

EL ESTILO DOCENTE UNIVERSITARIO EN RELACIÓN AL TIPO DE CLASE Y A LA DISCIPLINA ENSEÑADA

TEACHING STYLES AT UNIVERSITY: QUALITATIVE AND QUANTITATIVE ANALYSIS IN TWO DISCIPLINES TAUGHT AND TWO CLASSES' TYPES

Ana Borgobello*, Nadia Peralta** y Nestor Roselli***

Laboratorio de Psicología Social Experimental de IRICE-CONICET (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

Recibido: 29 de diciembre de 2009

Aceptado: 25 de marzo de 2010

RESUMEN

El presente artículo aborda los resultados obtenidos a partir de la utilización de una planilla de observación de clases en dos casos paradigmáticos: una cátedra de Ciencias Humanas y otra de Ciencias Exactas. El instrumento permitió registrar, a partir de las verbalizaciones públicas emitidas y los recursos didácticos utilizados, el estilo docente de los profesores observados (Jefe de Cátedra y Auxiliar, en cada caso). El análisis de los datos se hizo en dos direcciones: relacionando el estilo docente con los tipos de clases (teóricas y prácticas) y las disciplinas que enseñan (Ciencias Humanas o Exactas). Los resultados muestran que existen diferencias en el estilo docente según el tipo de clase y según la disciplina enseñada. Las primeras tienen que ver con clases más magistrales o participativas, según que las clases sean teóricas o prácticas; las segundas conciernen al carácter más discursivo de la enseñanza de asignatura humanística y, más ligada a imágenes, en el caso de *epistemes* exactas.

Palabras clave: Estilos docentes, tipo de clases, enseñanza universitaria.

ABSTRACT

This paper shows the results obtained from a class observation instrument in two different cases: One in a Human Science class and the other in an Exact Science class. The tool registered, from the oral verbal expressions and the learning resources used as well, the teaching styles of the professors observed (chief of class and auxiliary in each case). The data analysis was done in two ways: by relating the teaching style to the types of classes (theoretical and practical) and the subjects taught (Human Sciences or Exact Sciences). Results show differences between the teaching style according to the type of class and according to the subject taught. The first ones deal with classical lectures or based on students activities either theoretical or practical; the other ones are concerned to the discursive teaching of the Humanistic subject and closer to images, as in the case of exact epistemes.

Key words: Teaching Styles, Lectures Types, University Level

Introducción

El estudio que aquí se presenta forma parte de una investigación más amplia acerca de las mediaciones tutoriales en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Dentro de esta investigación, se realizó un estudio de corte naturalístico con metodología etnográfica en el que se observaron clases, se realizaron entrevistas a los docentes y se aplicaron cuestionarios y grupos focales a los estudiantes.

Este artículo se diseñó en función de mostrar resultados interesantes de las observaciones de clases de dos cátedras epistémicamente diferentes ya que permitió analizar, en la

enseñanza de dos disciplinas científicas distintas, las características propias de una clase teórica dictada por un experto y de una clase práctica dictada por un profesor con menor experiencia frente a curso.

La observación etnográfica (Martínez Miguélez, 1999, 2004) en educación permite un acercamiento contextualizado a las clases. Esta aproximación metodológica cualitativa acentúa los criterios ecológicos ya que no produce intervenciones que modifiquen el objeto de investigación (Taylor & Bodgan, 1996, Martínez Miguélez, 2006). Cabe señalar que la presencia de un investigador siempre altera

*borgobello@irice-conicet.gov.ar

**nperalta@irice-conicet.gov.ar

***roselli@irice-conicet.gov.ar

de alguna forma el escenario natural de una clase, sin embargo, probablemente, es la manera más cercana y éticamente aceptable conocida para investigar estas situaciones. Por otro lado, la metodología cualitativa (Castro & Castro, 2001) permite realizar un análisis descriptivo pormenorizado de casos típicos, con el objetivo de brindar ejemplos concretos que permitan la reflexión de los docentes en el armado y planificación de sus propias clases sin pretender generalización alguna.

El estudio que aquí se presenta intenta describir, por un lado, las características propias de los estilos docentes en las clases prácticas y teóricas aquí analizadas y, por otro lado, observar posibles diferencias entre estos estilos en función de la disciplina científica enseñada.

Tipos de clases: prácticas y teóricas

La Universidad Nacional argentina contempla, en general, una división organizativa de las clases en «teóricas» y «prácticas».

Las clases teóricas, o simplemente «teóricos», en su inmensa mayoría están dictadas por los docentes con mayor experticia de la cátedra (Titulares, Adjuntos o Asociados). Por su parte, generalmente, las clases prácticas o «prácticas» son llevadas adelante por los docentes menos expertos (Jefes de Trabajos Prácticos y Auxiliares de Primera). Además, existen los Auxiliares de Segunda, estudiantes que ya han aprobado la materia y colaboran en la organización y dictado de las clases.

Es usual que el funcionamiento de las cátedras sea de la siguiente manera: un mismo tema es enseñado en dos instancias; un «teórico» en el que se presenta el tema en forma general; y un «práctico» en el que los estudiantes suelen tener mayor protagonismo con actividades como guías, trabajos en grupos, prácticas de laboratorio, resolución de problemas, etc. Habitualmente, a cada teórico asisten los alumnos de varios prácticos, es decir, son clases con mayor número de estudiantes.

Investigaciones sobre clases prácticas y expositivas presentan resultados significativos. Gil y Morales (2001) mostraron, a través de un diseño experimental, que las clases prácticas universitarias en las que se trabaja en grupos mejoran las calificaciones de los estudiantes, aunque

requieren de una mayor planificación y trabajo por parte de los profesores que las clases expositivas.

En un estudio donde comparaban dos grupos de alumnos, trabajando uno con métodos activos (trabajo en grupos) y otro, con clases expositivas tradicionales, Cardozo et al. (2008) llegaron a conclusiones diferentes a los anteriores, ya que no se encontraron diferencias significativas entre ambos. Sin embargo, a pesar de que a nivel estadístico no encontraron los resultados esperados, los estudiantes consideraron provechosa la primera metodología de enseñanza más que la segunda. Los inconvenientes encontrados, según los autores, pueden ser explicados por las limitaciones de recursos humanos que imposibilitan el trabajo con grupos reducidos. A resultados análogos llega Roselli (2008) en una investigación cuasi-experimental donde se compararon dos modalidades de enseñanza: una basada en el trabajo en grupos pequeños y otra con clases expositivas-magistrales.

Otro elemento esencial que distingue las clases entre sí son los recursos didácticos que el docente utiliza para la transmisión y apropiación de los conocimientos. Broche y Ramírez (2008) los denominan «medios de enseñanza». Para los autores son aquellos recursos materiales que facilitan la comunicación entre los docentes y sus alumnos. Ellos encontraron dificultades en 16 profesores observados en relación al manejo del pizarrón, a la elaboración de las presentaciones digitales en *power point* y a la utilización de multimedia en general. Puntualmente, en el caso de la Universidad en la que se realizó este estudio, se suelen encontrar diferencias entre los recursos didácticos o medios de enseñanza utilizados en los teóricos y en los prácticos. En la mayoría de las clases es frecuente el uso de pizarrón. Sin embargo, en muchas clases teóricas se utiliza *power point* y multimedia, mientras que en las clases prácticas la actividad suele girar en torno a guías de trabajo, revisión de bibliografía y otras actividades que involucran una participación más activa de los estudiantes (Borgobello & Peralta, 2007).

Si bien los recursos didácticos utilizados en las clases son fundamentales, el eje del intercambio simbólico producido en el aula es el diálogo propiamente dicho (Mercer, 1996, 2002). León, Peñalba y Escudero (2002) analizan la literatura acerca de las preguntas que hacen los docentes en el aula para arribar a ciertos consejos acerca

*borgobello@irice-conicet.gov.ar

**nperalta@irice-conicet.gov.ar

***roselli@irice-conicet.gov.ar

LIBERABIT: Lima (Perú) 16(1): 7-16, 2010

de cómo mejorar la práctica de enseñanza. Los autores, entre otras cosas, sugieren que los docentes preparen las preguntas con anterioridad, que los estudiantes las repitan en voz alta y que den tiempo a sus alumnos para pensar respuestas adecuadas. Asimismo, advierten acerca del tipo de preguntas que se hacen en el aula, siendo las de respuesta dicotómica -sí o no- las menos indicadas ya que suelen ser respondidas aun no conociendo realmente la respuesta. Por otra parte, sugieren extender una práctica poco habitual en la educación formal: permitir a los estudiantes generar sus propias preguntas.

En las clases universitarias, tanto teóricas como prácticas, las preguntas constituyen una fuente de análisis que permite identificar las características propias de cada instancia de enseñanza y, en consonancia con lo antes dicho, el nivel de participación de los estudiantes en las clases.

Por tanto, desde los conceptos trabajados por los autores y la propia experiencia en la Universidad, es esperable que una «clase teórica» sea dictada por un experto en forma expositiva, utilizando recursos didácticos del tipo *power point* y realizando preguntas más retóricas que participativas; mientras que en una «clase práctica» se espera del docente el uso de guías de trabajo y de preguntas que fomenten el intercambio docente-estudiantes.

Estilos de docencia

La literatura sobre *estilos de docencia o enseñanza* es abundante y muestra diferentes clasificaciones, dependiendo cada una del objetivo principal de la investigación de la que se trate. Este concepto puede encontrarse de diferentes maneras, en algunos casos se los denomina «estilos», en otros «roles», «modalidades didácticas» o «estrategias de enseñanza». También se encuentran relacionados los conceptos de «habilidades» o «competencias». Sin embargo, todos los estudios que abordan este tema hacen referencia a un conjunto de habilidades y prácticas propias de la docencia que caracterizan formas de enseñanza relativamente estables.

Una forma clásica de analizar los estilos de docencia es a través de la aplicación de cuestionarios, tal como lo hicieron Evans, Harkins y Young (2008). Los autores sugieren una convergencia entre *estilos de docencia* y *estilos cognitivos* de los docentes. Plantearon once estilos de

docencia (comandante, práctico, recíproco, inclusivo, docentes que enseñan por descubrimiento, los que aplican programas individualizados de enseñanza, entre otros) y dos estilos cognitivos (analíticos e intuitivos).

A partir de un inventario aplicado a profesores universitarios que contemplaba cuatro tipos de enseñanza, Ávila (2007) registró que los estilos de enseñanza refieren tanto a la forma en que el docente actúa dentro del aula como a sus aptitudes (que incluyen fortalezas y debilidades). La mayoría de los docentes desconocen su propio estilo de enseñanza, actuando de una manera «automática» ya que sus prácticas les parecen «naturales». Los cuatro estilos que el autor describe, «intérprete», «oyente», «director» y «entrenador», se relacionaron con técnicas específicas centradas en «estudios de casos, teoría y lectura», «aplicaciones en la vida real», «conferencias» y «actividades, tareas y problemas», respectivamente.

En otra investigación, García y Montanero (2004) compararon expertos y novatos enseñando a alumnos especiales. En la misma se grabaron y transcribieron los intercambios verbales de 12 sesiones de apoyo fuera del aula regular de clases. El análisis de las funciones de mediación permitió describir las principales características de la interacción verbal profesor-alumno, y, fundamentalmente, algunas diferencias relacionadas con la experiencia docente y con el tipo de tarea académica. Los docentes con más experiencia registraron casi el doble de interacciones y ofrecieron más ayudas dirigidas a que los alumnos modificaran sus errores y los reelaboraran.

Existen numerosas investigaciones acerca de las competencias docentes en diferentes universidades. Se podría decir que, dependiendo de sus competencias, cada profesor posee estilos particulares de enseñanza. Sin embargo, las mismas suelen estar más y mejor desarrolladas por los docentes expertos que por los novatos. Camargo-Escobar y Pardo-Adames (2008) diseñaron un instrumento que evalúa siete competencias básicas para el ejercicio de la función docente: planificación curricular, utilización adecuada de diseño metodológico y organización de actividades de enseñanza, competencia científica tecnológica, interacción adecuada con estudiantes, competencia para evaluar, competencia para realizar tutorías y autorreflexión sobre la práctica docente.

*borgobello@irice-conicet.gov.ar

**nperalta@irice-conicet.gov.ar

***roselli@irice-conicet.gov.ar

Otra manera de investigar los estilos docentes y sus cambios posibles es a través del seguimiento longitudinal de un caso, dando así la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas docentes cotidianas. Milicic, Utges, Salinas y Sanjosé (2004) sostienen que los docentes universitarios pueden mejorar sus prácticas en un ambiente de discusión en confianza mutua con colegas. A partir del análisis cualitativo de un caso seguido durante dos años (a través de video-grabaciones de las clases, observación directa, entrevistas de reflexión conjunta y diario) llegaron a la conclusión de que este tipo de experiencias permite entender que existe un proceso inconsciente y profundo de los profesores universitarios relacionado con normas y creencias sobre el propio trabajo que justificaba sus acciones.

Peme-Aranega, Mellado, De Longhi, Moreno y Ruiz (2009) estudiaron la evolución –los cambios pedagógicos concretos y epistemológicos– en el caso de una docente principiante durante 6 años a través de lo que llaman «proceso de reflexión orientada». Llegan a la conclusión de que este proceso de reflexión conjunta con otros colegas investigadores permite a la profesora explicitar los modelos didácticos implícitos, así como también mejorar la manera de orientar el proceso de construcción de conocimientos de los estudiantes, la organización y gestión de las clases y las evaluaciones, entre otros.

Los estilos docentes pueden ser estudiados a partir de las opiniones de los estudiantes. Epting, Zinn, Buskist y Buskist (2004) investigaron las percepciones de los estudiantes acerca de los profesores «típicos» (características de los docentes con los que habitualmente interactúan) en relación a los profesores «ideales» (características que ellos desearían que todos sus docentes tuviesen). Descubrieron que, según los estudiantes, el estilo de los profesores ideales es más accesible, abierto a los cambios y más claro en cuanto a las políticas específicas del curso que el de los profesores típicos.

En otra investigación se preguntaba a los estudiantes las características que atribuían a los distintos roles docentes (Titular/Adjunto, Jefe de Trabajos Prácticos, Auxiliares de Primera y de Segunda). A los Titulares o Adjuntos se les otorgaban todas las características del saber académico *per se*, mientras que al resto de los docentes se les atribuían las variables psicopedagógicas y motivacionales (Borgobello & Peralta, 2009).

Yüksel (2008), por su parte, plantea que los estilos de docencia pueden cambiar y mejorarse a partir de la reflexión crítica de los docentes. Por otro lado, establece que es muy difícil pensar los *estilos docentes* separados de los *estilos de aprendizaje* que los estudiantes tienen.

Se puede percibir en la literatura antes expuesta que, según los objetivos de cada investigación, varían las clasificaciones de los estilos de docencia encontrados. En general, a los docentes expertos se les atribuyen determinadas características generales: un mayor número y una calidad superior de competencias, una mejor guía en la enseñanza cuando ésta es personalizada; en suma, todo lo que se denomina «excelencia» en docencia.

Dado que el objetivo del presente escrito es describir las características principales de los estilos de los docentes que participaron en el estudio pertenecientes a dos áreas disciplinares diferentes (Ciencias Humanas y Ciencias Exactas), se partió de determinados supuestos respecto de lo que se encontraría en las clases universitarias, especialmente en el tipo de emisiones verbales públicas.

Los supuestos indicaban que los docentes a cargo de clases teóricas harían un mayor número de preguntas retóricas a los estudiantes, darían más ejemplos concretos, relacionarían los contenidos con los de otras asignaturas y aclararían más conceptos o términos. Mientras que, por su parte, los docentes a cargo de clases prácticas tendrían mayor interacción con los estudiantes (permitiendo más intervenciones de los mismos); mayor cantidad de expresiones de motivación, de sugerencias de técnicas y procedimientos; en resumen, más actividades vinculadas al apoyo psicopedagógico. Estas características remitirían al modo de interacción propuesto por los docentes en las clases que dictan. De esta manera, habría un estilo característico de los docentes que dictan teóricos y otro propio de los docentes a cargo de prácticos.

Por otro lado, existía el supuesto de que el tipo de conocimiento enseñado configuraría también el estilo de los docentes. En este sentido, se esperaba que los docentes de Ciencias Humanas, por ejemplo, diesen clases más discursivas mientras que sus pares de Ciencias Exactas utilizarían más herramientas didácticas enfocadas en lo visual.

Finalmente, es posible pensar que estos estilos estarían socialmente configurados en función de las expectativas

*borgobello@irice-conicet.gov.ar

**nperalta@irice-conicet.gov.ar

***roselli@irice-conicet.gov.ar

que obran sobre los docentes. Los mencionados estilos de docencia irían más allá de las tareas asignadas formalmente o reglamentaciones escritas respecto de lo que cada docente «debe» hacer, se trataría más bien de configuraciones que se gestarían en la intersubjetividad.

Método

Participantes

En este estudio se seleccionaron dos carreras epistémicamente diferentes, una de Ciencias Humanas y otra de Ciencias Exactas. Luego, a partir de entrevistas con los Secretarios Académicos de cada Facultad seleccionada, se solicitó la colaboración de una cátedra por Facultad. Los miembros de cada una de las cátedras seleccionaron un docente para dictar una clase teórica y otro para una clase práctica, de acuerdo a su rol habitual en la enseñanza universitaria. En la Tabla 1 puede observarse la síntesis del diseño utilizado.

Tabla 1
Esquema del diseño del estudio

	Cátedra 1 Ciencias Humanas	Cátedra 2 Ciencias Exactas
Observación	Clase teórica Clase práctica	Clase teórica Clase práctica

Materiales

Se confeccionó una planilla de observación (ver Figura 1) basada en las categorías previamente estudiadas por el equipo. La planilla contaba con 4 grandes apartados:

Aspectos generales de la clase

En la planilla se consigna el número de observación, la cátedra de la que se trata, la fecha de la observación, la modalidad de la clase (teórico, práctico o de laboratorio), el tipo de clase (expositiva, exposición dialogada o participativa) y si quien dicta la clase es un docente experto o novato. Además, se registra la hora de inicio y finalización de la clase.

Observación del docente

Se consignan las verbalizaciones públicas emitidas y utilización de recursos didácticos. Las preguntas del docente que no son respondidas por los alumnos (PSR en Figura 1) y aquellas que tienen respuesta (PCR); las

sugerencias de técnicas de estudio o procedimientos (STP); las sugerencias de bibliografía (SB); las expresiones de motivación (EM); las aclaraciones de términos, por ejemplo, por etimología de la palabra (AT); las relaciones conceptuales con otros temas diferentes a los que se dan en la clase (RCT); las historizaciones de conceptos (HC); el

Número de Observación:	Cátedra:
Fecha:	Docente:
Cantidad de alumnos:	Presencia de auxiliar de segunda
Modalidad de la Clase: <input type="checkbox"/> Teórico <input type="checkbox"/> Práctico (o Laboratorio)	Tipo de Clase: <input type="checkbox"/> Expositiva <input type="checkbox"/> Exposición Dialogada <input type="checkbox"/> Participativa
Hora de inicio:	Hora de finalización:
Observación del docente	
Verbalizaciones públicas emitidas: Preguntas sin respuesta (PSR) Preguntas con respuesta (PCR) Sugerencias de técnicas de estudio o procedimientos (STP) Sugerencias de bibliografías (SB) Expresiones de motivación (EM) Aclaraciones de términos (AT) Relaciones conceptuales con otros temas (RCT) Historizaciones de conceptos (HC) Metáforas explicativas, comparaciones o ejemplos de conceptos (MCE) Pedidos de silencio o disciplina (PD) Aspectos organizativos (AO) Otras	
Utilización de recursos didácticos: Laminas proyectadas con retroproyector (LPR) Láminas impresas (LI) Guías de estudio o de trabajo (GE) Uso del pizarrón (UP) Proyecciones con multimedia o power point (PM) Otras	
Observación de los estudiantes	
Pedidos de aclaración (PA) Pedidos de repetición (PR) Intervenciones conceptuales (IC) Otras	
Observación de los Auxiliares de Segunda	
Intervenciones organizativas (IO) Intervenciones conceptuales (ICA2) Otras	

Figura 1. Modelo de la planilla de observación de clases

*borgobello@irice-conicet.gov.ar

**nperalta@irice-conicet.gov.ar

***roselli@irice-conicet.gov.ar

uso de metáforas explicativas, comparaciones o ejemplos de conceptos (MCE); los pedidos de silencio o disciplina (PD); los aspectos organizativos de la clase o de la asignatura en general (AO); los recursos didácticos utilizados, tales como las láminas proyectadas con retroproyector (LPR); el uso de láminas impresas (LI); las guías de estudio o de trabajo (GE); el uso del pizarrón (UP) y las proyecciones con multimedia o *power point* (PM).

Observación de los estudiantes

Aquí se consignan las verbalizaciones públicas emitidas: los pedidos de aclaración hacia el docente (PA); las solicitudes de repetición de lo que el docente ha dicho (PR) y las intervenciones de tipo conceptuales (IC).

Observación de los Auxiliares de Segunda

En caso de que hubiere Auxiliares de Segunda (alumnos) en la clase, se registraban sus intervenciones.

En la Figura 1 pueden observarse la planilla utilizada en la observación de las clases. Aquí se pueden ver con claridad las categorías antes mencionadas y que fueron utilizadas para el análisis de los resultados.

Procedimiento

Las cuatro clases fueron observadas por dos investigadores independientes y audio-grabadas. Se solicitó a los participantes que diesen las clases en forma natural, tal como acostumbraban a hacerlo habitualmente. Si bien se consignaban en las planillas cada una de las intervenciones que se deseaba registrar, las mismas fueron luego chequeadas con las grabaciones de las clases.

Resultados

Los resultados fueron analizados de acuerdo a las categorías previamente teorizadas: estilos docentes y tipos de clases (teóricas o prácticas) por un lado y, en función de la ciencia enseñada, por el otro.

Si bien se podría hablar de que cada docente tendría un estilo propio de dictado de clases en función de su formación académica e historia, también se podría considerar que los tipos de clase –teóricas o prácticas– condicionan ese estilo de enseñanza en función del rol que cada docente cumple en la estructura de una cátedra universitaria.

En ambos casos, se presentan las frecuencias absolutas encontradas como así también dichas frecuencias relativizadas por el tiempo de duración de cada clase (Tablas 2 y 3).

Análisis de los estilos docentes en relación a los tipos de clases

En el Caso 1 se observaron un Profesor Adjunto y un Auxiliar de Primera, habituados a dar clases teóricas y prácticas respectivamente.

La clase teórica se caracterizó por ser netamente expositiva, teniendo sólo dos intervenciones conceptuales de parte de los estudiantes. La clase práctica consistió en una exposición conceptual de los alumnos en grupos pequeños, siendo de tipo participativa. Esto explicaría el elevado número de intervenciones conceptuales de los estudiantes. La docente, por su parte, se dedicó a coordinar las presentaciones de los diferentes grupos; a realizar preguntas mientras ellos exponían y a completar los conceptos centrales de cada tema desarrollado al finalizar la exposición de un grupo.

Sintéticamente, el estilo del docente de la clase teórica se centró en la exposición oral, destacándose un número elevado de preguntas sin respuesta (PSR), así como también las sugerencias de técnicas de estudio y procedimientos (STP) –dado que se encontraban próximos a una evaluación parcial de la materia. En cambio, en el estilo de la clase práctica, las PSR fueron escasas, así como también las STP, las sugerencias de bibliografía (SB) y las relaciones conceptuales con otras temáticas (RCT).

Sin embargo, esta última clase se caracterizó por una gran cantidad de preguntas realizadas por la docente que fueron respondidas por los estudiantes (PCR), de aclaraciones de términos (AT), especialmente etimológicas, e indicaciones organizativas (AO), debido probablemente a la dinámica propia de la clase propuesta.

Con respecto a los AO, podría destacarse que en ambas clases son abundantes, pareciendo ser un aspecto propio de la organización de la asignatura más que de una clase particular de la misma.

*borgobello@irice-conicet.gov.ar

**nperalta@irice-conicet.gov.ar

***roselli@irice-conicet.gov.ar

Tabla 2
Resultados del Caso 1

Ciencias Humanas				
Observación	1	2		
Docente a cargo	Adjunto	Auxiliar de Primera		
Modalidad	Teórico	Práctico		
Tipo de clases (propuesta docente)	Expositiva	Participativa		
Tiempo en minutos	67	63		
Cantidad de alumnos	39	28		
Presencia de Auxiliar de Segunda	Sí	Sí		
Observación del Docente				
	F ¹	F/t ²	F	F/t
PSR ³	46	0,69	1	0,02
PCR	5	0,07	13	0,21
STP	43	0,64	3	0,05
SB	8	0,12	0	-
EM	2	0,03	5	0,08
AT	5	0,07	12	0,19
RCT	2	0,03	0	-
HC	3	0,04	2	0,03
MCE	10	0,15	0	-
PD	1	0,01	2	0,03
AO	27	0,40	28	0,44
UP	1	0,01	0	-
Otros	2	0,03	1	0,02
Observación de los Estudiantes				
	F	F/t	F	F/t
PACR	0	-	6	0,10
IC	2	0,03	48	0,76
Observación de los Auxiliares de Segunda				
	F	F/t	F	F/t
ICA2	0	-	2	0,03

¹Frecuencias absolutas observadas en las clases ²Frecuencias absolutas observadas en las clases relativizadas por el tiempo de duración de cada clase ³Todas abreviaciones se encuentran aclaradas en la Figura 1

En el Caso 2 también se observaron una clase teórica y una clase práctica. La clase teórica fue dictada por la docente Titular de la asignatura y la clase práctica por un Auxiliar de Primera. La docente del teórico se caracterizó por un estilo expositivo, aunque a la vez dialogado, eso

puede evidenciarse por la cantidad de preguntas que realiza a los estudiantes: tanto PSR como PCR. En la clase práctica se trabajó en grupos pequeños de alumnos –estilo docente participativo– que debían resolver una guía práctica, siendo pocas las intervenciones del docente al grupo-clase completo.

Ambos docentes utilizaron el pizarrón, aunque la docente de teóricos lo utilizó en mayor medida, agregando

Tabla 3
Resultados del Caso 2

Ciencias Exactas				
Observación	1	2		
Docente a cargo	Titular	Auxiliar de Primera		
Modalidad	Teórico	Práctico		
Tipo de clase (propuesta docente)	Exposición dialogada	Participativa		
Tiempo en minutos	75	99		
Cantidad de alumnos	55	25		
Presencia de Auxiliar de Segunda	No	No		
Observación del Docente				
	F ¹	F/t ²	F	F/t
PSR ³	113	1,51	15	0,15
PCR	148	1,97	23	0,23
STP	1	0,01	0	-
EM	45	0,60	4	0,04
AT	5	0,67	1	0,01
RCT	6	0,08	1	0,01
HC	3	0,04	1	0,01
MCE	25	0,33	2	0,02
AO	17	0,23	19	0,19
GE	0	-	1	0,01
UP	12	0,16	4	0,04
PM	26	0,35	0	-
Otros	0	-	2	0,02
Observación de los Estudiantes				
	F	F/t	F	F/t
PACR	7	0,93	8	0,08
IC	3	0,04	3	0,08

¹Frecuencias absolutas observadas en las clases ²Frecuencias absolutas observadas en las clases relativizadas por el tiempo de duración de cada clase ³Todas abreviaciones se encuentran aclaradas en la Figura 1

además la proyección de láminas multimedia. Es notable la cantidad de expresiones de motivación (EM) vertidas por la docente titular en la clase, dando un importante *feedback* a las intervenciones de sus alumnos. Igualmente, aunque más escasas, también hubo EM en la clase práctica. Por su parte, los AO son similares en ambas clases.

Otro aspecto a remarcar es la gran cantidad de metáforas explicativas y ejemplos de conceptos (MCE) que se destacan en la clase de la docente Titular, pudiendo ser explicado este factor por la experticia docente.

Análisis de las diferencias de estilos docentes en función de la disciplina enseñada

A partir del análisis de los resultados encontrados, se pueden apreciar ciertas características que diferencian la enseñanza de un tipo de ciencia y del otro (Ciencias Humanas y Exactas). Corresponde aclarar que el estudio aquí presentado es un estudio de casos, por tanto, no se pretende generalizar las diferencias encontradas, aunque estos casos parecerían ser paradigmáticos.

El estilo docente de los profesores observados que enseñan Ciencias Humanas (Caso 1, Tabla 2) parecería ser fuertemente discursivo, por lo tanto basan sus clases en la exposición oral. Esto puede apreciarse tanto cuando se trata de una exposición teórica de un docente con amplia experticia, como cuando los mismos alumnos son quienes exponen conceptos a sus compañeros.

A su vez, en ambas clases del Caso 1, se encontraron abundantes expresiones del docente en torno a aspectos organizativos de la clase o de la materia en general. Asimismo, prevalecen las sugerencias de técnicas y procedimientos hacia los alumnos con el objetivo de mejorar sus habilidades interpretativas.

Por lo tanto, el estilo de estos docentes de Ciencias Humanas se caracterizó por ser: expositivo, basado en el discurso, fuertemente organizativo e interesado en los procedimientos que los alumnos deben utilizar para estudiar la materia.

En cambio, el estilo docente de los profesores de Ciencias Exactas observados (Caso 2, Tabla 3) parece estar más basado en el diálogo con los estudiantes, esto puede observarse en la gran cantidad de preguntas registradas.

Además, puede apreciarse la utilización de recursos tales como el *power point* y el pizarrón, que dan un predominio a la imagen como herramienta necesaria para explicar los modelos teóricos. A esto puede agregarse que fueron numerosas las aclaraciones de términos (AT) y las metáforas explicativas y ejemplos conceptuales (MCE) que se vertieron en las clases.

En síntesis, el estilo de los docentes del Caso 2, se caracterizó por ser: participativo, basado en los recursos didácticos que privilegian la imagen y en los ejemplos que ilustran los conceptos.

Discusión y Conclusiones

A través de la utilización de planillas de observación se pudieron apreciar los estilos docentes en función de los tipos de clases (teóricas y prácticas) y de las diferentes disciplinas científicas (Ciencias Humanas y Ciencias Exactas). En este sentido, se prestó especial atención a las verbalizaciones públicas emitidas y a los recursos didácticos utilizados en cada caso, que, según el análisis realizado, permite distinguir diferencias en los estilos docentes. Cabe destacar que no se apuntaba a conocer qué sabían o no los docentes a nivel conceptual, sino qué tipo de interacción proponían a los alumnos.

Como síntesis de lo expuesto hasta aquí, se presenta el siguiente cuadro-resumen (Tabla 4).

Los resultados mostraron que, si bien los estilos de ambos docentes de teóricos fueron expositivos, en el Caso 2 pudo apreciarse una exposición más dialogada que en el Caso 1, evidenciado por la cantidad de preguntas que fueron respondidas por los estudiantes. Cabe señalar que los teóricos de ambos casos estudiados se ajustan a modalidades típicas de dictado de clases en las cuales se espera que los profesores lleven adelante clases magistrales.

A su vez, en los prácticos observados pudo evidenciarse una alta participación de los estudiantes en el diseño general de clase, configurando así el estilo de ambos docentes. Esta actividad de los alumnos está signada por el trabajo en equipos pequeños, demandando una fuerte participación de ellos, mientras que de los docentes se espera una coordinación general de la clase.

*borgobello@irice-conicet.gov.ar

**nperalta@irice-conicet.gov.ar

***roselli@irice-conicet.gov.ar

Tabla 4
Cuadro-resumen cualitativo de los resultados obtenidos

	Cátedra 1 Ciencias humanas		Cátedra 2 Ciencias Exactas	
	Teórico	Práctico	Teórico	Práctico
Cargo docente	Profesor Adjunto	Auxiliar de Primera	Profesor Titular	Auxiliar de Primera
Tipo de clase	Expositiva	Participativa (trabajo en grupos)	Expositiva dialogada	Participativa (trabajo en grupos)
Función docente	Expositor conceptual	Coordinador	Expositor conceptual	Coordinador
Características relevantes de la clase	Abundantes preguntas sin respuesta, sugerencias de técnicas y procedimientos de estudio e intervenciones organizativas	Abundantes preguntas con respuesta, aclaraciones de términos e intervenciones organizativas	Abundantes preguntas con y sin respuesta, uso de pizarrón y proyección de filmas, metáforas explicativas y ejemplos de conceptos, expresiones de motivación e intervenciones organizativas	Abundante uso de pizarrón e intervenciones organizativas. Escasas intervenciones al grupo-clase completo.
Estilo docente	Discursivo basado en la exposición oral		Dialogado con utilización de recursos visuales	

Por otro lado, se pudo observar que el contenido enseñado promueve ciertas diferencias en la forma de dar clases. Mientras que los profesores de Ciencias Humanas promueven un estilo discursivo, en las clases de quienes enseñan Ciencias Exactas –si bien también utilizan el discurso– tienen un alto uso de gráficos o imágenes (por ejemplo, utilización de *power point*). Asimismo, mientras los profesores de Ciencias Humanas parecen estar preocupados por el uso adecuado de procedimientos de estudios por parte de los estudiantes, en los de Ciencias Exactas la preocupación recae en el uso adecuado de los conceptos, llevando a una explicación reiterada y ejemplificada de los mismos.

Es pertinente destacar de este tipo de estudio de las clases universitarias que se basa en la interactividad que proponen los docentes en sus clases naturales, mientras que otros modelos suelen poner el acento en los estilos docentes conceptualizados *a priori* (Milicic et al., 2004, Ávila, 2007, Camargo-Escobar & Pardo-Adames, 2008, Evans et al., 2008).

Ávila (2007) demuestra que los profesores suelen desconocer sus estilos de enseñanza. Milicic et al. (2004) y Peme-Aranega et al. (2009) sostienen que las prácticas reflexivas en la preparación de las clases y la «auto-observación» longitudinal discutida con pares o

investigadores expertos pueden mejorar la enseñanza. Conocer acerca de los estilos de docencia existentes podría llevar a la reflexión sobre los propios estilos de enseñanza como de las demás condiciones (ciencia que se enseña, tipo de clase, etc.) que los determinan.

Asimismo, el instrumento utilizado permitió observar aspectos poco explorados tales como, por ejemplo, el uso de preguntas sin respuesta destinadas probablemente a activar conocimientos en los estudiantes (PSR), el uso de metáforas, comparaciones y ejemplos de conceptos (MCE) para mejorar la comprensión y la utilización de expresiones de motivación (EM) relacionado con el componente actitudinal que conlleva cualquier aprendizaje. Estas características de la interactividad en el aula, podrían estar indicando la concepción que los docentes tienen de sus estudiantes. Estudios posteriores deberían profundizar la indagación acerca de la relación entre la percepción que el profesor tiene de sus alumnos y su propio estilo docente.

Un aspecto a destacar es que las clases teóricas estuvieron a cargo de docentes expertos mientras que las clases prácticas a cargo de docentes más novatos. Si bien este tema no fue abordado en este artículo, se encuentra en estudio en la actualidad la relación existente entre estilo docente y nivel de experticia de quien se encuentra frente al curso.

*borgobello@irice-conicet.gov.ar

**nperalta@irice-conicet.gov.ar

***roselli@irice-conicet.gov.ar

Esta investigación, de corte exploratorio, permitió conocer algunas características de los estilos docentes en función del tipo de clases que suelen dictar y de la *episteme* que enseñan. Además, se reconoce que los estudios casuísticos presentan limitaciones importantes en cuanto a la generalización de las conclusiones. Por esta razón, sería conveniente complementar este tipo de estudios con otras aproximaciones metodológicas que aseguren una serie estadística de observaciones.

Referencias

- Ávila, F.T.P. (2007). Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 17-24.
- Borgobello, A. & Peralta N. (2009). Percepción de los estudiantes acerca de las funciones tutoriales en tres cátedras en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. *Revista Estudios Sobre Educación*, 17, 145-170.
- Borgobello, A. & Peralta, N. (2007). *Interacción docentes-alumnos en aulas universitarias*. Análisis de casos. En: M.C. Richaud y M.S. Ison, Avances en investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina. Capítulo 20, Tomo I, pp.537-559. Editorial de la Universidad del Aconcagua: Mendoza.
- Broche Candó, J. M. & Ramírez Álvarez, R. (2008). Caracterización del uso de los medios de enseñanza por los profesores que se desempeñan en el Nuevo Programa de Formación de Médicos. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 22(2), 1-8.
- Camargo-Escobar, I. M. & Pardo-Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455.
- Cardozo, S. M. I., Andino, G. M., Beatriz, A., Esquivel, B. & Espíndola, E. (2008). Efectividad de los métodos activos como estrategia de enseñanza-aprendizaje en grupos grandes y heterogéneos. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 22(1), 1-6.
- Castro Nogueira, M. A. & Castro Nogueira, L. (2001). Cuestiones de Metodología Cualitativa. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 4, 165-190.
- Epting, L. K., Zinn, T. E., Buskist, C. & Buskist, W. (2004). Student Perspectives on the Distinction Between Ideal and Typical Teachers. *Teaching of Psychology*, 31(3), 181-183.
- Evans, C., Harkins, M. J. & Young, J. D. (2008). Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles: Evidence from School Teachers in Canada. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 567-582.
- García, G. & Montanero, M. (2004). Comunicación verbal y actividad conjunta en el aula de apoyo. Un análisis comparativo entre profesores expertos y principiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 541-560.
- Gil, C. M. & Morales L. M. (2001). Introducción de técnicas grupales en la enseñanza de la química orgánica universitaria. *Revista Cubana de Química*, 13(3), 43-48.
- León, J. A., Peñalba, G. E. & Escudero, I. (2002). «Profe, ¿puedo preguntar?» Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno. *Psicología Educativa*, 8(2), 107-126.
- Martínez Miguélez, M. (1999). Criterios para la superación del debate metodológico «cuantitativo/cualitativo». *Revista Interamericana de Psicología*, 33(1), 79-107.
- Martínez Miguélez, M. (2004). El método etnográfico de investigación. *Dialógica*, 1(1), 13-44.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la Metodología Cualitativa. *Paradigma*, 6(2), 7-34.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359-377.
- Mercer, N. (2002). Diversity and Commonality in the Analysis of Talk. *The Journal Of The Learning Sciences*, 11(2-3), 369-371.
- Milicic, B., Utges, G., Salinas, B. & Sanjosé, V. (2004). Creencias, concepciones y enseñanza en la Universidad: un estudio de caso de desarrollo profesional colaborativo centrado en un profesor de Física. *Revista Española de Pedagogía*, 26, 377-394.
- Peme-Aranega, C., Mellado, V., De Longhi, A. L., Moreno, A. & Ruiz, C. (2009). La interacción entre concepciones y la práctica de una profesora de Física de nivel secundario: Estudio longitudinal de desarrollo profesional basado en el proceso de reflexión orientada colaborativa. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 283-303.
- Roselli, N. D. (2008). La disyuntiva individual-grupal. Comparación entre dos modelos alternativos de enseñanza en la Universidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 36(19), 87-118.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Yüksel, G. (2008). Critical thinking and learning / teaching styles. *Journal of Academic Studies*, 10(38), 54-73.

Laboratorio de Psicología Social Experimental de IRICE-CONICET (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).
Dirección postal: 27 de Febrero 210 bis, (2000) Rosario, Argentina

* Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

** Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

*** Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.

*borgobello@irice-conicet.gov.ar

**nperalta@irice-conicet.gov.ar

***roselli@irice-conicet.gov.ar

LIBERABIT: Lima (Perú) 16(1): 7-16, 2010

ISSN: 1729-4827

*borgobello@irice-conicet.gov.ar

**nperalta@irice-conicet.gov.ar

***roselli@irice-conicet.gov.ar

LIBERABIT: Lima (Perú) 16(1): 7-16, 2010

ISSN: 1729-4827