: movilizadoras de concepciones. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis* (número extraordinario), 1933-1941. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15491/10270>

Anexos

Anexo A Cuestionario de estilos de enseñanza en docentes universitarios

Investigador:

Avilés Evelin con CI 0302406665

Correo _____

El objetivo de este instrumento es describir los estilos de enseñanza más usados por los docentes universitarios, cabe mencionar que no existe un estilo mejor que otro; los resultados obtenidos permitirán comprender mejor cómo se aborda la educación en la Universidad de Cuenca.

USO Y CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS

Toda la información concerniente al cuestionario incluyendo cualquier dato no serán divulgadas ni entregados a ninguna otra institución o individuo sin su consentimiento expreso.

La información obtenida en este cuestionario tiene fines académicos ya que contribuirán a la realización del trabajo de titulación.

La información que brindo es verdad, y a su vez acepto que esta información sea utilizada para la realización del trabajo de titulación de los estudiantes de Psicología Educativa.

Si

Instrucciones:

Si Usted se siente identificado con la información, marque "SI" frente a la frase. En caso contrario marque "NO".

Por favor conteste todos los ítems.

No existen respuestas correctas o incorrectas.

1 ¿La planificación se limita a la hora de enseñar?

Sí No

2 ¿Durante el semestre prefiero desarrollar pocos temas, pero con profundidad?

Sí No

3 ¿Cuándo doy tareas/trabajos dejo el tiempo suficiente para resolverlos?

Sí No

4 ¿Las actividades de clase implican, en la mayoría de veces, aprendizajes de técnicas para ser aplicadas?

Sí No

5 ¿Las explicaciones de contenido siempre las acompaño de ejemplos prácticos y útiles?

Sí No

6 ¿Las actividades que propongo están siempre muy estructuradas; con propósitos claros y explícitos?

Sí No.

7 ¿Las preguntas que surgen (espontáneas y de actualidad) las antepongo sobre lo que estoy haciendo durante clases?

Sí No

8 ¿En las reuniones de trabajo en equipo con otros/as docentes, escucho más de lo que hablo?

Sí No

9 ¿Con frecuencia reconozco el mérito de los estudiantes cuando se ha realizado un buen trabajo?

Sí No

10 ¿Favorezco e insisto a que los estudiantes piensen bien lo que van a decir antes de hacerlo?

Sí No

11 ¿Con frecuencia llevo a clases a expertos en la materia, ya que de esta forma se aprende mejor?

Sí No

12 ¿La mayoría de tareas que doy/envió se caracterizan por relacionar, analizar o generalizar.?

Sí No

13 ¿La mayoría de las veces trabajo y hago trabajar bajo presión?

Sí No

14 ¿En clase solamente se trabaja sobre lo planificado, dejando lo demás para otros momentos?

Sí No

15 ¿Pongo lo práctico y lo útil por encima de los sentimientos y las emociones?

Sí No

16 ¿Me atraen las clases con estudiantes espontáneos, dinámicos, e inquietos?

Sí No

17 ¿Me es difícil disimular mi estado de ánimo en clases?

Sí No

18 ¿Tengo dificultad para romper rutinas metodológicas o cambiar de estrategias de enseñanza?

Sí No

19 ¿Favorezco la búsqueda de “acortar camino” para llegar a la solución?

Sí No

20 ¿En mis evaluaciones predominan las preguntas de aplicación/prácticas sobre las teóricas?

Sí No.

21 ¿Hago evaluaciones en clases sólo si las he avisado previamente?

Sí No

22 ¿Trato que las intervenciones de los alumnos en clase se deduzcan con coherencia?

Sí No

23 ¿Cuándo planifico actividades trato que éstas no sean repetitivas?

Sí No

24 ¿Permito que los estudiantes se agrupen por intereses o calificaciones equivalentes?

Sí No

25 ¿En las evaluaciones doy puntaje a la presentación y el orden?

Sí No

26 ¿La mayoría de las actividades que realizo suelen ser prácticas y relacionadas con la realidad?

Sí No

27 ¿Prefiero trabajar con colegas de profesión, ya que los considero de un nivel intelectual igual o superior al mío?

Sí No

28 ¿Con frecuencia propongo a los estudiantes que se planteen preguntas, desafíos o problemas para tratar y/o resolver?

Sí No

29 ¿Me disgusta dejar una imagen de falta de conocimiento en la temática que estoy impartiendo?

Sí No

30 ¿Soy partidario(a) de ejercicios y actividades con demostraciones teóricas?

Sí No.

31 ¿Al iniciar el curso tengo planificado, casi al detalle, lo que voy a desarrollar?

Sí No

32 ¿Procuró evitar el fracaso en las actividades y para ello oriento continuamente?

Sí No

33 ¿En las reuniones de Departamento, Facultad y otras reuniones apporto ideas originales o nuevas?

Sí No.

34 ¿La mayoría de las veces, en las explicaciones, apporto varios puntos de vista sin importarme el tiempo que ocupe en ello?

Sí No

35 ¿Valoro que las respuestas en los exámenes sean lógicas y coherentes?

Sí No

36 ¿Prefiero estudiantes tranquilos, reflexivos y con cierto método de trabajo?

Sí No

37 ¿Si en clase alguna situación o actividad no sale bien, no me complico y, sin reparos, la replanteo de otra forma?

Sí No

38 ¿Prefiero y procuro que en la sala de clases no haya intervenciones espontáneas?

Sí No

39 ¿Con frecuencia propongo actividades que necesiten buscar información para analizarla y sacar conclusiones?

Sí No

40 ¿Si una clase funciona bien no reflexiono sobre otras consideraciones y/o subjetividades?

Sí No

41 ¿Con frecuencia, suelo pedir voluntarios/as entre los estudiantes para que expliquen las actividades ante los demás?

Sí No

42 ¿Los experimentos (problemas) que planteo suelen ser complejos, aunque bien definidos en los pasos a seguir para su realización (respuestas)?

Sí No

43 ¿Siento cierta preferencia por los estudiantes prácticos y realistas sobre los teóricos e idealistas?

Sí No

44 ¿En los primeros días de curso presento y, en algunos casos, acuerdo con los estudiantes la planificación?

Sí No

45 ¿Soy más abierto a relaciones profesionales que a las afectivas?

Sí No

46 ¿Ánimo y estímulo a que se rompan rutinas?

Sí No

47 ¿Doy muchas vueltas a los hechos antes de tomar decisiones?

Sí No

48 ¿El trabajo metódico y detallista me incomoda y me cansa?

Sí No

49 ¿Prefiero que los estudiantes respondan a las preguntas de forma breve y precisa?

Sí No

50 ¿Siempre procuro dar los contenidos integrados en un marco más amplio?

Sí No

51 En la dinámica de la clase no es frecuente que ponga a los estudiantes a trabajar en grupo

Sí No

52 En clase, favorezco intencionadamente el aporte de ideas sin ninguna limitación formal.

Sí No

53 ¿En la planificación, los procedimientos y experiencias prácticas tienen más peso que los contenidos teóricos?

Sí No

54 ¿Las fechas de las evaluaciones las anuncio con más de dos semanas de antelación?

Sí No

55 ¿Me siento bien entre colegas que tienen ideas que pueden ponerse en práctica?

Sí No

56 ¿Explico bastante y con detalle ya que creo que así favorezco el aprendizaje?

Sí No

57 En lo posible, mis explicaciones son breves y , si puedo, dentro de alguna situación real y actual.

Sí No

58 Los contenidos teóricos los imparto dentro de experiencias y trabajos prácticos

Sí No

59 Ante cualquier hecho favorezco que se busquen racionalmente las causas

Sí No.

60 ¿En las evaluaciones acostumbro hacer preguntas abiertas?

Sí No

61 ¿En la planificación, trato fundamentalmente de que todo esté estructurado con lógica?

Sí No.

62 ¿Con frecuencia cambio de estrategias metodológicas?

Sí No.

63 Prefiero trabajar individualmente, ya que me permite avanzar a mi ritmo y no sentir estrés.

Sí No

64 ¿En las reuniones trato de analizar los problemas con objetividad y distancia?

Sí No

65 ¿Mantengo cierta actitud favorable hacia quienes razonan y son coherentes entre lo que dicen y lo hacen??

Sí No

66 ¿Siempre que la tarea lo permite, prefiero que los estudiantes trabajen en equipo?

Sí No

67 ¿En las evaluaciones, valoro que se reflejen los pasos que se dan?

Sí No

68 ¿No me gusta que se divague? Enseguida pido que se vaya a lo concreto y práctico.

Sí No

69 ¿Suelo hacer evaluaciones (interrogaciones o pruebas) en clases, incluso sin haberlas anunciado?

Sí No

70 En ejercicios y trabajos de los estudiantes, ¿considero que la presentación, los detalles y el orden no son tan importantes como el contenido?

Sí No

71 De una planificación me interesa cómo se va a llevar a la práctica y si es viable.

Sí No

Anexo B Cuestionario de evaluación de competencias docentes

USO Y CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS

Toda la información concerniente al cuestionario incluyendo cualquier dato no serán divulgadas ni entregados a ninguna otra institución o individuo sin su consentimiento expreso. La información obtenida en este cuestionario tiene fines académicos ya que contribuirán a la realización del trabajo de titulación.

La información que brindo es verdad, y a su vez acepto que esta información sea utilizada para la realización del trabajo de titulación de los estudiantes de Psicología Educativa.

Si

Correo electrónico _____

Instrucciones: a continuación, se presenta una serie de afirmaciones sobre el desempeño de tu docente. Ubica y señala tu opinión sobre cada una de ellas de acuerdo con la siguiente escala.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

1. Explica la utilidad de los conocimientos en situaciones de la vida diaria

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

2. Puntualiza los conceptos importantes de los temas vistos en el curso

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

3. Enseña procedimientos para usar el conocimiento en la solución de problemas reales.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

4. En las primeras clases identifica los conocimientos de los estudiantes sobre la materia

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

5. Modifica las actividades o fuentes de información para adecuarlas a las necesidades del grupo

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

6. Plantea situaciones con problemas reales que favorecen mi aprendizaje de los temas.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

7. Realiza actividades en clase que me motivan a aplicar lo aprendido fuera del aula.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

8. Me motiva a continuar aprendiendo sobre los temas vistos en el curso.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

9. Aborda los temas con una secuencia razonada.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

10. Presenta la lista de temas y su secuencia en el programa de la materia.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

11. Explica los criterios de evaluación de la materia.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

12. El tiempo dedicado para aprender cada tema es suficiente.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

13. Acepta sugerencias de los estudiantes sobre la manera de organizar las actividades

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

14. Da oportunidades iguales a todos los estudiantes para participar en clase.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

15. Estructura tareas de aprendizaje que propicien la colaboración entre los estudiantes.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

16. Se asegura de que, en las actividades en equipo, cada integrante contribuya a su realización.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

17. Cuando habla, expresa claramente sus ideas.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

18. Sus exposiciones se caracterizan por tener un inicio, desarrollo y conclusión.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

19. Fomenta la participación del grupo para realizar conclusiones en sus exposiciones.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

20. Demuestra ser responsable en su trabajo.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

21. Promueve la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula con base en las opiniones de todo el grupo.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

22. Es respetuoso con todos los estudiantes del grupo.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

23. Realiza evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

24. Respeta los criterios de evaluación planteados al inicio del curso.

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

25. La evaluación final es congruente con los contenidos y actividades del curso

Nunca 1 Casi Nunca 2 Algunas Veces 3 Casi Siempre 4 Siempre 5

Anexo C Ficha sociodemográfica para docentes

Edad

28_ 37 años
38 – 47 años
48_ 57 años
58 _ más

Sexo

Masculino
Femenino

Modalidad de contratación.

Nombramiento
Contrato

Facultad

Ciencias Económicas y Administrativas
Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales
Psicología

Años de docencia

1 _ 2
3 _ 6
7 _ 10
11 o más.

Maestría o doctorado relacionado a:

Pedagogía
Área profesional
Investigación
Pedagogía y/o Investigación

Anexo D Ficha sociodemográfica para estudiantes

1. Sexo

Mujer

Hombre

Prefiero no decirlo

Otro: _____

2. Facultad