

**Modelos educativos
empleados por el
profesorado universitario de
la Facultad de Educación:
centrados en el estudiante
vs. centrados en el docente**

**Educational models
used by university
teaching staff in the
Faculty of Education:
student-centered
vs. teacher-centered**

Diana López-Maldonado

dlmaldonado@us.es

Universidad de Sevilla (España)

Alfonso Javier García

alfonsoj@us.es

Universidad de Sevilla (España)

Facundo Froment

facpenfro@alum.us.es

Universidad de Sevilla (España)

Diana López-Maldonado

dlmaldonado@us.es

Universidad de Sevilla (Spain)

Alfonso Javier García

alfonsoj@us.es

Universidad de Sevilla (Spain)

Facundo Froment

facpenfro@alum.us.es

Universidad de Sevilla (Spain)

Resumen

Las investigaciones actuales sobre las orientaciones docentes del profesorado, refieren dos modelos: el modelo centrado en el profesor y el modelo centrado en el alumno. En este estudio se analiza la orientación docente hacia estos dos modelos por parte del profesorado universitario. En base a este objetivo se

Abstract

Current research on teachers' teaching approaches refers to two models: the teacher-centered model and the student-centered model. This study analyses the teaching approaches of university teachers towards these two models. Based on this objective, three hypotheses were proposed that refer to the tendency of teaching staff

propusieron tres hipótesis que hacen referencia a la tendencia del profesorado hacia un modelo u otro dependiendo de las variables sexo, formación previa y años de experiencia laboral. Este estudio fue realizado con 95 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, mediante un sistema de muestreo intencional por accesibilidad. Para el análisis de los datos se ha utilizado el Alfa de Cronbach, estadísticos descriptivos de cada una de las variables y de la predominancia de cada modelo, prueba de Levene y prueba t para variables independientes. El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido una adaptación al formato online del “Cuestionario para el Análisis de la Orientación Docente del Profesor Universitario” (Feixas, 2006). Los resultados muestran que no existe una tendencia significativa hacia ninguno de los dos modelos, en base a las variables sexo, formación psicopedagógica y años de experiencia docente universitaria, ni tampoco hacia un modelo de enseñanza u otro. Se concluye que el profesorado participante utiliza competencias docentes, tanto de un modelo como del otro, sin encontrarse diferencias de género, años de experiencia docente o formación previa.

Palabras clave: enseñanza superior, investigación social, modelo educacional, personal académico docente, relación profesor-alumno, universidad.

towards one model or the other depending on the variables gender, previous training, and years of work experience. This study was carried out with 95 teachers from the Faculty of Education Sciences at the University of Seville, using a purposive accessibility sampling system. Cronbach's alpha, descriptive statistics for each of the variables and the predominance of each model, Levene's test, and t-test for independent variables were used to analyze the data. The instrument used for data collection was an online adaptation of the “Questionnaire for the Analysis of the Teaching Orientation of University Teachers” (Feixas, 2006). The results show that there is no significant tendency towards either of the two models, based on the variables gender, psycho-pedagogical training, and years of university teaching experience, nor towards one teaching model or the other. It is concluded that the participating teachers use teaching competencies from both models, with no differences in terms of gender, years of teaching experience, or previous training.

Key words: educational models, higher education, social research, teacher-student relationship, universities, university professor.

Introducción

Es importante investigar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre el tipo de ejercicio docente que potencia la mejora de la retención y el compromiso estudiantil (Cameron, 2017). Las concepciones, pensamientos e ideas del profesorado sobre la educación y la docencia, y las acciones que realizan en base esto, es lo que construye los estilos o modelos de enseñanza (Laudadio, 2012). Un modelo de enseñanza es un sistema elegido regular y conscientemente para enseñar una asignatura. Estos modelos se pueden describir como un elemento de enseñanza que ayuda a que el alumnado consiga sus objetivos de aprendizaje de manera más rápida o fiable (Okmen, 2016).

También pueden definirse como tácticas que el profesorado usa en las aulas para hacer más efectivo el proceso de aprendizaje (Hassan y Akbar, 2020). Los métodos y técnicas de enseñanza utilizados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje están considerados como unos de los factores más efectivos en el aprendizaje (Hamurcu & Canbulat, 2019).

La definición de los estilos de enseñanza aún es ambigua, ya que se superponen conceptos afines como modelo o método, y no hay un acuerdo sobre las variables que intervienen en los diferentes estilos de enseñanza (Aguilera, 2012). En este estudio se hará referencia a los términos de estilo de enseñanza/aprendizaje y modelo de enseñanza/aprendizaje como conceptos sinónimos, basándonos en estudios como el de Díaz y Hernández (2010), Laudadio (2012) o Feixas (2006, 2010). De otro lado, autores como De León (2005) describen a los estilos de enseñanza como adaptaciones personales de diversos elementos que conforman los modelos de enseñanza.

Se considera que los cinco elementos que componen un estilo o modelo de enseñanza deben ser el educador, el grupo, el educando, el ambiente y el contenido (Laudadio, 2012). Son las relaciones entre ellos y el grado de importancia que se le asigne a cada elemento lo que conformarán los distintos modelos de enseñanza (Heimlich & Norland, 2002; Laudadio, 2012). Una enseñanza efectiva implica procesos afectivos en el aprendizaje a la vez que se relaciona con el alumnado más allá de la presentación del contenido y del método de enseñanza usado (Osmanoglu & Oguzhan Dincer, 2018).

Los modelos de enseñanza y aprendizaje están íntimamente relacionados ya que se deben estudiar desde la perspectiva de aquellos estilos de aprendizaje que son promovidos por los diferentes estilos de enseñanza (Chiang et al., 2013). Aunque se debe tener en cuenta que el estilo de aprendizaje del profesorado universitario no determina directamente su estilo de enseñanza (Ventura, 2016). Son las creencias epistemológicas acerca del aprendizaje del profesorado universitario lo que describe su estilo de enseñanza (Espeleta & Rodríguez, 2018). También se debe tener en cuenta que los enfoques o modelos de enseñanza/aprendizaje se consideran contextuales o relacionales, y el enfoque adoptado por un maestro en un contexto puede no ser el mismo que el que adoptaría el mismo maestro en un contexto diferente (Trigwell & Prosser, 2004).

Al identificar los diferentes estilos o modelos de enseñanza se pueden potenciar las ventajas en la acción educativa, lo cual beneficia al alumnado, por lo que el profesorado debe conocer, identificar y reconocerse en los diversos estilos de enseñanza (Laudadio, 2012). Los métodos usados en el aula determinan el nivel de interés y motivación del alumnado hacia el aprendizaje y la adquisición de habilidades (Raja, 2018). Las decisiones de planificación de los estilos o modelos de enseñanza del profesorado están influenciadas por sus creencias, sus conocimientos y sus limitaciones (Davidson, 2019). Se debe tener en cuenta que la efectividad de los métodos de enseñanza se ve influida por muchos factores como la asignatura, los objetivos de enseñanza, el material educativo, el conocimiento y competencia del profesorado, las condiciones del contexto de aprendizaje y la disposición del alumnado y sus características (Hamurcu & Canbulat, 2019).

La definición de los estilos de enseñanza aún es ambigua, ya que se superponen conceptos afines como modelo o método, y no hay un acuerdo sobre las variables que intervienen en los diferentes estilos de enseñanza (Aguilera, 2012). Basado en el modelo de Monereo et al. (1994), Chiang et al. (2013), clasifican los estilos de enseñanza en

cuatro: estilo de enseñanza abierto, estilo de enseñanza formal, estilo de enseñanza estructurado y estilo de enseñanza funcional. El estilo de enseñanza abierto se da en docentes que innovan constantemente y está indicado para alumnado del estilo de aprendizaje activo. El estilo de enseñanza formal lo llevan a cabo docentes que siguen una planificación estricta y está indicado para alumnado del estilo de aprendizaje reflexivo. El estilo de enseñanza estructurado se da en docentes con planificación coherente y estructurada, con los contenidos integrados en un marco teórico; favorece al alumnado del estilo de aprendizaje teórico. A su vez, los docentes con estilo de enseñanza funcional otorgan menos valor a los contenidos teóricos que a los procedimentales y prácticos (Chiang et al., 2013). Según las teorías psicopedagógicas del profesorado, existen cuatro tipos de creencias sobre la enseñanza/aprendizaje (Doménech, 2004; Traver et al., 2005): enseñanza centrada en el profesor, que hace referencia al enfoque tradicional; enseñanza centrada en el alumno, que sigue el enfoque cognitivo; enseñanza centrada en el proceso, basado en el enfoque humanista y la psicoterapia; y enseñanza centrada en el producto, que hace referencia al enfoque conductista.

Modelos de enseñanza

En cuanto a las percepciones del profesorado universitario sobre su propia docencia, se pueden diferenciar dos grandes modelos. El primer modelo se ha denominado *modelo de transmisión del conocimiento*, *modelo centrado en la enseñanza* o *modelo centrado en el profesor*. Y el segundo se ha denominado *modelo de facilitación del aprendizaje*, *modelo centrado en el aprendizaje* o *modelo centrado en el alumno* (Gargallo-López et al., 2011; Kember, 1997; Samuelowicz & Bain, 2001).

Según Gargallo-López (2008), el producto del aprendizaje de la orientación centrada en el profesorado es la reproducción. El conocimiento es entendido como algo construido por otros y la responsabilidad del profesor es la organización del conocimiento, el control de su contenido y la motivación e interés del alumnado. A su vez, el producto de la orientación centrada en el alumnado es el cambio mental, para poder interpretar la realidad. El conocimiento es algo construido por el alumnado de modo personal, por lo que el profesorado y el alumnado deben negociar los significados. La motivación y el interés son responsabilidad del alumnado (Gargallo-López, 2008). Los contextos de enseñanza centrados en el alumnado permiten al alumnado dirigir sus necesidades de aprendizaje, este aprendizaje está basado en una visión constructivista del aprendizaje (Akdemir & Özçelik, 2019). Los métodos de enseñanza basados en el constructivismo social, centrados en el alumnado, mejoran el desempeño del alumnado universitario y ayuda a potenciar a los buenos estudiantes (Voskoglou, 2019). La enseñanza centrada en el alumnado puede hacer significativamente más interactivas las relaciones profesorado-alumnado (Zabeli et al., 2018).

Aunque actualmente se utilizan muchos métodos de enseñanza en todas las disciplinas, parece que aún existe una preferencia sobre las metodologías tradicionales (Cameron, 2017). El sistema educacional se ha focalizado durante décadas en el desarrollo del conocimiento teórico (Zabeli et al., 2018) y la ponencia es el método más utilizado en las instituciones de educación (Hassan & Akbar, 2020). Los libros de texto siguen prevaleciendo como el principal recurso de enseñanza, y por ejemplo, la provisión de

oportunidades de involucrar al alumnado en situaciones de aprendizaje de la vida real no se ha extendido (Zabeli et al., 2018).

Según Aykac (2016) y Cameron (2017), usar métodos de enseñanza tradicionales y no invertir tiempo en usar métodos de enseñanza activos, afecta negativamente al proceso de enseñanza y aprendizaje de las aulas. La enseñanza tradicional no contribuye a maximizar los beneficios educativos del alumnado (Bacharach & Heck, 2012). Al respecto, Osmanoglu y Dincer (2018) encontraron que tener un acercamiento con la enseñanza centrada en el alumnado durante un curso, a la vez que experimentar la micro enseñanza en línea con la enseñanza centrada en el alumnado, ayudó al profesorado a satisfacer muchas expectativas. Según Raja (2018), el método de aprendizaje experimental mejora las habilidades de comunicación del alumnado más que las habilidades de comunicación tradicionales. El alumnado que fue enseñado mediante el método de enseñanza tradicional aprendió menos y su desempeño fue más inconsistente, comparado con el alumnado que fue enseñado mediante el método experimental de enseñanza (Raja, 2018). Los contextos multiculturales ayudan al alumnado a entender el contexto global actual. El alumnado entiende cómo los procesos organizativos actúan y aprenden en equilibrio la teoría, la práctica y la experiencia (Avolio et al., 2019). Los resultados han afirmado la efectividad en el uso de variedad de estrategias de enseñanza en áreas como química, frente al uso de los métodos de enseñanza tradicionales (Sugano & Nabua, 2020).

En cuanto a la utilización o preferencia por parte del profesorado por un método de enseñanza u otro, se encontraron diferencias por sexo (Esmer et al., 2016; Hamurcu & Canbulat, 2019), país en el cual se imparte docencia (Carbonero et al., 2017), o departamento (Esmer et al., 2016). Sin embargo, otros estudios señalan que no hubo diferencias en cuanto a la aplicación de un método de enseñanza según el sexo (Akdemir & Özçelik, 2019; Omar et al., 2020), tipo de institución (Akdemir & Özçelik, 2019), experiencia laboral (Akdemir & Özçelik, 2019) o incluso la tendencia a los modelos constructivistas y su percepción sobre ellos (Osmanoglu & Oguzhan Dincer, 2018).

En el estudio de Omar et al. (2020) se afirma que las prácticas docentes favoritas del alumnado universitario actualmente son: *flipped learning*, enseñanza semipresencial, aprendizaje simultáneo online, enseñanza online asincrónica, enseñanza virtual, excursiones científicas, prácticas, resolución de problemas, pensamiento crítico, conferencias, aprendizaje por proyectos y debates; lo que resultaría en una predominancia de elementos de enseñanza propios del modelo de enseñanza centrado en el estudiante. Aunque nos encontramos estudios en los que los estudiantes pidieron un enfoque más tradicional de la enseñanza y el aprendizaje, con más instrucciones y hechos concretos comunicados a través de lecciones tradicionales. Este hecho se da porque los estudiantes experimentaron dificultades para asumir una mayor responsabilidad por su propio aprendizaje, así como para hacer reflexiones personales (Kjellgren et al., 2009).

Por otro lado, los estudiantes de educación afirmaron que su profesorado raramente usaba los métodos centrados en el alumnado (Omar et al., 2020). Al preguntar al profesorado explicaron que por la distribución y el tamaño de las aulas se

vieron forzados a usar métodos de enseñanza más tradicionales (Aykaç, 2016). Otras razones por la cual el profesorado universitario que imparte clases en las carreras de educación utiliza métodos de enseñanza más tradicionales son la falta de conocimiento de contenido pedagógico, el no manejar la asignatura o la percepción de que en los niveles universitarios debe enseñarse de manera tradicional (Aykaç, 2016). Se debe tener en cuenta que tradicionalmente el alumnado de educación comienza su experiencia como un observador pasivo, alguna vez toma el rol de profesor cooperador y al final es dejado solo o sola para hacerse cargo de la clase entera. Este modelo de aprendizaje enseña desde el aislamiento y no es la mejor práctica para preparar al nuevo profesorado (Bacharach & Heck, 2012).

El objetivo del estudio consiste en analizar la orientación docente del profesorado universitario, determinando si existen diferencias de orientación de acuerdo a la formación, experiencia y sexo de los docentes. De acuerdo al objetivo del estudio y al marco teórico planteado, se establecen las siguientes hipótesis:

H1: Existirán diferencias de orientación docente en cuanto a su formación en psicología, pedagogía o psicopedagogía.

H2: No existirán diferencias de orientación docente en cuanto a los años de experiencia docente universitaria del profesorado.

H3: No existirán diferencias de orientación docente en cuanto al sexo del profesorado.

Método

Participantes

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla está formada por 371 docentes, a los cuales se les envió el cuestionario utilizado para la recogida de los datos de esta investigación, al igual que las pertinentes aclaraciones. En este estudio se ha realizado un muestreo intencional por accesibilidad, ya que el cuestionario fue enviado a la totalidad del profesorado de la Facultad, y los participantes del estudio están formados por aquellos docentes que respondieron al cuestionario. La muestra final estuvo conformada por 95 participantes por accesibilidad. La media de edad de los participantes es de 47,84 años. El 56,8% son mujeres y el 43,2% hombres.

La experiencia docente universitaria tiene una media de 18,18 años, mientras que la experiencia docente no universitaria tiene una media de 5,93 años. De los participantes, el 46,3% tienen 20 o más años de experiencia docente universitaria y el 53,7% tienen menos de 20 años de experiencia docente universitaria.

El 12,63% del profesorado afirma no tener formación en pedagogía, psicología o ambas. Mientras que el profesorado con formación en pedagogía son el 42,11%, con formación en psicología 7,37%, y con formación en psicología y pedagogía 37,89%. De los 95 participantes del estudio, 83 son docentes con formación en pedagogía, psicología o ambas, y 12 son docente sin ningún tipo de formación psicopedagógica. En la Tabla 1 se muestra la descripción de los participantes del estudio.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los participantes.

		Porcentaje	Frecuencia	D.T. ^a	Varianza
Sexo	Mujeres	56,8%	54	0,50	0,25
	Hombres	43,2%	41		
Años de experiencia docente universitaria	20 años o más	46,3%	44	8,83	77,99
	Menos de 20 años	53,7%	51		
Formación	Pedagógica	42,11%	40	1,37	1,87
	Psicológica	7,37%	7		
	Psicopedagógica	37,89%	36		
	Ninguna	12,63%	12		

^a Desviación Típica.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos de este estudio ha sido el “Cuestionario para el Análisis de la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU)” de Feixas (2006). Es un cuestionario cuyo objetivo es evaluar desde dos enfoques u orientaciones docentes, en las que uno está centrado en el profesor y su enseñanza y el otro está centrado en el aprendizaje de sus estudiantes (Feixas, 2006; Laudadio, 2012). El cuestionario utilizado para este estudio está dividido en dos dimensiones: modelo de enseñanza centrado en el profesorado y modelo de enseñanza centrado en el alumno. Este instrumento está compuesto por 36 ítems, 18 ítems que atienden al modelo centrado en el profesor, y otros 18 ítems que atienden al modelo centrado en el alumno. Las opciones de respuesta son del tipo escala Likert con valores de: (1) totalmente de acuerdo a (5) totalmente en desacuerdo. En este estudio, el cuestionario solo fue adaptado al formato online mediante un formulario de Google Docs. Por lo tanto, se han mantenido todos los aspectos técnicos y dimensiones de estudio del cuestionario original creado por Feixas (2006).

El instrumento ha sido sometido a un análisis de fiabilidad, obteniéndose los siguientes valores de Alfa de Cronbach: 0.87 para el cuestionario global; .92 para el factor 1 “Enfoque docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes” y 0.81 para el factor 2 “Enfoque docente centrado en el profesor y su enseñanza”.

Procedimiento

Una vez seleccionado el cuestionario a utilizar para la recogida de los datos, se efectuó su envío de manera masiva a la totalidad del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla vía correo electrónico mediante un formulario de Google Docs. Se tuvo acceso a los correos electrónicos del profesorado de la Facultad mediante el Directorio de la Facultad de Ciencias de la Educación, el cual es de acceso público y estaba actualizado a diciembre de 2018. Los participantes podían responder al cuestionario en cualquier momento y lugar siempre y cuando se garantizara la accesibilidad técnica para realizarlo a través de internet. Tras tres reenvíos del cuestionario, se dio por finalizada la fase de recogida de datos con una muestra final del estudio de 95 participantes por accesibilidad.

Análisis de datos

Para analizar los datos de esta muestra se han utilizado las siguientes pruebas estadísticas: estadísticos descriptivos de cada una de las variables y de la predominancia de cada modelo, prueba de Levene y prueba t para variables independientes. Estas pruebas estadísticas se han utilizado para conocer si las variables personales del profesorado universitario determinan su tendencia hacia un modelo de enseñanza u otro. El análisis de los datos se centra en observar si el profesorado de determinadas características tiene una tendencia alta o baja hacia uno de los modelos de enseñanza, los dos, o ninguno de ellos.

En este estudio se analizó la variable formación considerando que el profesorado formado en psicología, pedagogía o ambas habían recibido esta formación mediante sus titulaciones académicas oficiales (grados, maestrías, licenciaturas, máster, etc) o mediante la realización de cursos de formación específicos para docentes universitarios, lo que nos ayudaría a conocer las relaciones que existen entre la formación psicológica y pedagógica del profesorado y su tendencia hacia un modelo u otro. Según el estudio de Feixas (2010), el profesorado universitario de ciencias humanas y ciencias sociales tienen más en cuenta las ideas y concepciones del alumnado, mientras que los profesores de ciencias experimentales y ciencias de la salud opinan que el alumnado contribuye poco en clase debido a su falta de experiencia profesional.

Para analizar los datos, las respuestas se han agrupado en dos grupos en los que el punto de corte se encuentra en 20 años de experiencia docente universitaria, puesto que la media de los años de experiencia del profesorado participante era superior a los 18, y la persona con más años de experiencia universitaria de la muestra tiene 44 años de experiencia. En el primer grupo se aglutinan aquellos participantes que tienen 20 o más años de experiencia docente universitaria. En el segundo grupo se encuentran aquellos participantes que tienen menos de 20 años de experiencia universitaria. 44 tienen 20 o más años de experiencia docente universitaria y 51 tienen menos de 20 años de experiencia docente universitaria.

Resultados

Como se aprecia en la Tabla 2, el modelo centrado en el alumnado tiene una media de respuesta de 4,22, mientras que el modelo centrado en el profesorado tiene una media de 3,38 sobre 5. Se observan altas puntuaciones en los dos modelos, aunque el modelo centrado en el alumnado llega a alcanzar una media de casi un punto más sobre el modelo centrado en el profesorado.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los modelos.

	N	Mínimo	Máximo	Media	D.E. ^c
Modelo A ^a	95	1,28	5,00	4,22	0,64
Modelo P ^b	95	1,83	4,56	3,39	0,55
N válido (por lista)	95				

^a Modelo centrado en el alumnado; ^b Modelo centrado en el profesorado; ^c Desviación estándar.

Si observamos las estadísticas de grupo de la Tabla 3 relativas a la H1, vemos que el número de participantes con formación previa en pedagogía, psicología o ambas es superior (83) a los participantes que no tienen formación previa en ninguna de estas disciplinas (12). También observamos que la media es casi un punto superior en el caso de aquellos participantes con formación previa y con tendencia al modelo centrado en el alumnado (4,27) respecto a estos participantes y su tendencia al modelo centrado en el profesorado (3,37).

Tabla 3. Estadístico de comparación de medios atendiendo a la formación.

	Formación ^e	N	Media	D.E. ^c	Error ^d
Modelo A ^a	Pd/Ps ^f	83	4,27	0,58	0,06
	Ninguna	12	3,86	0,93	0,27
Modelo P ^b	Pd/Ps ^f	83	3,37	0,53	0,06
	Ninguna	12	3,50	0,68	0,20

^a Modelo centrado en el alumnado; ^b Modelo centrado en el profesorado; ^c Desviación estándar; ^d Media de error estándar; ^e He recibido algún tipo de formación en "...; ^f Pedagogía, psicología o ambas.

En la Tabla 4 se observa que, en la variable formación, se asumen varianzas iguales en el modelo de docencia centrado en el profesorado en la prueba de Levene. También se observa en el estadístico t que hay compatibilidad entre la hipótesis de igualdad de medias poblacionales y las diferencias entre las medias de grupos representados por formación psicopedagógica y sin formación psicopedagógica, por lo tanto, se rechaza la H1.

Tabla 4. Prueba de Levene y prueba t para la variable formación.

		Levene ^e		Prueba t ^f						
		F	Sig.	t	gl	Sig. ^j	Media ⁱ	Error ^h	Confianza ^g	
									Inferior	Superior
T.E. ^a	Sí ^c	4,21	0,04	2,09	93	0,04	7,32	3,50	0,37	14,27
	No ^d			1,47	12,25	0,17	7,32	4,97	-3,48	18,12
T.P. ^b	Sí ^c	0,15	0,70	-0,78	93	0,43	-2,42	3,09	-8,55	3,71
	No ^d			-0,65	13,03	0,52	-2,42	3,70	-10,42	5,57

^a Total de los estudiantes; ^b Total del profesorado; ^c Se asumen varianzas iguales; ^d No se asumen varianzas iguales; ^e Prueba de Levene de igualdad de varianzas; ^f Prueba t para la igualdad de medias; ^g 95% de intervalo de confianza de la diferencia; ^h Diferencia de error estándar; ⁱ Diferencia de medias; ^j Significación bilateral. Elaboración propia.

En relación con la H2, en la Tabla 5 se puede observar que la media del modelo centrado en el alumnado es superior a la media del modelo centrado en el profesorado, tanto en los participantes con 20 años de experiencia o más, como en los participantes con menos de 20 años de experiencia.

Tabla 5. Estadístico de comparación de medias dependiendo de los años de experiencia docente universitaria.

	Experiencia ^e	N	Media	D.E. ^c	Error ^d
Modelo A ^a	>= 20	44	4,31	0,59	0,09
	< 20	51	4,14	0,67	0,09
Modelo P ^b	>= 20	44	3,39	0,55	0,08
	< 20	51	3,38	0,56	0,08

^a Modelo centrado en el alumnado; ^b Modelo centrado en el profesorado; ^c Desviación estándar; ^d Media de error estándar; ^e Años de Experiencia Docente Universitaria.

En relación a la segunda hipótesis, en la Tabla 6 se asumen varianzas iguales, tanto en la docencia centrada en el alumnado como en la docencia centrada en el profesorado, en la prueba de Levene, en cuanto a la variable años de experiencia docente universitaria. En el estadístico t se observa que hay compatibilidad entre la hipótesis de igualdad de medias poblacionales y las diferencias entre las medias de grupos representados por 20 o más años de experiencia y menos de 20 años de experiencia, por lo tanto, se acepta la H2.

Tabla 6. Prueba de Levene y prueba t para la variable experiencia.

		Levene ^e		Prueba t ^f						
		F	Sig.	t	gl	Sig. ^j	Media ⁱ	Error ^h	Confianza ^g	
									Inferior	Superior
T.E. ^a	Sí ^c	0,92	0,34	1,32	93	0,19	3,13	2,36	-1,56	7,82
	No ^d			1,34	92,96	0,18	3,13	2,34	-1,52	7,78
T.P. ^b	Sí ^c	0,00	0,99	0,13	93	0,90	0,27	2,06	-3,82	4,37
	No ^d			0,13	91,05	0,90	0,27	2,06	-3,83	4,37

^a Total de los estudiantes; ^b Total del profesorado; ^c Se asumen varianzas iguales; ^d No se asumen varianzas iguales; ^e Prueba de Levene de igualdad de varianzas; ^f Prueba t para la igualdad de medias; ^g 95% de intervalo de confianza de la diferencia; ^h Diferencia de error estándar; ⁱ Diferencia de medias; ^j Significación bilateral.

Relativo a la H3, en la Tabla 7 se observa una tendencia hacia el modelo centrado en el alumnado, tanto por parte de las profesoras como de los profesores. Las medias del modelo centrado en el alumnado de las profesoras (4,29) y de los profesores (4,13) es superior a sus medias en el modelo centrado en el profesorado (3,31 y 3,48, respectivamente).

Tabla 7. Estadístico de comparación de medias dependiendo del sexo.

	Género	N	Media	D.E. ^c	Error ^d
Modelo A ^a	Mujer	54	4,29	0,59	0,08
	Hombre	41	4,13	0,69	0,11
Modelo P ^b	Mujer	54	3,31	0,50	0,07
	Hombre	41	3,48	0,60	0,09

^a Modelo centrado en el alumnado; ^b Modelo centrado en el profesorado; ^c Desviación estándar; ^d Media de error estándar.

Relativo al H3 que determina si existen diferencias de percepción docente dependiendo del sexo de los participantes, se asumen varianzas iguales (Tabla 8), tanto en la docencia centrada en el alumnado como en la docencia centrada en el profesorado, en la prueba de Levene. En el estadístico t se observa que hay compatibilidad entre la hipótesis de igualdad de medias poblacionales y las diferencias entre las medias de grupos representados por sexo mujer y sexo hombre, por lo tanto, se acepta la H3.

Tabla 8. Prueba de Levene y prueba t de la variable sexo.

		Levene ^e		Prueba t ^f						
		F	Sig.	t	gl	Sig. ^j	Media ⁱ	Error ^h	Confianza ^g	
									Inferior	Superior
T.E. ^a	Sí ^c	0,85	0,36	1,25	93	0,22	2,97	2,38	-1,76	7,69
	No ^d			1,22	78,86	0,23	2,97	2,43	-1,87	7,80
T.P. ^b	Sí ^c	01,53	0,22	-1,49	93	0,14	-3,06	2,05	-7,13	1,02
	No ^d			-1,45	77,19	0,15	-3,06	2,10	-7,25	1,13

^a Total de los estudiantes; ^b Total del profesorado; ^c Se asumen varianzas iguales; ^d No se asumen varianzas iguales; ^e Prueba de Levene de igualdad de varianzas; ^f Prueba t para la igualdad de medias; ^g 95% de intervalo de confianza de la diferencia; ^h Diferencia de error estándar; ⁱ Diferencia de medias; ^j Significación bilateral.

Discusión y Conclusiones

El objetivo de este estudio es analizar la orientación docente del profesorado universitario sobre su docencia, determinando si existen diferencias de orientación de acuerdo a su formación, experiencia laboral y sexo. La respuesta a este objetivo sentará las bases para un estudio de mayor envergadura centrado en conocer las buenas prácticas en el ejercicio de la docencia universitaria con la finalidad de mejorar esta docencia.

Este estudio se basa en la investigación realizada por Feixas (2006), y analiza la orientación docente universitaria en base a dos grandes modelos de enseñanza: el modelo de enseñanza centrado en el alumnado y el modelo de enseñanza centrado en el profesorado (Gargallo-López et al., 2011; Kember, 1997; Samuelowicz & Bain, 2001). El modelo de enseñanza centrada en el profesorado, los docentes son los responsables de organizar y controlar los conocimientos, mientras que el modelo de enseñanza centrado en el alumnado el conocimiento es construido por los alumnos y alumnas de modo personal (Akdemir & Özçelik, 2019; Gargallo-López, 2008). Aunque encontramos que en el estudio realizado por Feixas (2010) también se podría dividir el cuestionario en tres enfoques. El primero sería el enfoque docente centrado en el estudiante y su aprendizaje. El segundo, el enfoque docente centrado en el profesor y su enseñanza. Y un tercer enfoque docente centrado en sí mismo, el cual mostraría un perfil de profesorado novel con poco criterio, que no dominan satisfactoriamente la asignatura, inseguros/as y con necesidad de apoyo de personas experimentadas. Por el contrario, el análisis realizado en el estudio de Herranz et al. (2016) afirma que el cuestionario está formado por un solo ítem, lo que resultaría que solo analizase un modelo de enseñanza.

En este estudio se ha tenido en cuenta que el área de conocimiento a la que pertenece el profesorado universitario, sus años de docencia y su formación pedagógica son factores determinantes de sus concepciones sobre su docencia (Feixas, 2010).

Los resultados obtenidos en este estudio refieren que el modelo centrado en el alumnado tiene una media de respuesta de 4,22 sobre 5, mientras que el modelo centrado en el profesorado tiene una media de 3,38 sobre 5. Aunque se observan altas puntuaciones en los dos modelos, el modelo centrado en el alumnado llega a alcanzar una media de casi un punto más sobre 5, lo que confirma la prevalencia del modelo centrado en el alumnado según la percepción del profesorado de educación sobre su propia docencia. Sin embargo, según algunas investigaciones, existe preferencia sobre los estereotipos de las metodologías tradicionales y éste es el método más utilizado en las instituciones de educación (Cameron, 2017; Hassan & Akbar, 2020; Zabeli et al., 2018). En el estudio de Aykac (2016) los estudiantes de educación afirmaron que su profesorado raramente usaba los métodos centrados en el alumnado.

En este estudio no se encontraron diferencias significativas basadas en el sexo del profesorado, al igual que en otros estudios (Akdemir & Özçelik, 2019; Omar et al., 2020). Contradiendo otros estudios que sí encontraron diferencias significativas basadas en el sexo de los encuestados (Esmer et al., 2016; Hamurcu & Canbulat, 2019). En cuanto a las diferencias significativas dependientes de los años de experiencia laboral, este estudio no encontró diferencias, al igual que el estudio de Akdemir y Özçelik (2019). En este estudio no se encontraron diferencias significativas en base a la formación previa del profesorado, contradiciendo el estudio de Esmer et al. (2016) que sí encontró evidencias de que existen diferencias de preferencia de métodos de enseñanza dependiendo del departamento del profesorado, y al estudio de Kjellgren et al. (2009) que describe que los docentes con formación pedagógica previa facilitan que los estudiantes cuestionen más su propia comprensión, muestran el impacto de las experiencias anteriores en la situación de aprendizaje/enseñanza. A su vez, también contradice los resultados del estudio de Feixas (2010) que afirman que el profesorado de ciencias experimentales y tecnologías presenta una orientación docente que tiende a estar centrada en la enseñanza, y que existe una relación entre la orientación centrada en el aprendizaje de los estudiantes y el profesorado con formación pedagógica. Y el estudio de Kjellgren et al. (2009) que muestra que los maestros con educación pedagógica anterior apoyaron más a los estudiantes en los intentos de cuestionar su propia comprensión.

Por ser la facultad de educación, a su profesorado se le presupone una mayor sensibilidad hacia la docencia. Es posible que esta sensibilidad sea la que aporte una estabilidad entre los dos modelos, pudiendo adquirir así las competencias necesarias para el correcto ejercicio docente, y que éstas provengan de los diferentes modelos. Se debe tener en cuenta también que En la práctica se encuentra que los estilos docentes universitarios se fusionan, creando combinaciones de estilos interactivo-reflexivos o expositivo-interactivos (Feixas, 2010). También se debe tener en cuenta que este estudio está realizado en base a las percepciones del profesorado, las cuales pueden diferir de su actividad docente real. Por ello, en líneas de investigaciones futuras sería conveniente analizar la orientación docente del profesorado universitario de todas las ramas de conocimientos y buscar diferencias entre las diferentes ramas, además de triangular estas percepciones docentes con las percepciones del alumnado al cual le imparte clases, y tener evaluadores profesionales externos que también puedan aportar su punto de

vista. También sería conveniente buscar las diferencias en los estilos de enseñanza del profesorado universitario de diferentes países, para observar si las diferencias culturales afectan a los estilos de enseñanza.

Las limitaciones a las que se ha enfrentado este estudio han sido la baja participación del profesorado, y que solo se hayan analizado un grupo de profesionales de la misma área de conocimiento y de la misma universidad, los cuales están inmersos en un contexto y cultura muy similares. Esta muestra provoca que no se haya podido obtener una visión más amplia de la orientación docente, ni poder analizar las diferencias que podrían existir entre profesionales de distinto campo o de distintas culturas. Otra limitación es que se realizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov, obteniéndose una distribución no normal de la muestra, por lo que se debería haber empleado pruebas no paramétricas. Sin embargo, se utilizaron pruebas paramétricas debido a que estas pruebas se ajustaban mejor al objetivo de estudio. Como gran limitación de estudio también encontramos que el cuestionario tiene una gran carga de deseabilidad social. Con eso se hace referencia a que las respuestas aportadas por el profesorado universitario siempre versan sobre las características o comportamientos que socialmente se consideran típicos de un “buen/a profesor/a” (Herranz et al., 2016).

Se debe tener en cuenta como limitación, que este estudio solo muestra un avance sobre los resultados que se pretenden obtener en un estudio más amplio que se sigue realizando actualmente. Entre ellos, se puede observar que este estudio no se ha complementado con otros datos de tipo cualitativo, los cuales podrían ofrecer mayor detalle de las orientaciones y estilos docentes de los académicos y académicas de la facultad estudiada.

A pesar de las limitaciones, es un estudio que analiza y explica las orientaciones docentes que se están viviendo actualmente en las aulas universitarias y con qué métodos se está formando a los futuros docentes y orientadores. Como línea futura de trabajo se podría evaluar la docencia universitaria y cómo ésta repercute en la formación de los futuros docentes y orientadores, para impartir siempre una enseñanza de calidad en las aulas de nuestras universidades. En líneas futuras sería idóneo realizar un análisis exploratorio de factores u otro tipo de pruebas para valorar la significatividad de y entre las variables estudiadas. También sería adecuado estudiar dentro de la variable edad al profesorado novel para conocer las diferencias existentes entre el profesorado novel y el experimentado, o incluir un tercer modelo basado en el estudio de Feixas (2010) basado en un tercer enfoque docente centrado en sí mismo, el cual mostraría un perfil de profesorado novel con poco criterio, que no dominan satisfactoriamente la asignatura, inseguros/as y con necesidad de apoyo de personas experimentadas.

También se propone como línea de investigación futura contrastar este estudio con los resultados de la investigación más amplia, que nos permitirá establecer las bases de unas buenas prácticas docentes que serán compartidas con la comunidad universitaria, con el fin de mejorar la docencia.

Referencias

- Aguilera, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 5(10), 79-87.
- Akdemir, E., & Özçelik, C. (2019). The Investigation of the Attitudes of Teachers towards Using Student Centered Teaching Methods and Techniques. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 1147-1153. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070427>
- Avolio, B. E., Benzaquen, J. B., & Pretell, C. (2019). Global Challenges for Business Education and the New Educational Agenda: Graduate Attributes and Teaching Methods. *Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 13(2), 80-99.
- Aykac, N. (2016). Evaluation of Pre-Service Teachers' Opinions about Teaching Methods and Techniques Applied by Instructors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 87-104. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.66.5>
- Bacharach, N., & Heck, T. W. (2012). Voices from the Field: Multiple Perspectives on a Co-Teaching in Student Teaching Model. *Educational Renaissance*, 1(1), 49-61. <https://doi.org/10.33499/edren.v1i1.33>
- Cameron, L. (2017). How learning designs, teaching methods and activities differ by discipline in Australian universities. *Journal of Learning Design*, 10(2), 69-84. <https://doi.org/10.5204/jld.v10i2.289>
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Flores, V., & Freitas Resende, A. (2017). Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de España y Brasil. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 631-647. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50711
- Chiang, M. T., Díaz, C., & Rivas, A. (2013). Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 62-68.
- Davidson, A. (2019). Conceptualising the critical factors that influence teachers' mathematics planning decisions for student-centred learning. En G. Hine, S. Blackley & A. Cooke (Eds.), *Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 212-219). Mathematics Education Research Group of Australasia.
- De León, I. J. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de investigación*, 57, 69-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2053492&info=resumen&idioma=SPA>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Doménech, F. (2004). *Psicología de la educación e instrucción. Su aplicación al contexto de la clase: manual teórico-práctico*. Universitat Jaume I. <https://rb.gy/nmmngb>
- Esmer, E., Güven, G., Aydın, O., Özden, B., Efe, K., & Şener, N. (2016). Perceptions of education faculty students on teaching methods and materials. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1093-1109. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2783>
- Espeleta, A., & Rodríguez, O. (2018). Análisis factorial de correspondencias: Estudio en creencias y estilos de enseñanza en docentes de matemática. *Revista Educación*, 42(2), 598-628. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28911>

- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de investigación educativa, RIE*, 24(1), 97-118.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-27. <https://doi.org/10.7203/RELIEVE.16.2.4134>
- Gargallo-López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista española de pedagogía*, 66(241), 425-446.
- Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J. M., Garfella-Esteban, P. R., & Fernández-March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU: un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *ESE: Estudios sobre educación*, 21(2), 9-40.
- Hamurcu, H., & Canbulat, T. (2019). Preservice Teachers' Perceived Self-Efficacy in Selection of Teaching Methods and Techniques. *Pedagogical Research*, 4(3), 36-43. <https://doi.org/10.29333/pr/5837>
- Hassan, M. U., & Akbar, R. A. (2020). Tracing the Effects of Teachers' Centered Teaching Methods on Students' Achievement Scores: Secondary Level Study. *Bulletin of Education and Research*, 42(1), 29-43.
- Heimlich, J. E., & Norland, E. (2002). Teaching Style: Where Are We Now? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 17-26. <https://doi.org/10.1002/ace.46>
- Herranz, N., Díaz, M. C., Borges, Á., & Prieto, P. (2016). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario (Feixas, 2006): Estudio Psicométrico. *RIDPSICLO*, 1(3), 7. <https://www.ridpsiclo.ull.es/index.php/ridpsiclo/article/view/37>
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kjellgren, K. I., Hendry, G., Hultberg, J., Plos, K., Rydmark, M., Tobin, G., & Säljö, R. (2009). Learning to learn and learning to teach. Introduction to studies in higher education. *Medical Teacher*, 30(8). <https://doi.org/10.1080/01421590802258896>
- Laudadío, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: estudio preliminar de las propiedades psicométricas del Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU). *Interdisciplinaria*, 29(1), 79-94. <https://doi.org/10.16888/interd.2012.29.1.5>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela* (Vol. 112). Graó.
- Okmen, B. (2016). The Language Teaching Methods Scale: Reliability and Validity Studies. *European Journal of Educational Research*, 5(3), 137-148. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.5.3.137>

- Omar, M. K., Mohammad, N. M., Shima, M. S., Raed, A., & Ali, S. (2020). Favorite Methods of Teaching and Evaluation among Students in University Colleges. *International Journal of Education and Practice*, 8(2), 365-378. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.82.365.378>
- Osmanoglu, A., & Oguzhan Dincer, E. (2018). Prospective Mathematics Teachers' Perceptions on and Adaptation of Student-Centered Approach to Teaching. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 75-87. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.129.6>
- Raja, F. U. (2018). Comparing Traditional Teaching Method and Experiential Teaching Method Using Experimental Research. *Journal of Education and Educational Development*, 5(2), 276-288.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325. <https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Sugano, S. G. C., & Nabua, E. B. (2020). Meta-Analysis on the Effects of Teaching Methods on Academic Performance in Chemistry. *International Journal of Instruction*, 13(2), 881-894. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13259a>
- Traver, J. A., Sales, A., Doménech, F., & Moliner, M. O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-19. <https://doi.org/10.35362/rie3682781>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review 2004* 16:4, 16(4), 409-424. <https://doi.org/10.1007/S10648-004-0007-9>
- Ventura, A. C. (2016). ¿Enseño como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*, 44(2), 91-98. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.05.001>
- Voskoglou, M. (2019). Comparing Teaching Methods of Mathematics at University Level. *Education Sciences*, 9(3), 204-211. <https://doi.org/10.3390/educsci9030204>
- Zabeli, N., Anderson, J. A., & Saqipi, B. (2018). Towards Development and Implementation of Learner-Centred Education in Kosovo. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(4), 49-64.