



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE SANTO DOMINGO

Coordinación de Ciencias de la Educación y de la Comunicación

LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA
SUPERIOR: ADAPTACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA SU MEDICIÓN EN LA UNIDAD
EDUCATIVA SANTO DOMINGO

TRABAJO DE TITULACIÓN

Previo a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación Básica

Línea de investigación: Educación, comunicación, culturas, sociedad y valores

Autoría:

Bedoya Pinza Shirley Adriana

Revelo Lalangui Steffany Michelle

Dirección:

Cano de la Cruz Yullio, Dr.

Santo Domingo – Ecuador
Septiembre, 2024



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE SANTO DOMINGO

Coordinación de Ciencias de la Educación y de la Comunicación

HOJA DE APROBACIÓN

LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA
SUPERIOR: ADAPTACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA SU MEDICIÓN EN LA UNIDAD
EDUCATIVA SANTO DOMINGO

Línea de investigación: Educación, comunicación, culturas, sociedad y valores

Autoría:

Bedoya Pinza Shirley Adriana

Revelo Lalangui Steffany Michelle

Revisado por:

Cano de la Cruz Yullio, Dr.
DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Andrade Velásquez Marjorie Roxana, Dra.
CALIFICADORA

Obaco Soto Edgar Efraín, Dr.
CALIFICADOR

Moreira Cedeño Christian Marcelo, Mg
COORDINADOR DE LA CARRERA DE GRADO

Santo Domingo – Ecuador
Septiembre, 2024

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Nosotras, Bedoya Pinza Shirley Adriana, portadora de la cédula de ciudadanía 2350835183, y Revelo Lalangui Steffany Michelle, portadora de la cédula de ciudadanía 2300039407, declaramos que los resultados obtenidos en la investigación que presentamos como informe final, previo a la obtención del Grado de Licenciado en Ciencias de la Educación Básica son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaramos que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de nuestra sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

Igualmente, declaramos que todo resultado académico que se desprenda de esta investigación y que se difunda tendrá como filiación la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo, reconociendo en las autorías al director del Trabajo de Titulación y demás profesores que amerita.

Además, declaro que el presente trabajo, producto de las actividades académicas y de investigación, forma parte del capital intelectual de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 16, literal j), de la Ley Orgánica de Educación Superior.

En tal razón, autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo, para que pueda hacer uso, con fines netamente académicos, del Trabajo de Titulación, ya sea de forma impresa, digital y/o electrónica o por cualquier medio conocido o por conocerse, siendo el presente documento la constancia del consentimiento autorizado; y, para que sea ingresado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su conocimiento público, en cumplimiento del artículo 103 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Shirley".

Bedoya Pinza Shirley Adriana
C.C. 2350835183

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Steffany".

Revelo Lalangui Steffany Michelle
C.C. 2300039407

INFORME DE TRABAJO DE TITULACIÓN ESCRITO DE GRADO

Ugando Peñate, Mikel PhD

Dirección de Investigación y Postgrados

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo

De mi consideración,

Por medio del presente informe en calidad de director del Trabajo de Titulación del Grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación Básica titulado: LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR: ADAPTACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA SU MEDICIÓN EN LA UNIDAD EDUCATIVA SANTO DOMINGO realizado por las estudiantes: Bedoya Pinza Shirley Adriana con cédula de ciudadanía 2350835183 y Revelo Lalangui Steffany Michelle con cédula de ciudadanía 2300039407, previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, informo que el presente Trabajo de Titulación escrito se encuentra finalizado conforme a la guía y al formato de la Sede vigente.

Además, certifico haber verificado la originalidad y autenticidad del trabajo de titulación por medio del programa anti plagio Turnitin, en respuesta a la normativa institucional vigente.

Santo Domingo, 05/09/2024.

Atentamente,



Cano de la Cruz Yullio

Profesor Titular Agregado II

RESUMEN

La calidad educativa está íntimamente ligada al desempeño de los profesores en el aula. En este contexto, se realizó un estudio en las unidades educativas de Santo Domingo, Ecuador, para identificar los estilos de enseñanza predominantes entre los docentes de Educación Básica Superior. La investigación utilizó una metodología cuantitativa con un alcance exploratorio y un diseño no experimental de tipo transversal. Mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple se seleccionó una muestra de 53 docentes de la Unidad Educativa Santo Domingo. Primeramente, se validó la adaptación del Cuestionario de Estilos de Enseñanza de Martínez (2006) mediante la evaluación de expertos y análisis estadísticos, siendo este el instrumento aplicado a la muestra. Los resultados indican que la validación de la adaptación del instrumento reveló una alta coherencia interna del instrumento, con un Alfa de Cronbach de 0.859, asegurando su fiabilidad. Los resultados mostraron que el estilo de enseñanza: Abierto es el más predominante, con un 60.40% de preferencia muy alta. Le siguen los estilos: Funcional, Estructurado y, en menor medida, el Formal. En conclusión, acerca del predominio del estilo de enseñanza abierto, se pudiera decir que existe una flexibilidad, creatividad e innovación en los procesos y contenidos educativos, al ser características del estilo predominante.

Palabras clave: Educación, Enseñanza, Docente, Aula, Metodología

ABSTRACT

Educational quality is closely linked to the performance of teachers in the classroom. In this context, a study was conducted in the educational units of Santo Domingo, Ecuador, to identify the predominant teaching styles among teachers of Higher Basic Education. The research used a quantitative methodology with an exploratory scope and a non-experimental cross-sectional design. A sample of 53 teachers from the Santo Domingo Educational Unit was selected by means of simple random probability sampling. First, the adaptation of the Teaching Styles Questionnaire by Martínez (2006) was validated by means of expert evaluation and statistical analysis, being this the instrument applied to the sample. The results indicate that the validation of the adaptation of the instrument revealed a high internal consistency of the instrument, with a Cronbach's Alpha of 0.859, ensuring its reliability. The results showed that the teaching style: Open is the most predominant, with 60.40% of very high preference. It is followed by the styles: Functional, Structured and, to a lesser extent, Formal. In conclusion, regarding the predominance of the open teaching style, it could be said that there is flexibility, creativity and innovation in the educational processes and contents, being characteristics of the predominant style.

Keywords: Education, Teaching, Teachers, Classrooms, Methodology

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Antecedentes	1
1.2. Planteamiento y delimitación del problema.....	3
1.3. Preguntas de investigación.....	4
1.4. Justificación.....	4
1.5. Objetivos de investigación	5
1.5.1. Objetivo general.....	5
1.5.2. Objetivos específicos	6
2. REVISIÓN DE LA LITERATURA	7
2.1. Estilos de enseñanza. Definición. Clasificación	7
2.2. Estilos de enseñanza vs. Estilos de aprendizaje	10
2.3. Medición de los estilos de enseñanza	11
2.4. Construcción y validación de instrumentos.....	13
3. METODOLOGÍA	15
3.1. Enfoque y tipo de investigación	15
3.2. Unidades de análisis	15
3.3. Técnicas e instrumentos de investigación	16
3.4. Técnicas de análisis de datos.....	16
4. RESULTADOS	18
4.1. Validación del instrumento adaptado	18
4.2. Estilos de enseñanza predominantes	22
5. DISCUSIÓN	24
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	26
7. REFERENCIAS	28
8. ANEXOS	32

1. INTRODUCCIÓN

Los estilos de enseñanza se perciben como una modalidad para establecer las relaciones didácticas entre el profesorado y el proceso de enseñanza-aprendizaje, abarcando tanto aspectos técnicos como comunicativos. Al respecto, Lozano (2006) destaca que es común que el profesorado tienda a enseñar de acuerdo con su propio estilo de aprendizaje o enseñanza, basándose en cómo les gustaría haber sido enseñado.

Es esencial que los educadores puedan identificar el estilo de enseñanza más adecuado para cada alumno. Esto mejora la experiencia educativa para todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y también permite vivencias significativas en el aula. Así, se busca considerar los elementos fundamentales del estilo de aprendizaje de los alumnos, así como los estilos de enseñanza que deben adaptarse en el entorno educativo.

1.1. Antecedentes

Los estilos de enseñanza son fundamentales en la docencia. Representan las cualidades y prácticas que guían al profesorado en sus clases. Esto implica que las características de los estilos de enseñanza contribuyen al desarrollo tanto del estudiantado como del profesorado, lo que a su vez conduce a la obtención de resultados significativos. Por tanto, se investigó diversos autores que presentan diferentes puntos de vista sobre los estilos de enseñanza. Para ello, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica en bases de datos como Google Académico, Scopus y ERIC. Estas búsquedas ayudaron a ampliar el conocimiento relacionado con los estilos de enseñanza y a revelar los antecedentes que respaldan la presente investigación, así como sus ventajas y desventajas y sostener la presente investigación, sus pro y contras.

En Pakistán, Mazloom y Hussain (2020) realizaron un estudio para conocer los estilos de enseñanza que predominan en los docentes de inglés y comparar según el

género. Mediante una metodología cuantitativa se le aplicó el cuestionario: Conozca su estilo de enseñanza, a una muestra intencional de 95 profesores que enseñan inglés en escuelas de nivel secundario (36 escuelas) afiliadas a la Dirección Federal de Educación en Islamabad (área urbana). Los resultados indican que no existe un estilo predominante en ninguno de los géneros, sino que utilizan una combinación de ellos en sus clases.

En el contexto español, Bou-Sospedra et al. (2021) se centraron en el estudio de los estilos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los tres agentes educativos: alumnos, docentes y familiares. Se empleó como instrumento un cuestionario aplicado a 198 estudiantes, 23 docentes y 108 padres de familia y también se realizaron comparaciones entre grupos de variables cualitativas. Los resultados obtenidos indican que los alumnos prefieren el estilo teórico, mientras que los docentes utilizan un estilo abierto y los padres de familia prefieren un estilo reflexivo, determinando que existen divergencias al respecto de las preferencias sobre los estilos de aprendizaje entre los tres agentes de la comunidad educativa.

En España, en el caso de Espada y Pineño (2020), investigaron sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. El objetivo general fue identificar los estilos de enseñanza preferidos por los docentes de Educación Física. Se utilizó una metodología de carácter no experimental, transeccional, cuantitativa y de tipo descriptivo. Se aplicó un cuestionario a 35 docentes de Educación Física de secundaria. Los resultados indican que el estilo de enseñanza preferente entre los docentes es el estilo tradicional.

En España, en la misma línea de indagar en los estilos de enseñanza en Educación Física, Fernández y Espada (2021), analizaron el conocimiento, la educación y el uso de los profesores de Educación Física acerca de estos estilos en función de su grado de docencia. Se utilizó una metodología cuantitativa, descriptiva y no experimental. Se aplicó el cuestionario a una muestra de 455 docentes. Los resultados indican que el estilo de enseñanza mando es el más utilizado por los docentes Licenciados en Ciencias de la

Actividad Física y el Deporte, a la vez que los Licenciados en Educación Física o con las dos titulaciones utilizan más los otros estilos.

Aun cuando resulta importante conocer los estilos de enseñanza, el análisis de los antecedentes permite inferir una carencia respecto a su indagación en el profesorado de educación básica, pues el interés se ha paralizado hacia una determinada asignatura. Por otro lado, esta carencia se acentúa en el caso del contexto ecuatoriano, donde no se aprecia un estudio similar en las fuentes consultadas, lo que genera la necesidad investigativa de adaptar uno de los instrumentos empleados para la medición de los estilos de enseñanza en la educación básica, arista hacia la cual se dirigirá la presente investigación.

1.2. Planteamiento y delimitación del problema

El desempeño del profesorado en el aula es un elemento esencial para lograr la calidad de la educación. Sin embargo, datos proporcionados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) revelan que a nivel mundial el 83% de docentes no poseen los requerimientos de una cualificación mínima tanto a nivel secundario como primario. Los datos oscilan entre un 64 % y un 70 % para los países de bajos ingresos. Esto indica una deficiencia en la capacitación pedagógica y un gran número de estudiantes por aula resultando en una educación de baja calidad y se presupone un desempeño alejado de las expectativas necesarias para el logro de una educación de calidad.

A nivel de la región de América Latina, el proceso escolar y la práctica docente es la clave para garantizar una educación y formación de calidad. Según el Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019) uno de los factores asociados a los elementos anteriores es la organización de la enseñanza por parte del docente. Este estudio también reveló que los estudiantes de cuarto y séptimo año muestran mayores

resultados de logro cuando existe un elevado grado de organización y preparación de la enseñanza.

En el contexto ecuatoriano, encuestas realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) revelan que el 22,9% de los docentes se molestan cuando existe una baja comprensión por parte del estudiantado. Esto conlleva a la interrogante acerca de si los docentes están utilizando un estilo de enseñanza adecuado. En función de esto, se plantea como problema: ¿Cómo conocer los estilos de enseñanza predominantes en las unidades educativas de Santo Domingo, Ecuador?

1.3. Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los estilos de enseñanza predominantes en las unidades educativas de Santo Domingo, Ecuador?
- ¿Qué instrumento de autoevaluación adaptar para determinar los estilos de enseñanza predominantes en las unidades educativas de Santo Domingo, Ecuador?
- ¿Qué validez tiene el instrumento para determinar los estilos de enseñanza predominantes en las unidades educativas de Santo Domingo, Ecuador?

1.4. Justificación

El estilo de enseñanza se define como el conjunto de necesidades, creencias y conductas que forman parte del modelo empleado por el docente en su desempeño (Provitera y Esendal, 2008). Estos estilos suelen estar influenciados por las actividades que el docente ha observado o experimentado en sus experiencias académicas y profesionales, tomando como referencia los estilos de aprendizaje. En este sentido, la presencia de diversos estilos de enseñanza en las interacciones entre el docente y el estudiante resulta fundamental, pues permite diversificar las metodologías de enseñanza, lo que a su vez contribuye al logro y al rendimiento académico satisfactorio (Provitera y Esendal, 2008).

En consecuencia, se manifiesta una diversidad de estilos de enseñanza, de los que uno o dos predominan en el perfil de cada docente, influidos por su personalidad en la clase. Como señala Martínez-Geijo (2009), "Cada docente no posee estilos de enseñanza puros"(p.5). Por tanto, resulta necesario conocer las tendencias de estilos de enseñanza de los docentes. Esto se justifica por la presencia de diversas variables, como el género del docente, los estilos de aprendizaje de los estudiantes, el nivel educativo, las características evolutivas de los estudiantes e incluso la materia que se imparte. Todos estos factores asociados influyen en los estilos predominantes en los docentes y, en última instancia, en la obtención de resultados fundamentales.

Por lo tanto, esta investigación se enfoca en examinar la trascendental importancia de los estilos de enseñanza en el ámbito educativo contemporáneo. En un contexto donde la diversidad del estudiantado y sus necesidades varían considerablemente, entender y adaptar los estilos de enseñanza se presenta como un factor crucial para el éxito académico y la participación del estudiantado.

La relevancia social de la investigación se contempla en su contribución al Objetivo siete del Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025: " Potenciar las capacidades de la ciudadanía y promover una educación innovadora, inclusiva y de calidad en todos los niveles" es necesario recalcar que, los docentes deben de tener una preparación fundamental para el rendimiento de una calidad educativa dentro del aula ya que actúa como un pilar para la adquisición al mejoramiento de los estilos de enseñanza, de modo que, los beneficiarios son los docentes de la educación básica superior. (Secretaría Nacional de Desarrollo, 2021, p. 69).

1.5. Objetivos de investigación

1.5.1. Objetivo general

Conocer los estilos de enseñanza predominantes en las unidades educativas de Santo Domingo, Ecuador.

1.5.2. Objetivos específicos

- Validar el instrumento adaptado para determinar los estilos de enseñanza predominantes en las unidades educativas de Santo Domingo, Ecuador.
- Identificar los estilos de enseñanza predominantes en las unidades educativas de Santo Domingo, Ecuador.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Los estilos de enseñanza son fundamentales en el ámbito educativo, al tener un impacto directo en el proceso de aprendizaje del estudiantado. El profesorado es crucial en la transmisión de conocimientos, habilidades y valores, por lo que es importante que tengan estilos de enseñanza adaptados a las necesidades y características individuales de sus alumnos. Además, los estilos de enseñanza influyen en la motivación, el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes, por lo que resulta fundamental que los docentes sean conscientes de la importancia de desarrollar y aplicar diferentes estrategias pedagógicas en el aula. En este sentido, se abordará la relevancia de los estilos de enseñanza en el profesorado.

2.1. Estilos de enseñanza. Definición. Clasificación

Sobre los estilos de enseñanza, Burbano et al. (2021) los conceptualiza como el conjunto de rasgos comportamentales que un docente exhibe en su interacción con los estudiantes, destacándose por su persistencia a lo largo del tiempo y su manifestación en el entorno de aprendizaje. Por otro lado, Arellano (2018) amplía la noción al afirmar que los estilos de enseñanza comprenden las diversas conductas que definen a un individuo, considerando tanto las variables intrínsecas como el entorno que las determina. Además, subraya la importancia de analizar la interacción del docente no solo con los estudiantes, sino también con los agentes educativos con quienes comparten diariamente la labor docente. En resumen, los estilos de enseñanza son atributos distintivos del comportamiento del docente en el aula para relacionarse con los estudiantes.

Por su parte, Longoria et al. (2020) ofrece otra perspectiva al describir los estilos de enseñanza como un nexo pedagógico entre la aproximación de educadores y estudiantes, configurando así un método idóneo para la transmisión de los temas planificados en clase. Sin embargo, es crucial señalar que, a veces, los profesores pueden elegir un estilo de enseñanza acorde solo a sus propios intereses y a la identidad que poseen dentro de su rol

docente. Aunque los estilos de enseñanza pueden adaptarse según las necesidades del alumnado y el contexto, también pueden fundamentarse en la personalidad y las concepciones que el docente tenga acerca de la enseñanza

De igual manera, Arellano (2018) señala que cada educador, ya sea maestro, profesor o docente, manifiesta distintas formas de comportamientos, acciones y de enseñanza que definen su manera de ser como individuo. La forma de manejar el tiempo, los recursos, seleccionar y participar en el proceso educativo contribuye a la formación de estilos específicos, de modo que estos enfoques generan categorías distintas de comportamientos y estilos. Dentro de su clasificación, los estilos de enseñanza se identifican conforme a los rasgos más representativos que se evidencian en el desempeño docente.

Aunque es un poco impreciso definir un punto de inflexión sobre los estilos de enseñanza, se puede ubicar el inicio de su conceptualización entre 1959 y 1996. En este período, varios autores emiten clasificaciones de estilos de enseñanza. Entre los más significativos destacan: Gordon (1959) quien propone los estilos: instrumental, expresivo, y uno que se deriva de la combinación de ambos, el instrumental y el expresivo. Por su parte, Flanders (1977) identifica los estilos directo e indirecto. Para Bennet (1979) los estilos se clasifican en: progresista o liberal, tradicional o formal y mixto.

En el caso de Brostrom (1976) este define los estilos: doctor, experto, entrenador y humanista. Finalmente, Grasha (1996) presenta el estilo del profesor experto, el de autoridad formal, el personal, el facilitador y el delegado. Un resumen de estas clasificaciones se presenta en la tabla 1.

Tabla 1*Clasificación de estilos de enseñanza período 1959-1996*

AUTOR	ESTILOS DE ENSEÑANZA
Gordon (1959)	Estilo instrumental
	Estilo expresivo
	Estilo instrumental y expresivo
Flanders (1977)	Estilo directo
	Estilo indirecto
Bennet (1979)	Estilos de enseñanza progresistas o liberales
	Estilos tradicionales o formales
	Estilos mixtos
Brostrom (1979)	Estilo doctor
	Estilo experto
	Estilo entrenador
	Estilo humanista
Grasha (1996)	Estilo del profesor experto
	Estilo de autoridad formal
	Estilo personal
	Estilo facilitador
	Estilo delegador

Nota: elaboración propia. Fuente: adaptado de Rivas y Mateo (2017)

Más reciente, a partir del siglo XXI aparecen nuevas propuestas de estilos de enseñanza. Entre las más relevantes, Rendon (2010) introduce el estilo magistral, tutorial y mediacional. Por su parte, Renés y Martínez (2013) abordan los estilos abierto, formal, estructurado, y funcional. Por último, Perochena, et al. (2017) proponen los siguientes: el estilo dinámico, el analítico, el sistemático y el práctico. (Burbano et al., 2021). El resumen de los estilos de enseñanza relevantes en el periodo de 2010 hasta 2017 se presenta en la tabla 2.

Tabla 2*Estilos de enseñanza, período 2010-2017*

AUTOR	ESTILOS DE ENSEÑANZA
Rendon (2010)	Estilo magistral
	Estilo tutorial
	Estilo mediacional
Renés y Martínez (2016)	Estilo abierto
	Estilo formal
	Estilo estructurado
	Estilo funcional
Perochena, et al. (2017)	Estilo dinámico
	Estilo analítico
	Estilo sistemático
	Estilo práctico

Nota: elaboración propia. Fuente: adaptado de Burbano et al. (2021)

2.2. Estilos de enseñanza vs. Estilos de aprendizaje

El análisis de la relación entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje ha dado lugar a diversos enfoques que han influido significativamente en la dinámica educativa a lo largo del tiempo. Los enfoques estructuralistas postulan la centralización del papel del profesorado, mientras que el estudiantado adopta una posición más pasiva y receptiva. (Rojas et al., 2016) En contraste, los enfoques comunicativos otorgan prioridad al estudiantado, con el profesorado desempeñando el papel de facilitador. En el enfoque estructuralista, se fomentan estilos de enseñanza basados en la autoridad, respaldando estilos de aprendizaje competitivos y dependientes del estudiantado. (Rojas et al., 2016)

Por el contrario, el enfoque comunicativo aboga por estilos de enseñanza que fomentan la participación del estudiantado, mediante la adopción de modelos más

personales. En este contexto, los estilos de aprendizaje asociados son colaborativos, participativos e independientes. En resumen, los enfoques estructuralistas y comunicativos no solo influyen en la dinámica del aula, sino también en la formación de estilos de enseñanza y aprendizaje que moldean la experiencia educativa de manera significativa.

En otras investigaciones sobre la posible relación entre ambos estilos, Oviedo et al. (2010) indican que en aproximadamente el 80% de las situaciones se observa una falta de armonía entre los estilos de enseñanza empleados por el profesorado y los estilos de aprendizaje adoptados por el estudiantado. Esta discrepancia podría dar lugar a conflictos y obstáculos en el proceso de aprendizaje dentro del entorno educativo, según lo señalado por el autor. Concluyendo, los resultados indican que tanto el estudiantado como el profesorado manifiestan estilos propios de aprendizaje y enseñanza, pero parece que no son conscientes de esta disparidad.

Por tanto, es fundamental implementar en las instituciones mecanismos que fomenten la comprensión de estos estilos, para lograr una mayor coherencia entre ellos y potenciar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, según García et al. (2016), los estilos de aprendizaje son inherentes a cada individuo y se moldean según sus experiencias y cómo se acerca al conocimiento. En contraste, los estilos de enseñanza se desarrollan a través de las vivencias y el proceso educativo, orientados a facilitar el aprendizaje. Esto conlleva a la conclusión de que los estilos de enseñanza están vinculados con los estilos de aprendizaje, manteniendo una relación matizada por las habilidades del estudiantado, independientemente de su estilo de aprendizaje, para adaptarse a los estilos de enseñanza del profesorado.

2.3. Medición de los estilos de enseñanza

En su investigación, Soleimani (2020) se fundamentó en el modelo de cuestionario de Grasha (1996) llamado *Teaching Style Inventory* (TSI) para evaluar los estilos de enseñanza de 200 docentes. Este cuestionario consta de 40 ítems, utilizando una escala de

Likert que va desde uno (muy en desacuerdo) hasta cinco (muy de acuerdo), con un coeficiente alfa de 0,75 y ocho ítems correspondientes a cada tipo de estilo de enseñanza: experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador. Por otro lado, Rojas-Jara (2016) volvió a aplicar el instrumento desarrollado por Grasha, aunque en este caso fue dirigido a 279 estudiantes, constando también de 40 ítems. Posteriormente, las puntuaciones se sumaron y dividieron por ocho para obtener el resultado del estilo de enseñanza predominante.

No obstante, Abello et al. (2020) indican que la fiabilidad de las cinco escalas del modelo de Grasha apenas alcanza niveles aceptables, con resultados que oscilan entre 0,62 y 0,65. Este análisis de la fiabilidad plantea interrogantes sobre la idoneidad de utilizar o fundamentarse en el modelo de Grasha para la aplicación del instrumento en la presente investigación, cuestionando así la capacidad de identificar de manera precisa el estilo de enseñanza predominante en los docentes.

Además, Longoria et al. (2020) llevaron a cabo una investigación utilizando un cuestionario titulado: Estilos de enseñanza en Educación Física, aplicado a 129 docentes. Este cuestionario demostró valores de consistencia interna y homogeneidad de 0,82, junto con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,7. Contiene 20 ítems distribuidos en cinco categorías: tradicional, individualizado, participativo y social, cognitivo y creativo. Por otro lado, Tacca et al. (2023) evaluaron los estilos de enseñanza desde la perspectiva de 167 estudiantes en relación con el desempeño de los docentes. Utilizaron la escala adaptada por Collantes en 2018, que abarcaba las categorías de estilo abierto, formal, estructurado y funcional, obteniendo un coeficiente alfa de 0,72 que confirmó la fiabilidad del instrumento.

Algo semejante ocurre con Rendón (2015) quien implementó un cuestionario tipo escala compuesto por 28 ítems, dirigido a 955 estudiantes y 50 docentes. La escala, estructurada en las opciones Nunca, Algunas veces y Siempre, se dividió en dos secciones: una destinada al estilo mediacional y la otra al estilo magistral. Se concluye, luego de la evaluación, que la medición de los estilos de enseñanza se realiza mediante el instrumento

del cuestionario; no obstante, es crucial considerar un nivel adecuado de fiabilidad para garantizar la validez de los resultados en el contexto de nuestra investigación.

2.4. Construcción y validación de instrumentos

Existen diversos tipos de instrumentos de medición, cada uno con sus propias características distintivas. Sin embargo, el proceso para su construcción y uso sigue una similitud. Este procedimiento se desglosa en etapas y conforma la sección del plan de recolección que responde a la pregunta: ¿a través de qué método recopilaremos los datos? (Hernández et al., 2014). Destacan estas fases: redefiniciones fundamentales, revisión enfocada de la literatura, identificación del dominio de las variables a medir y sus indicadores, toma de decisiones clave, construcción del instrumento, prueba piloto, elaboración de la versión final del instrumento o sistema y su procedimiento de aplicación e interpretación, entrenamiento del personal que lo administrará y califica, obtención de autorizaciones para aplicarlo, administración y preparación de los datos para el análisis.

Una vez elaborado el instrumento o adaptado, una de las características que debe cumplir es la validez, la que refleja la medida precisa de la variable que un instrumento pretende evaluar. Este concepto refiere un grado de complejidad que debe alcanzarse en cualquier instrumento de medición utilizado, ya que implica la capacidad real de este para medir eficazmente la variable (Hernández et al., 2014). En síntesis, es crucial considerar y seguir un proceso riguroso en la construcción del instrumento, asegurando a la vez su validez para lograr una medición eficaz de la variable en cuestión.

La validez de un instrumento de medición se determina mediante la recopilación de diversos tipos de evidencia. Cuanta más evidencia de validez de contenido, de criterio y de constructo se obtenga para un instrumento de medición, más precisa será su representación de las variables que busca medir. La validez de criterio de un instrumento de medición se determina comparando sus resultados con los de un criterio externo que busca medir lo mismo. La validez de contenido se relaciona con el grado en que un instrumento

refleja un dominio específico del contenido que se está midiendo. La validez de constructo, considerada probablemente la más importante desde una perspectiva científica, se refiere a la precisión con la que un instrumento representa y mide un concepto teórico. (Hernández et al., 2014).

Según Hernández et al. (2014), “Otro tipo de validez que mencionan algunos autores es la validez de expertos o face validity que se refiere a la medida en que un instrumento parece medir la variable en cuestión, según la opinión de voces calificadas” (p. 204). En el ámbito de la investigación, se cuenta con diversos instrumentos para evaluar las variables de interés, y en ocasiones se emplean varias técnicas de recopilación de datos (Hernández et al., 2013). En la presente investigación se empleará un cuestionario como instrumento para identificar los estilos de enseñanza predominantes entre los docentes.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque y tipo de investigación

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, siguiendo la perspectiva de Hernández et al. (2003), quienes sostienen que este enfoque implica utilizar la recopilación de datos numéricos y el análisis estadístico, bajo un riguroso proceso secuencial, donde el investigador es externo al fenómeno que investiga para garantizar la objetividad, además se tiene en cuenta la perspectiva teórica previa. Todo esto permite generalizar a la población y la réplica del estudio.

El alcance fue exploratorio, ya que la indagación sobre los estilos de enseñanza no se ha abordado en profundidad, coincidiendo con las características de este tipo de estudio, los realizados cuando la revisión de la literatura revela la existencia de directrices no exploradas e ideas vinculadas con el problema de estudio, según señalan Hernández et al. (2014).

El diseño fue no experimental-transversal, ya que no se manipulan variables, como lo establecen Hernández et al. (2014): "son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos" (p. 152).

3.2. Unidades de análisis

La muestra se define como la unidad de análisis asequible que forma parte del contexto específico en el que se lleva a cabo el estudio (Condori, 2020). En esta investigación se utilizó un muestreo probabilístico-aleatorio simple, lo que significa que la muestra será aleatoria para los docentes de Educación Básica Superior que imparten clases en los grados 8vo, 9no y 10mo en la Unidad Educativa Santo Domingo. La población de la que se extrajo la muestra fue de 100 docentes. En consecuencia, la muestra total

considerada para este estudio fue de 53 docentes. Las características de la muestra se encuentran en la tabla 3.

Tabla 3

Caracterización de la muestra

GÉNERO	DOCENTES	PORCENTAJE	AÑOS LABORALES	DOCENTES	PORCENTAJE
			1 - 5 años	4	7,55%
			6-10 años	18	33,96%
Masculino	8	15%	11-15 años	12	22,64%
			16-20 años	6	11,32%
Femenino	45	85%	21-25 años	7	13,21%
			26-30 años	3	5,66%
			31-35 años	3	6,66%

Nota: elaboración propia

3.3. Técnicas e instrumentos de investigación

La técnica que se aplicó en la investigación para recoger la información fue la encuesta. Como instrumento se utilizó el Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) desarrollado por Martínez-Geijo (2007), el cual está compuesto por 71 ítems con una escala valorativa dicotómica de sí y no, que abarcan cuatro estilos de enseñanza como indicadores: abierto, formal, estructurado y funcional. Dado que este instrumento inicialmente se previó para obtener información sobre la variable en la educación superior chilena, se adaptó al contexto de la educación básica en Ecuador y se sometió a validación por criterio de expertos (Ver Anexo I), utilizando el cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach: “Este parámetro estadístico mide la fiabilidad de consistencia interna, grado en que las respuestas son consistentes a través de los ítems dentro de una medición” (Núñez et al., 2016, p. 3). El cuestionario definitivo se presenta en (Ver Anexo III).

3.4. Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de los datos empleó la estadística descriptiva, lo que permitió la representación de la información en tablas y gráficos, detallando las frecuencias y

porcentajes necesarios para una interpretación adecuada. Según Macías et al. (2016), la estadística descriptiva ofrece una manera clara y accesible de resumir datos de diversas investigaciones.

En cuanto al procesamiento y la organización de la información, se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés *Statistical Package for Social Sciences IBM Corp. Released 2021. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0. Armonk, NY: IBM Corp*). Según Rivadeneira et al. (2020), este sistema informático está compuesto por programas y subprogramas interconectados que ejecutan procesos analíticos desde la planificación y producción de datos hasta la gestión, análisis, y presentación y distribución de los resultados (p. 18).

4. RESULTADOS

4.1. Validación del instrumento adaptado para determinar los estilos de enseñanza predominantes en las unidades educativas de Santo Domingo, Ecuador

El primer resultado se corresponde con el objetivo de: validar el instrumento adaptado para determinar los estilos de enseñanza predominantes en las unidades educativas de Santo Domingo, Ecuador. Para ello se utilizó el criterio de expertos. Este método permite validar un instrumento mediante la revisión de expertos en cada área curricular relevante, quienes evalúan la coherencia con los objetivos del curso, la complejidad y la habilidad cognitiva de los ítems a considerar en el instrumento de evaluación (Urrutia et al., 2014). Se seleccionaron siete expertos atendiendo a los criterios de años de experiencia y titulación.

Una vez seleccionados los expertos y constatada su voluntad de participar en el estudio, se envió el instrumento, que consistió en la adaptación de Chiang et al. (2013) para la utilización en el contexto chileno del: Cuestionario Estilos de Enseñanza, de Martínez (2007) en su formato de validación (Anexo 1). En esta primera ronda debían revisar la adaptación semántica al contexto cultural ecuatoriano. Se emitieron sugerencias en los ítems: 8, 12, 13, 16, 17, 29, 30, 37, 40 y 42, relacionadas con cambios en las palabras, la ortografía, la redacción y la claridad de los ítems.

Tras el proceso de adaptación transcultural, se procedió a la ronda de validación donde debían los expertos, con una escala de Likert del uno al cinco, expresar su grado según los ítems, lo que permitió determinar la consistencia interna (Tabla 4) mediante el estadístico Alfa de Cronbach.

Tabla 4*Análisis de fiabilidad y consistencia interna de cada ítem*

	MEDIA DE ESCALA SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO	VARIANZA DE ESCALA SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO	CORRELACIÓN TOTAL DE ELEMENTOS CORREGIDA	ALFA DE CRONBACH SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO
PREGUNTA 1	344,29	95,571	-,314	,894
PREGUNTA 2	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 3	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 4	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 5	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 6	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 7	343,71	90,238	-,245	,864
PREGUNTA 8	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 9	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 10	343,86	77,476	,794	,844
PREGUNTA 11	343,86	83,476	,331	,857
PREGUNTA 12	343,71	82,905	,809	,850
PREGUNTA 13	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 14	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 15	343,71	82,905	,809	,850
PREGUNTA 16	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 17	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 18	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 19	343,71	82,905	,809	,850
PREGUNTA 20	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 21	343,57	88,619	,000	,859

PREGUNTA 22	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 23	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 24	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 25	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 26	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 27	343,71	82,905	,809	,850
PREGUNTA 28	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 29	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 30	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 31	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 32	344,29	73,571	,499	,858
PREGUNTA 33	344,14	72,143	,936	,837
PREGUNTA 34	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 35	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 36	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 37	344,00	74,667	,981	,839
PREGUNTA 38	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 39	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 40	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 41	344,00	72,333	,778	,842
PREGUNTA 42	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 43	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 44	343,86	83,476	,331	,857
PREGUNTA 45	343,71	82,905	,809	,850
PREGUNTA 46	344,14	72,143	,936	,837
PREGUNTA 47	343,86	77,476	,794	,844
PREGUNTA 48	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 49	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 50	343,57	88,619	,000	,859

PREGUNTA 51	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 52	343,71	82,905	,809	,850
PREGUNTA 53	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 54	343,86	83,476	,331	,857
PREGUNTA 55	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 56	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 57	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 58	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 59	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 60	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 61	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 62	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 63	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 64	343,71	82,905	,809	,850
PREGUNTA 65	344,00	72,333	,778	,842
PREGUNTA 66	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 67	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 68	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 69	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 70	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 71	343,57	88,619	,000	,859

Nota: elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 4 todos los ítems tienen un coeficiente por encima de 0,8. De manera general, el Alfa de Cronbach de la consistencia interna del instrumento fue de 0,859 (Tabla 5). El instrumento validado y adaptado se puede ver en el Anexo 3.

Tabla 5

Análisis de fiabilidad y consistencia interna del instrumento

ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
,859	71

Nota: elaboración propia

En resumen, al obtenerse resultados favorables mediante el Alfa de Cronbach no fue necesario eliminar ningún ítem del instrumento.

4.2. Estilos de enseñanza predominantes en los docentes de la Unidad Educativa Santo Domingo

El segundo resultado estuvo en correspondencia con el objetivo de: Identificar los estilos de enseñanza predominantes en las unidades educativas de Santo Domingo, Ecuador. Para ello se aplicó el instrumento Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) previamente adaptado y validado (Ver anexo 3). Los resultados se muestran en la tabla 6:

Tabla 6

Porcentajes de docentes por estilos de enseñanza

	MUY ALTA	%	ALTA	%	MODERADA	%	BAJA	%	MUY BAJA	%
ABIERTO	32	60,40 %	13	24,5 3%	7	13, 21 %	1	1,8 9%	0	0%
FORMAL	1	1,89%	9	16,9 8%	13	24, 53 %	23	43, 40 %	7	13,21%
ESTRUCTURADO	13	24,53 %	1	1,89 %	24	45, 28 %	14	26, 42 %	1	1,89%
FUNCIONAL	21	39,62 %	15	28,3 0%	16	30, 19	1	1,8 9%	0	0%

Nota: elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 6, el mayor porcentaje de docentes se encuentra en el estilo: Abierto. Específicamente, el 60,40% presenta una preferencia muy alta por este estilo, el 24,53% tiene una preferencia alta, el 13,21% una preferencia moderada, el 1,89% una preferencia baja, y ninguno muestra una preferencia muy baja.

En cuanto al estilo: Funcional, el 39,62% de los docentes manifiesta una preferencia muy alta, el 28,30% una preferencia alta, el 30,19% una preferencia moderada, el 1,89% una preferencia baja, y ninguno muestra una preferencia muy baja. El estilo: Estructurado sigue con un 24,53% de preferencia muy alta, un 1,89% de preferencia alta, un 45,28% de preferencia moderada, un 26,42% de preferencia baja, y un 1,89% de preferencia muy baja.

Finalmente, el estilo: Formal es el que posee un menor porcentaje de los docentes, con un 1,89% que muestra una preferencia muy alta, un 16,98% con preferencia alta, un 24,53% con preferencia moderada, un 43,40% con preferencia baja, y un 13,21% con preferencia muy baja. Además, se recopilieron datos sobre el género y los años de experiencia laboral de los docentes. Los resultados indican que 45 docentes (84,9%) son de género femenino, mientras que 8 docentes (15,1%) son de género masculino.

En cuanto a los años de experiencia laboral, se observó que el grupo mayoritario está compuesto por 7 docentes con 10 años de experiencia, lo que representa el 13,21%. Les siguen 6 docentes con 15 años de experiencia, equivalentes al 11,32%. Tanto para 6 años como para 14 años de experiencia, hay 4 docentes en cada caso, representando el 7,55% cada uno. Además, 3 docentes reportaron tener 8, 9 y 25 años de experiencia respectivamente, lo que corresponde al 5,66%. Otros grupos incluyen a aquellos con 4, 16, 18 y 22 años de experiencia, cada uno con 2 docentes y un porcentaje de 3,77%. Finalmente, se encuentran aquellos con 1, 5, 11, 12, 19, 20, 21, 23, 28, 29, 30, 31, 32 y 35 años de experiencia, cada uno representado por un solo docente, lo que equivale al 1,89%.

5. DISCUSIÓN

En esta investigación se validó la adaptación de un instrumento para identificar los estilos de enseñanza predominantes en las unidades educativas de Santo Domingo, Ecuador. En el primer objetivo, se siguió un enfoque meticuloso, involucrando la evaluación de expertos y análisis estadísticos para asegurar la coherencia interna del instrumento. En similitud con el instrumento de investigación de Chiang et al. (2013), se mantuvieron 71 ítems tras la validación, aunque se recomendó la eliminación de algunos. Asimismo, se realizaron las correcciones semánticas que permitieron adaptar el instrumento al contexto ecuatoriano. Mantener el mismo número de ítems permitió utilizar el baremo general abreviado de los Estilos de Enseñanza.

Los resultados del análisis de fiabilidad y consistencia interna del instrumento son alentadores, evidenciando un alto grado de coherencia entre los ítems del cuestionario, como lo indica el coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,86. Esto respalda la validez y confiabilidad del instrumento para medir los estilos de enseñanza en las unidades educativas de Santo Domingo.

Con relación al segundo objetivo, en los hallazgos sobre los estilos de enseñanza predominantes entre los docentes de las Unidades Educativas de Santo Domingo, Ecuador, se percibe una distribución interesante. El estilo de enseñanza abierto es el que más predomina, seguido por el estilo funcional y estructurado, mientras que el estilo formal muestra una menor incidencia.

El predominio del estilo de enseñanza abierto encontrado resulta similar al hallazgo de Bou-Sospedra et al. (2021) quienes indican que los docentes perciben que utilizan este estilo. Aunque estos resultados contrastan con los de Ramírez (2021) y Zambrano (2021), quienes constataron que el estilo funcional es el que más predominio tiene, diferencias que pudieran explicarse a partir del contexto o ámbito, cabe destacar que, en los resultados, el

segundo estilo más predominante es el funcional, así que podría concluirse que son los estilos de mayor predominio en la muestra.

Por último, en el estudio de Ramírez (2021), aunque no se identifica ningún estilo de enseñanza que predomine, existen coincidencias en cuanto a que el estilo formal es el menos común. En resumen, la validación y aplicación del instrumento para identificar los estilos de enseñanza predominantes en Santo Domingo, Ecuador, representan un paso significativo hacia la comprensión y mejora de la calidad educativa en la región. Los resultados obtenidos ofrecen perspectivas útiles para la toma de decisiones en el ámbito educativo y destacan la importancia de adaptar las herramientas de evaluación a los contextos locales para obtener resultados precisos y relevantes.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al finalizar esta investigación, se obtuvieron resultados significativos en relación con los objetivos planteados, los cuales se presentan a continuación como conclusiones:

Primero, se buscó validar el instrumento adaptado para determinar los estilos de enseñanza predominantes en las unidades educativas de Santo Domingo, Ecuador. Para ello, se utilizó el Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) elaborado por Pedro Martínez Geijo (2007), sometido a un proceso de validación y verificación de fiabilidad, avalado por jueces y expertos en el campo. Este proceso aseguró su efectividad y precisión, realizando ajustes en la redacción para mejorar su comprensión y aplicación local. Los resultados de estas pruebas confirmaron la validez y fiabilidad del instrumento, garantizando que proporciona datos precisos y útiles para el análisis en nuestro contexto.

Otro objetivo fue identificar los estilos de enseñanza predominantes en las unidades educativas de Santo Domingo, Ecuador. Los resultados mostraron que el estilo abierto es el más común entre los docentes de Educación Básica Superior. Este estilo se caracteriza por su flexibilidad, creatividad e innovación en los procesos y contenidos educativos. Gracias a esto, se pudo recopilar información detallada sobre los diferentes estilos de enseñanza empleados, lo que permitió una comprensión clara de las preferencias pedagógicas de los docentes.

Además de las conclusiones, las barreras encontradas en la investigación y los vacíos del conocimiento que no se pudieron llenar, permitieron establecer las siguientes recomendaciones:

Incluir una mayor diversidad de instituciones educativas para obtener una perspectiva más amplia. En futuras investigaciones, sería beneficioso aumentar el número de participantes, lo que permitiría obtener resultados más representativos y aplicables.

Observar cómo los estilos de enseñanza de los profesores perduran a lo largo del tiempo. Este tipo de análisis a largo plazo ayuda a entender cómo evolucionan y cambian con el tiempo.

Además, es crucial que se compartan activamente los hallazgos de la investigación con otros profesionales de la educación y las instituciones relevantes. Esto permite intercambiar conocimientos y mejores prácticas y abre la puerta a discusiones y reflexiones sobre los estilos de enseñanza más efectivos y adecuados para diferentes contextos educativos.

7. REFERENCIAS

- Abello, D. M., Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2020). Development and validation of the teaching styles inventory for higher education (TSIHE). *Anales de Psicología*, 36(1), 143–154. <https://doi.org/10.6018/analesps.370661>
- Bou-Sospedra, C., González-Serrano, M. H., & Alguacil Jiménez, M. (2021). Estudio de los estilos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los tres agentes educativos: alumnos, docentes y familiares. *Retos*, 39, 330–337. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/200610/82218.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., & Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Estilos de enseñanza: un estudio descriptivo desde la práctica docente. *Cátedra*, 4(1), 18–34. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2569>
- Condori, P. (2020). Universo, población y muestra. *Curso Taller*. <https://www.academica.org/cporfirio/18.pdf>
- Chiang Salgado, M. T., Díaz Larenas, C., Rivas Aguilera, A., & Martínez-Geijo, P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(12). <https://doi.org/10.55777/rea.v6i12.987>
- Espada Mateos, M., & Pineño, P. J. (2020). Identificación de los estilos de enseñanza preferidos por los docentes de Educación Física en Educación Secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 167–182. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1525>
- Fernández, M., & Espada, M. (2020). Knowledge, Education and Use of Teaching Styles in Physical Education. *International Journal of Instruction*, 14(1), 379–394. <https://doi.org/10.29333/IJI.2021.14122A>
- García, L. I. R., Ortiz, J. F. Z., & Rodríguez, A. L. (2016). La relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un

- grupo de alumnos de primer semestre del nivel profesional. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17). <https://doi.org/10.55777/rea.v9i17.1051>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2013). Metodología de la Investigación Sexta Edición. *McGraw Hill* (p. 634).
- INEVAL. (2019). La educación en Ecuador: Logros alcanzados y nuevos desafíos Resultados educativos 2017-2018. *Ministerio de Educación*, 212. Retrieved from <https://www.evaluacion.gob.ec>
- Longoria, R. J. N., Enriquez, O. N., Lujan, R. C., Alonzo, S. J. L., Guerra, S. A. I., & Delgado, J. C. G. (2020). 'How is my teaching?' teaching styles among Mexican physical education teachers. *Movimento*, 26(1), 1–15. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.99495>
- Mazloom, S., & Hussain, M. A. (2020). *Identification of Teaching Styles in English Language Classrooms at Secondary Level*. 42(3), 257-273 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1382464.pdf>
- Núñez, J. D. D. M., Iniesta, A. A., Rosales, D. J. V., & López, Y. A. B. (2016). Coeficiente alfa de Cronbach para medir la fiabilidad de un cuestionario difuso. *Cultura Científica y Tecnológica*, (59). <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/1455>
- Oviedo, P. E., Cárdenas, F. A., Zapata, P. N., Rendón, M., Rojas, Y. Á., & Figueroa, L. F. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Actualidades Pedagógicas*, (55), 31–43. Retrieved from <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/873>
- Ramírez, Y. J. (2021). Caracterización de los estilos de enseñanza más utilizados por los profesores de fútbol del club Independiente Santa Fe.. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16775>.
- Rendón Uribe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740778009.pdf>

Renés Arellano, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, 31(2018).

<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.002>

Rivadeneira, J., Suárez, A, Barrera, M. (2020). Análisis general del spss y su utilidad en la estadística. *EIDEA Journal of business sciences*, 2(4), 17-25. Recuperado de:

<https://core.ac.uk/download/pdf/288306071.pdf>

Rivas, M. F., & Mateos, M. E. (2017). Teachers' education and perception of teaching styles in Physical Education. *Retos*, 31, 69–75.

<https://doi.org/10.47197/RETOS.V0I31.49024>

Rojas García, L. I., Zárate Ortiz, J. F., & Lozano Rodríguez, A. (2016). La relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un grupo de alumnos de primer semestre del nivel universitario. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17), 174–205. Retrieved from

<file:///C:/Users/vivar/Downloads/1794.pdf>

Sampieri Hernández, R., Collado Fernández, C., & Lucio Baptista, P. (2003). El proceso de investigación y los enfoques cuantitativo y cualitativo: hacia un modelo integral.

In *Metodología de la Investigación* (pp. 8–25). México: MacGraw-Hill

Interamericana. Retrieved from <http://metodos->

comunicacion.sociales.uba.ar/files/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf

Senplades. (2021). Plan de creación de oportunidades 2021-2025. *Secretaría Nacional de*

Planificación. <https://acortar.link/1unBK7>

Soleimani, N. (2020). ELT teachers' epistemological beliefs and dominant teaching style: a mixed method research. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language*

Education, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00094-y>

Tacca Huamán, D. R., Alva Rodriguez, M. A., Tirado Castro, L. J., & Cuarez Cordero, R.

(2023). Professor teaching styles and the academic engagement of engineering students in the return to face-to-face education. *LACCEI*, 1(8).

<https://doi.org/10.18687/laccei2023.1.1.1411>

- UNESCO. (2021). Resultados de logros de aprendizaje y factores asociados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). <https://acortar.link/Wu8LHZ>
- UNESCO. (2022). La transformación de la educación comienza con las y los docentes. *Nota conceptual* (p. 9). Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383150_spa/PDF/383150spa.pdf.
[multi](#)
- Urrutia Egaña, M., Barrios Araya, S., Gutiérrez Núñez, M., & Mayorga Camus, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación médica superior*, 28(3), 547-558. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s0864-21412014000300014&script=sci_arttext
- Zambrano Vacacela, L. L. (2021). Estilos de enseñanza de docentes en el Ecuador en contexto COVID-19. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14(28), 136–149. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.2872>

8. ANEXOS

Anexo 1: Instrumento de Validación

Estimado experto/juez:

Reciba un cordial saludo.

Agradecemos su predisposición de participar en la validación de nuestro cuestionario.

En la actualidad, los resultados internacionales muestran que, en el Ecuador, existen falencias en el desempeño cognitivo del estudiantado.

Es probable que una de las causas de esto sea el estilo de enseñanza que utilizan los docentes, por lo que consideramos importante determinar cuál es el que prevalece en las unidades educativas de Santo Domingo.

Para ello nos percatamos que los instrumentos que existen en la literatura están diseñados para aplicarse en otros niveles de educación y contexto, por lo que decidimos validar uno de ellos para el contexto ecuatoriano.

Específicamente se tomó el de Cuestionario Estilos de Enseñanza (CEE) elaborado por Pedro Martínez Geijo (2007)

En este caso solicitamos amablemente su colaboración en la validación del mismo.

Instrucciones para la validación.

A continuación, se muestra la operacionalización de la variable, donde se define, al igual que cada una de sus dimensiones. (Tabla 1)

VARIABLE	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERATIVA
ESTILOS DE ENSEÑANZA	Categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe	Estilo Abierto	Es flexible, creativo e innovador en los procesos y contenidos educativos

En las evaluaciones, valoro que se reflejen los pasos que se da.									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Nota: elaboración propia.

DIMENSIÓN 4. ESTILO FUNCIONAL									
ÍTEM	CLARIDAD		REDACCIÓN ALTERNATIVA	PERTINENCIA					
	CLARO	POCO CLARO		1	2	3	4	5	
Las actividades de clase implican, en la mayoría de las veces, aprendizaje de técnicas para ser aplicadas.									
Las explicaciones de contenidos siempre las acompaño de ejemplos prácticos y útiles.									
Con frecuencia reconozco el mérito de los estudiantes cuando se ha realizado un buen trabajo.									
Con frecuencia llevo a clase expertos en la materia, ya que considero que de esta forma se aprende mejor.									
Pongo lo práctico y lo útil por encima de los sentimientos y las emociones.									
Favorezco la búsqueda de "acortar camino" para llegar a la solución.									
En mis evaluaciones predominan las preguntas de aplicación/prácticas sobre las teóricas.									
La mayoría de las actividades que realizo suelen ser prácticas y relacionadas con la realidad.									
Procuro evitar el fracaso en las actividades y para ello oriento continuamente.									
Si una clase funciona bien no considero otras consideraciones y/o subjetividades.									
Siento cierta preferencia por los estudiantes prácticos y realistas sobre los teóricos e idealistas.									
Prefiero que los estudiantes respondan a las preguntas de forma breve y precisa.									
En la planificación, los procedimientos y experiencias prácticas tienen más peso que los contenidos teóricos.									
Me encuentro bien entre colegas que tienen ideas que pueden ponerse en práctica.									
Los contenidos teóricos los imparto dentro de experiencias y trabajos prácticos.									
No me gusta que se divague. Enseguida pido que se vaya a lo concreto y práctico.									
De una planificación me interesa cómo se va a llevar a la práctica y si es viable.									

Nota: elaboración propia.

Para finalizar, ayúdenos con las siguientes consideraciones:

		SI	NO	OBSERVACIONES
¿El instrumento tiene validez de contenido?	Validez de contenido:			

¿El instrumento tiene validez de constructo?	Validez de constructo:			
OBSERVACIONES GENERALES DEL INSTRUMENTO				

Datos del experto/juez:

Nombre:

Años de experiencia:

Titulación:

Firma

Anexo 2: Tabulación de los Estilos de Enseñanza en función de Los Estilos De Aprendizaje

ABIERTO	FORMAL	ESTRUCTURADO	FUNCIONAL
1	2	6	4
7	3	12	5
16	8	13	9
17	10	18	11
23	14	22	15
28	21	24	19
33	25	27	20
37	31	29	26
41	34	30	32
46	36	35	40
48	39	38	43
52	44	42	49
57	47	45	53
60	51	50	55
62	54	61	58
66	56	64	68
69	59	65	71
70	63	67	

Anexo 3: Instrumento validado y adaptado

III. INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO. Si usted se siente identificado con la afirmación, marque en la columna "SI" frente a la frase. En caso contrario marque en la columna "NO". Por favor conteste todos los ítems.

ITEM	PROPOSICIONES	SI	NO
1	La programación me limita a la hora de enseñar.		
2	Durante el curso prefiero desarrollar pocos temas, pero con profundidad.		
3	Cuando doy ejercicios dejo tiempo suficiente para resolverlos.		
4	Las actividades de clase implican, en la mayoría de las veces, aprendizaje de técnicas para ser aplicadas.		
5	Las explicaciones de contenidos siempre los acompaños de ejemplos prácticos y útiles		

6	Las actividades que propongo siempre se caracterizan por su estructura sólida y propósitos claros y explícitos.		
7	Las preguntas que surgen (espontáneas o de actualidad) las antepongo sobre lo que estoy haciendo		
8	En las reuniones de trabajo en equipo con mis colegas, tiendo a escuchar más de lo que hablo, mostrándome poco participativo		
9	Con frecuencia reconozco el mérito de los estudiantes cuando se ha realizado un buen trabajo		
10	Favorezco e insisto en que los estudiantes piensen bien lo que van a decir antes de hacerlo.		
11	Con frecuencia llevo a clase expertos en la materia, ya que considero que de esta forma se aprende mejor.		
12	La mayoría de los ejercicios que entrego se distinguen por su capacidad para establecer relaciones, analizar situaciones o generalizar conceptos.		
13	La mayoría de las veces trabajo y hago trabajar bajo presión a los estudiantes.		
14	En clase solamente se trabaja sobre lo planificado, dejando lo demás para otros momentos.		
15	Pongo lo práctico y lo útil por encima de los sentimientos y las emociones.		
16	Son atractivas las clases con estudiantes espontáneos, dinámicos, e inquietos.		
17	Me resulta complicado ocultar mi estado de ánimo durante las clases.		
18	Tengo dificultad para romper rutinas metodológicas o cambiar de estrategias de enseñanza.		
19	Favorezco la búsqueda de "acortar camino" para llegar a la solución.		
20	En mis evaluaciones predominan las preguntas de aplicación/prácticas sobre las teóricas.		
21	Hago evaluaciones en clases sólo si las he avisado previamente.		
22	Trato que las intervenciones de los alumnos en clase se deduzcan con coherencia.		
23	Cuando planifico actividades trato que éstas no sean repetitivas.		
24	Permito que los estudiantes se agrupen por intereses o calificaciones equivalentes.		
25	En las evaluaciones doy puntaje a la presentación y el orden.		
26	La mayoría de las actividades que realizo suelen ser prácticas y relacionadas con la realidad.		
27	Prefiero trabajar con colegas de profesión, ya que los considero de un nivel intelectual igual o superior al mío.		
28	Con frecuencia propongo a los estudiantes que se planteen preguntas, desafíos o problemas para tratar y/o resolver.		
29	No me agrada proyectar una imagen de falta de conocimiento en el tema que estoy enseñando.		
30	Soy partidario(a) de ejercicios y actividades de enseñanza-aprendizaje con demostraciones teóricas.		
31	Al iniciar el curso tengo planificado, casi al detalle, lo que voy a desarrollar.		
32	Procuro evitar el fracaso en las actividades y para ello oriento continuamente.		
33	En las reuniones de Departamento, Facultad y otras reuniones apporto ideas originales o nuevas.		
34	La mayoría de las veces, en las explicaciones, apporto varios puntos de vista sin importarme el tiempo que ocupe en ello.		
35	Valoro que las respuestas en los exámenes sean lógicas y coherentes.		
36	Prefiero estudiantes tranquilos, reflexivos y con cierto método de trabajo.		
37	Si en clase alguna situación o actividad no sale bien, no me aprobelemo y, sin reparos, el replanteo de otra forma.		
38	Prefiero y procuro que en la sala de clases no haya intervenciones espontáneas.		
39	Con frecuencia propongo actividades que necesiten buscar información para analizarla y sacar conclusiones.		
40	Si una clase funciona bien no me preocupan otras consideraciones y/o subjetividades.		
41	Con frecuencia, suelo pedir voluntarios/as entre los estudiantes para que expliquen las actividades ante los demás.		

42	Los experimentos (problemas) que planteo a los estudiantes suelen ser complejos, aunque bien definidos en los pasos a seguir para su realización en la clase (respuestas).		
43	Siento cierta preferencia por los estudiantes prácticos y realistas sobre los teóricos e idealistas.		
44	En los primeros días de curso presento y, en algunos casos, acuerdo con los estudiantes la planificación.		
45	Soy más abierto a relaciones profesionales que a las afectivas.		
46	Ánimo y estímulo a que se rompan rutinas.		
47	Doy muchas vueltas a los hechos antes de tomar decisiones.		
48	El trabajo metódico y detallista me resulta incómodo y agotador.		
49	Prefiero que los estudiantes respondan a las preguntas de forma breve y precisa.		
50	Siempre procuro dar los contenidos integrados en un marco más amplio.		
51	En la dinámica de la clase no es frecuente que ponga a los estudiantes a trabajar en grupo.		
52	En clase, favorezco intencionadamente el aporte de ideas sin ninguna limitación formal.		
53	En la planificación, los procedimientos y experiencias prácticas tienen más peso que los contenidos teóricos.		
54	Las fechas de las evaluaciones las anuncio con más de dos semanas de antelación.		
55	Me encuentro bien entre colegas que tienen ideas que pueden ponerse en práctica.		
56	Explico bastante y con detalle ya que creo que así favorezco el aprendizaje.		
57	En lo posible, mis explicaciones son breves y, si puedo, dentro de alguna situación real y actual.		
58	Los contenidos teóricos los imparto dentro de experiencias y trabajos prácticos		
59	Ante cualquier hecho favorezco que se busquen racionalmente las causas.		
60	En las evaluaciones acostumbro hacer preguntas abiertas.		
61	En la planificación, trato fundamentalmente de que todo esté estructurado con lógica.		
62	Con frecuencia cambio de estrategias metodológicas.		
63	Prefiero trabajar individualmente, ya que me permite avanzar a mi ritmo y no sentir estrés.		
64	En las reuniones trato de analizar los problemas con objetividad y distancia.		
65	Mantengo cierta actitud favorable hacia quienes razonan y son coherentes entre lo que dicen y lo hacen.		
66	Siempre que la tarea lo permita, prefiero que los estudiantes trabajen en equipo.		
67	En las evaluaciones, valoro que se reflejen los pasos que se dan.		
68	No me gusta que se divague. Enseguida pido que se vaya a lo concreto y práctico.		
69	Suelo hacer evaluaciones (interrogaciones o pruebas) en clases, incluso sin haberlas anunciado.		
70	En ejercicios y trabajos de los estudiantes, considero que la presentación, los detalles y el orden no son tan importantes como el contenido.		
71	De una planificación me interesa cómo se va a llevar a la práctica y si es viable.		

Anexo 4: Análisis de fiabilidad y consistencia interna de cada ítem

	MEDIA DE ESCALA SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO	VARIANZA DE ESCALA SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO	CORRELACIÓN TOTAL DE ELEMENTOS CORREGIDA	ALFA DE CRONBACH SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO
PREGUNTA 1	344,29	95,571	-,314	,894

PREGUNTA 2	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 3	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 4	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 5	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 6	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 7	343,71	90,238	-,245	,864
PREGUNTA 8	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 9	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 10	343,86	77,476	,794	,844
PREGUNTA 11	343,86	83,476	,331	,857
PREGUNTA 12	343,71	82,905	,809	,850
PREGUNTA 13	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 14	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 15	343,71	82,905	,809	,850
PREGUNTA 16	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 17	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 18	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 19	343,71	82,905	,809	,850
PREGUNTA 20	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 21	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 22	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 23	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 24	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 25	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 26	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 27	343,71	82,905	,809	,850
PREGUNTA 28	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 29	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 30	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 31	343,57	88,619	,000	,859

PREGUNTA 32	344,29	73,571	,499	,858
PREGUNTA 33	344,14	72,143	,936	,837
PREGUNTA 34	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 35	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 36	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 37	344,00	74,667	,981	,839
PREGUNTA 38	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 39	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 40	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 41	344,00	72,333	,778	,842
PREGUNTA 42	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 43	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 44	343,86	83,476	,331	,857
PREGUNTA 45	343,71	82,905	,809	,850
PREGUNTA 46	344,14	72,143	,936	,837
PREGUNTA 47	343,86	77,476	,794	,844
PREGUNTA 48	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 49	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 50	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 51	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 52	343,71	82,905	,809	,850
PREGUNTA 53	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 54	343,86	83,476	,331	,857
PREGUNTA 55	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 56	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 57	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 58	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 59	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 60	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 61	343,57	88,619	,000	,859

PREGUNTA 62	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 63	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 64	343,71	82,905	,809	,850
PREGUNTA 65	344,00	72,333	,778	,842
PREGUNTA 66	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 67	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 68	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 69	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 70	343,57	88,619	,000	,859
PREGUNTA 71	343,57	88,619	,000	,859

Anexo 5: Baremo referencia referencial de EdE

ESTILO DE ENSEÑANZA	10% Preferencia Muy Baja	20% Preferencia Baja	40% Preferencia Moderada	20% Preferencia Alta	10% Preferencia Muy Alta
ABIERTO	0-5	6-7	8-11	12-13	14-18
FORMAL	0-10	11-13	14-15	16-17	18
ESTRUCTURADO	0-7	8-10	11-13	14	15-18
FUNCIONAL	0-7	8	9-11	12-13	14-17