

# LOS ESTILOS DOCENTES EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO: UN ANÁLISIS DESDE EL MODELO DE ANTONY GRASHA

**LUIS MEDINA GUAL**  
UNIVERSIDAD ANÁHUAC

**TEMÁTICA GENERAL:** APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

## RESUMEN

El presente estudio de tipo ex post facto, no experimental, exploratorio, descriptivo y correlacional tiene como finalidad el analizar la pertinencia de la propuesta de Grasha (1994; 2002) para el contexto de educación secundaria y bachillerato. Para ello, el instrumento original de Grasha (1994; 2002) es traducido y aplicado a una muestra de n=1112 docentes de educación secundaria y bachillerato en 62 colegios particulares de adscripción religiosa en diferentes estados de la república mexicana. Aunque se observan parámetros de confiabilidad adecuados, el análisis de validez a través de análisis factorial exploratorio y confirmatorio devela la necesidad de sugerir nuevos estilos docentes a partir de las características de la muestra estudiada. Ello corrobora los hallazgos colombianos de Oviedo (et al., 2010). Para finalizar, el estudio sugiere la pertinencia de estudiar otro tipo de caracterizaciones de docentes más allá de estilos (como puede ser rasgos o patrones) y propone la necesidad de un abordaje de tipo cualitativo que permita el emerger una nueva propuesta a partir de los datos.

**Palabras clave:** estilos de enseñanza, pensamiento docente, papel del profesor, perfil del profesor, profesores.

## Introducción

Como bien reflexiona Esteve (s.f.), la profesión docente implica a la persona en todos los aspectos de su ser: lo afectivo y actitudinal, las capacidades, conocimientos, experiencias y creencias. En dicho texto, se plantea de manera magistral el intrincado pensamiento que da forma y estructura al pensamiento y actuar del docente. De manera similar, Bain (2007) realiza una investigación sobre “lo que hacen los mejores profesores universitarios”. A través del texto, Bain (2007) muestra la

complejidad del ser docente y de la relación entre diferentes dimensiones de la persona para su pensar y actuar en el aula.

Coherente con lo anterior y en una misma tónica, Pratt (2002) y Callejas y Corredor (2002) sugieren, ante el panorama complejo, la imperiosa necesidad de resistirse a adoptar una única idea sobre el aprendizaje y la enseñanza. Con ello emerge la noción de la imposibilidad de definir de manera común, común todos los contextos, niveles y culturas, lo que podría ser denominado como una “buena enseñanza”. Así, Pratt (2002) sugiere el poder considerar la existencia de “perspectivas de la enseñanza” entendiéndolas como una interrelación de creencias e intenciones que dan dirección y justifican las acciones de los docentes. Advierte también que estas “perspectivas” no equivalen a hablar de manera directa de métodos de enseñanza.

Con esta misma perspectiva, Rendón (2013) realiza un trabajo de conceptualización de “los estilos de enseñanza” de los docentes. Si bien, el término de “estilos” empleado por Rendón (2013) es diferente a las “perspectivas” empleado por Pratt (2002), la revisión que realiza es de suma utilidad porque permite dar cuenta de la evolución de las miradas con las cuáles se ha estudiado los diferentes “tipos” o “formas” de ser docente en diferentes aristas que van desde el pensamiento, las creencias, las actitudes, las habilidades y competencias hasta la praxis y los métodos de enseñanza y evaluación empleados por el docente en el aula. El recorrido que realiza Rendón (2013) inicia con autores que datan desde la década de 1960 hasta autores contemporáneos de 2010. Dicho recorrido muestra cómo la idea de estilos se ha ido alineando a considerar lo que Pratt (2002) sugería como “perspectivas”, donde los métodos de enseñanza y evaluación se subsumen a superestructuras internas de los docentes. Aunado a la falta de consenso sobre el uso de “perspectivas”, “tipos”, “estilos”, se encuentra la dificultad de definir el objeto de dichas tipologías: “de enseñanza”, “de la docencia”. Ello se hace especialmente complejo cuando la literatura de habla inglesa es empleada por autores de habla castellana o española. Ello debido a que la palabra *teaching* puede sugerir tanto el acto de enseñanza como al mismo docente.

Por su parte, Grasha (2002) advierte que la mayoría de las propuestas de “tipologías” se podrían agrupar según:

- a. Modelos de conducta en los salones de clase.
- b. Características asociadas con un docente “popular”.
- c. El tipo de métodos de enseñanza empleados.
- d. Conductas comunes a todo el colegiado de profesores.
- e. Los roles que “juegan” los docentes.
- f. Las características personales.
- g. Las características arquetípicas.
- h. Metáforas de la enseñanza.

De manera sintética, a partir de la revisión de Rendón (2002) se podría hablar de la idea de tipologías docentes como una forma o modelo relativamente estable de pensamiento y actuación contingente a las características personales de los docentes. Esta definición parte de la revisión que realiza este autor de 33 trabajos que datan de 1960 a 2010. La revisión resulta de gran importancia a la luz de la multiplicidad de autores que trabajan algún tipo de trabajo sobre “estilos”, “perspectivas”, “tipos” de “enseñanza” o “docencia”. En otras palabras, parecería que existe un bricolaje de estudios y propuestas en la literatura.

Con el fin de poder esclarecer la diversidad de propuestas, y empleando terminología propia de la teoría curricular, se podría transferir la idea de concreción curricular (Coll, 1991), a las tipologías de la enseñanza o docencia a través de su clasificación según los niveles de concreción en el pensamiento y actuar de cada docente. Así pues, habría un primer nivel de concreción donde se podrían identificar las premisas y concepciones filosóficas y antropológicas que darían soporte a las finalidades y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje para cada docente. Ejemplos de autores que tipifican la enseñanza o la docencia desde este nivel se encontrarían Collins y Pratt (2011) que proponen la existencia de “perspectivas de la enseñanza” y, en una misma tónica Shulman (2005) que propone la existencia de “pedagogías características” (*signature pedagogies*) dependiendo del área del conocimiento y de la profesión en la que quieran formar a los estudiantes en educación superior.

En un segundo nivel, se encontrarían tipificaciones de la docencia y la enseñanza que enfatizan en procesos de transposición didáctica (Chevallard, 1998) entendido como el proceso de “vigilancia epistemológica” o de transformaciones adaptativas de los objetos de saber a objetos de enseñanza. El trabajo de Yurén, Araujo y Stella (2003) representa estas tipologías. Dichos autores proponen la existencia de procesos de adaptación del saber a partir de las concepciones filosóficas y epistemológicas de los docentes.

Finalmente, un tercer nivel donde habría de concretar dichas concepciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas en la praxis, en el aula. Un ejemplo de la posibilidad de conceptualizar los estilos desde esta perspectiva, sería la propuesta de Zubiría (2007) que subsume las didácticas a la definición de las perspectivas filosóficas y epistemológicas de qué debe ser enseñado. Otro ejemplo puede ser el de Rendón (2010) que sugiere la existencia de los estilos de enseñanza “expositivo”, “mediacional” y “tutorial”.

Con base en lo antes expuesto se plantea pues la posibilidad de proponer la existencia de la siguiente “metatipología” de la docencia.

Empero, también es posible advertir la existencia de autores que parecen poseer mezclas de estos tres: Kember (1998) trata la idea de “concepciones de enseñanza” definidas como un continuo docente el docente se centra en sí mismo y el contenido y el alumno y sus aprendizajes. De manera similar Abello, Hernández y Hederich (2011) tratan la existencia de estilos de enseñanza donde mezcla ideas sobre procesos de transposición y de praxis.

Coherente con lo anterior y de manera unificadora, que considera estos tres componentes, se puede mencionar a Grasha (1994; 2002), quien discute que un verdadero estilo de enseñanza debe de considerar:

Así, parece que la idea unificada de la idea de “estilos” de enseñanza es de Anthony Grasha quien en 1994 escribe un artículo donde habla de la necesidad de proponer estilos de enseñanza que representen patrones de necesidades, creencias y conductas en el salón de clases de profesores universitarios. Para ello recurrió a realizar entrevistas y, a partir de estas (como una suerte de estudio fenomenológico o de teoría fundamentada), definir 5 estilos de enseñanza. Estos estilos se describen a continuación:

A diferencia de la mayoría de los estilos revisados por Rendón (2013) y, como más tarde precisaría Grasha (2002), en un libro donde desarrollaría a profundidad la propuesta original de 1994, la idea de estilos buscaba caracterizar la complejidad del ser docente. No se trataba pues de definir estilos que fueran “mejores” o “peores” sino simplemente, definir tipos de cualidades personales que modelarían, en la praxis, el actuar docente. Según él (Grasha, 2002) la necesidad de elaborar esta nueva propuesta obedeció a:

- a. Que la mayoría de los estilos propuestos eran descriptivos y poco prescriptivos.
- b. Los estilos identificados con anterioridad no parecerían permitir la existencia de cambios o de presencia de varios rasgos de estilos en un mismo docente.
- c. Grasha (2002) buscó construir estilos que se fundamentaran o surgieran del salón de clase.

Posterior al trabajo de Grasha en 1994, el mismo autor generó un cuestionario de ejecución típica que tenía por objeto el poder describir la presencia/ausencia de los estilos de enseñanza en los docentes (Grasha, 2002). Importante será mencionar que se advierte el hecho de que un docente no posee un estilo único de enseñanza sino que puede poseer más rasgos de más de uno.

Desde este enfoque fue que el presente trabajo tuvo por objeto el realizar una aproximación al estudio de los estilos de enseñanza de docentes de secundaria y bachillerato en una red de colegios particulares de adscripción religiosa con presencia en diferentes estados de la república mexicana. En este sentido, el objetivo de este trabajo será: analizar la pertinencia de la propuesta de Grasha (1994; 2002) para el contexto de educación secundaria y media superior.

## Método

El presente estudio es de tipo *ex post facto* no experimental, de alcance exploratorio, descriptivo y correlacional. Para ello se realizó una aplicación del cuestionario de estilos de enseñanza de Grasha (1994). Actualmente, aunque existen ejemplos de aplicación de este instrumento en contexto hispanoamericano, no existe una versión pública en español del instrumento mencionado. Debido a lo anterior fue que se realizó un trabajo de traducción del instrumento original validado por

Grasha (1994; 2002). Para ello, se recurrió a contratar a un traductor especializado en ciencias sociales y humanidades para, posterior, validar por jueces su validación. En este sentido, tres investigadores educativos de diferentes instituciones de educación superior, validaron los términos empleados por el traductor. Con base en la retroalimentación de los jueces fue que se conformó la versión final a aplicar.

El tipo de muestreo será por conveniencia. Se solicitará la participación de docentes de educación secundaria y media superior (grados 7 a 12) de una red de colegios confesionales con presencia en diferentes estados de la república mexicana. La participación fue completamente voluntaria y se realizó durante el mes de septiembre de 2015. Los análisis fueron serán realizados a través de SPSS versión 21, AMOS versión 21 y para construir algunas gráficas se empleó Microsoft Excel 2010.

Con base en el propósito de esta sección y en la literatura especializada sobre validación de instrumentos (Arce, Francisco y Arce, 2010; Martínez, 1995; Martínez, Hernández y Hernández, 2006), se propondrá la realización de los siguientes tipos de análisis:

- a. Análisis de confiabilidad.
- b. Análisis factorial exploratorio (AFE).
- c. Análisis factorial confirmatorio (AFC).

## Resultados

### Descripción de la muestra cuantitativa

La muestra final estuvo compuesta por  $n=1112$  docentes de educación secundaria y media en 62 colegios particulares de adscripción religiosa en diferentes estados de la república mexicana. De estos, el 31.9% eran hombres y el 68.1% mujeres. Debido al tipo de colegios del que proceden los docentes, algunos de estos impartían clases únicamente a mujeres o a hombres. La siguiente gráfica tiene a bien el representar la distribución del sexo de los alumnos de los profesores.

### Análisis de confiabilidad

El presente apartado tiene por objeto el realizar un análisis de la confiabilidad del instrumento utilizado. Únicamente se someterán a revisión los apartados que poseen ítems ordinales. Este apartado contribuirá a poder probar la hipótesis 1: la propuesta de estilos de enseñanza de Grasha (1994; 2002) permite caracterizar a los docentes de educación media y media superior de una red de colegios particular en México.

En esta tónica, la sección que correspondía a ítems sobre estilos de enseñanza, se obtuvo, para  $n=49$  reactivos, un Alfa de Cronbach de 0.879 con correlaciones ítem-total mayores a 0.3 en todos los reactivos exceptuando 5 de ellos.

## Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Para corroborar la validez, se realizó un análisis factorial y se extrajeron factores a través de componentes principales. Previo a ello se comprobó la pertinencia del análisis a través de la prueba de esfericidad de Barlett ( $\chi^2=14318.935$ ,  $gl=1117$ ,  $p>0.000$ ). El análisis factorial reveló bajas comunalidades. La mayoría de los ítems poseía comunalidades entre 0.4 y 0.5.

Se observó dificultad para converger las soluciones rotadas al extraer los factores, tanto por autovalores como definiendo 5 factores (por los 5 estilos docentes definidos por el autor)<sup>1</sup>. Esto se puede deber a lo que Grasha (1994; 2002) advertía sobre la imposibilidad de caracterizar a un docente con un único estilo. Es decir, existiría una gran dificultad de obtener estilos ortogonales. Otro tema de discusión emerge cuando se corrobora los resultados del estudio de Oviedo, Cárdenas, Zapata, Rendón, Rojas y Figueroa (2010). En ese estudio se tradujo el mismo instrumento y fue aplicado a profesores en Bogotá, Colombia. Oviedo (et al., 2010) observaron que los estilos definidos por Grasha (1994; 2002) parecían no adecuarse a la complejidad de la realidad del pensamiento del profesor Colombiano. En este sentido, el porcentaje de varianza explicada fue de 48.931% cuando se extraían factores basados en autovalores y únicamente del 36.956% al solicitar la extracción de 5 factores. Esta parece ser una veta de investigación donde se hace necesario repensar la caracterización de estilos docentes para el contexto latinoamericano.

## Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

Finalmente, se buscó validar el modelo en su conjunto. Así, se contemplaron diferentes relaciones entre los estilos propuestos (tratadas como variables latentes) con el fin de indagar si, la existencia de dichas relaciones permitiría aumentar la varianza explicada. Lo anterior se realiza con base en la propuesta de Grasha (1994, 1992) que sugiere la existencia de relación entre los diferentes factores. Como es posible observar el porcentaje de varianza explicada de los estilos enseñanza es cercano a cero. A continuación se muestran los principales hallazgos.

## Conclusiones

El presente trabajo tuvo a bien el analizar la pertinencia de la propuesta de Grasha (1994; 2002) sobre estilos de enseñanza para el contexto de educación secundaria y media superior. Es importante remarcar que la muestra fue obtenida de un contexto particular confesional en la república mexicana. Empero, los hallazgos develan que, aunque la escala diseñada y los constructos medidos por ella poseen un importante grado de confiabilidad, la validez estadística medida a través de diferentes métodos parece sugerir la necesidad del estudio de estilos que posean elementos propios de la muestra estudiada. Ello corrobora los hallazgos de Oviedo (et al., 2010) en Colombia. En esta

tónica sería interesante el permitir la exploración de posibles estilos docentes a partir de métodos cualitativos que permitan emerger la teoría a partir de la muestra que se tenía como meta analizar, describir y comprender (Birks y Mills, 2015).

De igual forma resultaría de especial interés el poder analizar tanto la pertinencia del concepto de “estilos” en contraposición con otro tipo de propuestas como “patrones” o “perspectivas” que evocan un fenómeno no dicotómico (de presencia vs ausencia del rasgo) así como el análisis de los estilos desde un análisis ecológico (Pérez, 1983), que contemplen el contexto del docente y que permita su discusión en una institución en particular, con una materia en particular y con un cierto colectivo de alumnos a la luz de un momento profesional y personal.

## Tablas y figuras

*Figura 1 Metatipología de las tipologías de la docencia*

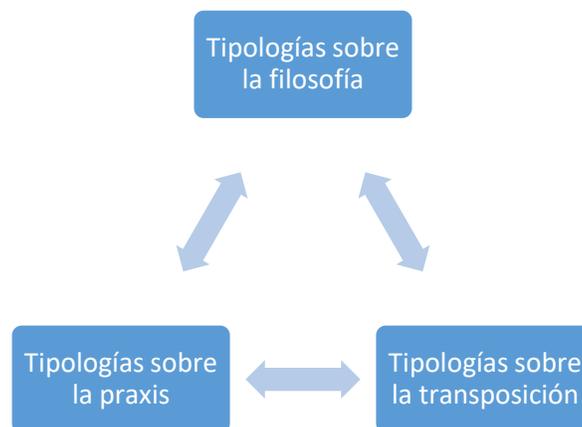


Figura 2 Relaciones de los procesos internos y externos del docente (adaptado de Grasha, 2002, p. 99)

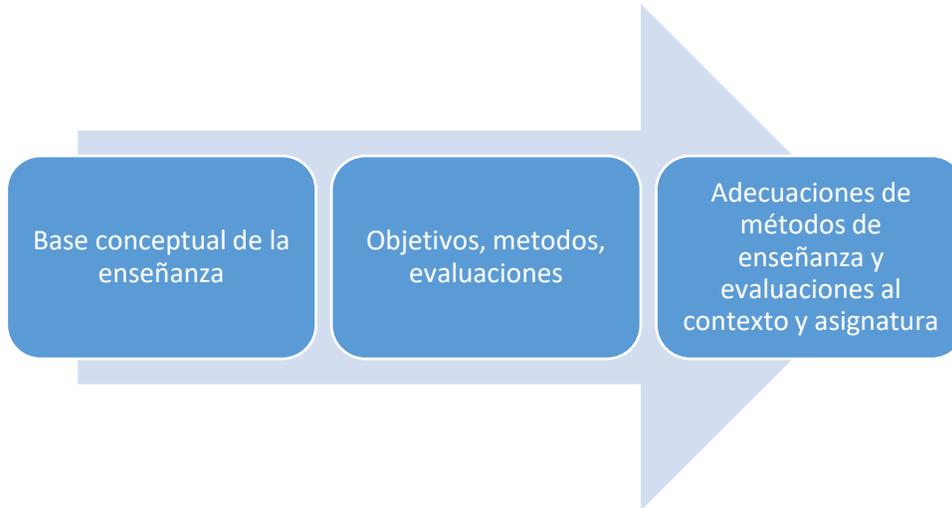


Figura 3 Distribución del sexo de los alumnos de los profesores de la muestra (n=1112)

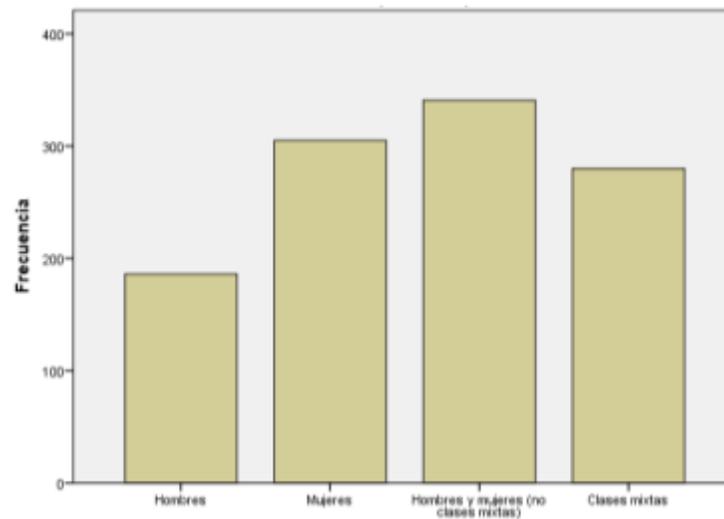


Figura 4 Modelo Factorial Confirmatorio global

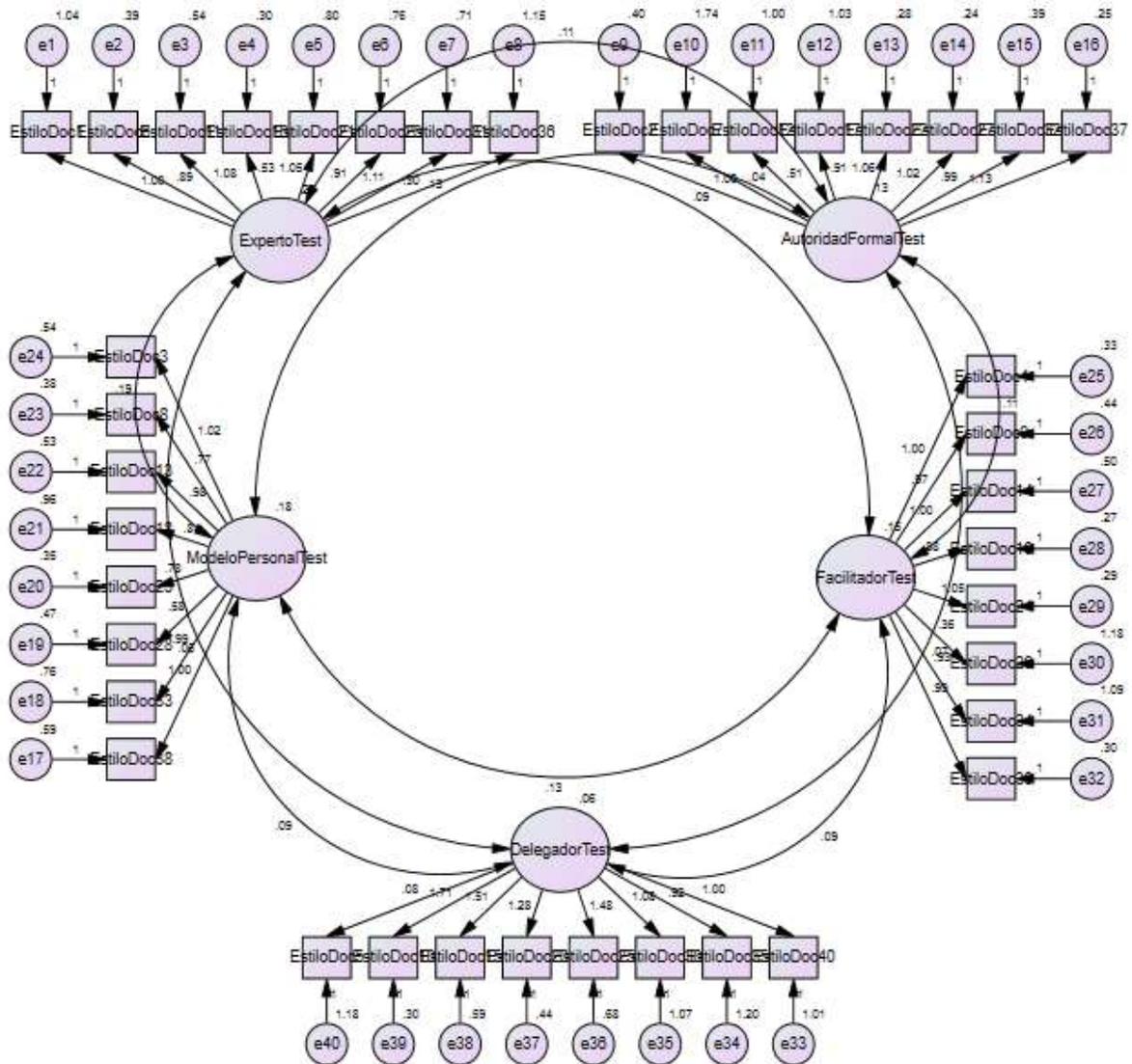


Tabla 1 Estilos de enseñanza según Grasha (1994; 2002)

Estilo	Descripción	Ventajas	Desventajas
Experto	Posee conocimiento y experiencia que el alumno necesita. Busca mantener un estatus como experto entre los estudiantes al mostrar detalles y dominio de su conocimiento y al retar a los alumnos para mejorar sus capacidades. Se encuentra preocupado por transmitir información y asegurarse que todos los estudiantes estén bien preparados.	La información, conocimiento y habilidades que posee.	El despliegue de sus conocimientos puede resultar intimidante para estudiantes poco experimentados. Algunas veces puede omitir el proceso requerido para llegar a una respuesta.
Autoridad formal	Posee un estatus privilegiado entre sus estudiantes debido a sus conocimientos y a su papel o funciones dentro del claustro académico. Le preocupa proveer retroalimentación positiva y negativa establecimiento metas de aprendizaje, expectativas y reglas de conducta para sus estudiantes. Le preocupa el que sus estudiantes logren "la correcta o esperada manera de hacer las cosas".	Se enfoca en cumplir con expectativas claras y aceptables para hacer las cosas.	Un exceso de este tipo de estilo puede llevar a maneras rígidas y estandarizadas de manejar a todos los estudiantes y sus intereses.

<b>Estilo</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ventajas</b>	<b>Desventajas</b>
Modelo personal	Docente que se debe enseñar a través del ejemplo. Establece un prototipo de cómo pensar y comportarse. Supervisa, guía y dirige al mostrar cómo se deben hacer las cosas y anima a los estudiantes a observar para luego emular el proceder del docente.	La importancia que le da a usar lo que se aprende, a la aplicación. El énfasis en la observación y la imitación de modelos de actuación.	Algunos docentes pueden pensar que su manera de proceder es la mejor manera. Lo anterior puede llevar a los estudiantes a sentirse poco eficaces si no logran las expectativas y estándares esperados.
Facilitador	Enfatiza la naturaleza “personal” de las interacciones entre docente-alumnos. Guía a los estudiantes al formular preguntas, explorar opciones, sugerir alternativas y motivarlos a desarrollar criterios para realizar elecciones informadas. El propósito central se encuentra en desarrollar en los estudiantes la capacidad para acciones independientes y responsables. Trabaja con los estudiantes en proyectos de manera consensuada al proveer apoyo y motivación constante.	La flexibilidad personal, la focalización en las necesidades y metas de los estudiantes y el deseo de explorar opciones para lograr dichas metas.	Algunas veces este estilo puede ser ineficaz cuando se requiere una intervención directa. Puede provocar que los estudiantes se sientan poco confortables si no se guían los procesos de manera asertiva.

Estilo	Descripción	Ventajas	Desventajas
Delegador	Le preocupa que los estudiantes desarrollen la capacidad de aprender y funcionar de manera autónoma. Los estudiantes trabajan en proyectos de manera independiente o como parte de grupos autónomos. El docente se encuentra disponible ante la solicitud de los alumnos.	Contribuye a que los estudiantes se consideren como aprendices independientes.	Algunos estudiantes pueden no estar preparados para el trabajo independiente. Algunos estudiantes se pueden sentir "ansiosos" cuando se les da autonomía.

*Tabla 2 Resumen del Modelo Factorial Confirmatorio global con 20 covarianzas y sus medidas globales de ajuste*

Modelo	Varianza explicada de latentes	Chi-cuadrada	Grados de libertad	Prob.	Goodness of Fit (GFI)	Adjusted Goodness of Fit (AGF)	Root Mean Square Residual (RMR)
Experto	0.207	2518.754	710	0.000	0.880	0.861	0.053
Autoridad	0.122						
Formal							
Modelo	0.192						
Personal							
Facilitador	0.146						
Delegador	0.076						

## Referencias

- Arce, C., Francisco, C., Arce, I. (2010). Escalamiento multidimensional: concepto y aplicaciones. Papeles del psicólogo. 31(1). Disponible de: <http://www.redalyc.org/pdf/778/77812441005.pdf>
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. España: Universidad de Valencia.

- Birks, M. y Mills, J. (2015). *Grounded theory: a practical guide*. United Kingdom: Sage Publications.
- Callejas, M.M. y Corredor, M.V. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectividad para la investigación y la acción en la universidad. *Revista docencia universitaria*. 3(1), pp. 1-22. Disponible en: [http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484\\_411659336\\_973/Callejas%20y%20Corredor%20-Estilos%20Pedag%C3%B3gicos.pdf](http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484_411659336_973/Callejas%20y%20Corredor%20-Estilos%20Pedag%C3%B3gicos.pdf)
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona, España: Cuadernos de Pedagogía, Paidós.
- Díaz Barriga, F., Rigo, M., Hernández, G. (2012). *Diseño instruccional de secuencias didácticas, recursos educativos digitales y sitios web de apoyo a la enseñanza. Portafolios electrónicos y experiencias educativas*. México, D.F.: UNAM.
- Esteve, J.M. (s.f.). *La docencia: competencias, valores y emociones*. España: Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación SM. Disponible en: <http://www.oei.es/evp/PonenciaEsteve.pdf>
- Grasha, A. (1994). A matter of style: the teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College teaching*. 42(4), pp. 142-149. Disponible en <http://www.montana.edu/gradschool/documents/A-Matter-of-Style-Grashab.pdf>
- Grasha, A. (2002). *Teaching with style*. USA: Alliance Publishers.
- Martínez, M.R. (1995). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid, España: Síntesis.
- Martínez, M.R., Hernández, M.J. y Hernández, M.V. (2006). *Psicometría*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Oviedo, P.E., Cárdenas, F.A., Zapata, P.N., Rendón, M., Rojas, Y.A., Figueroa, L.F. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Revista actualidades pedagógicas*. 55(0), pp. 31-43. Disponible en <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/873>
- Pérez, A. (1983). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal.
- Pratt, D. (2002). *Good teaching: one size fits all?. New directions for adult and continuing education*. 93, Wiley, pp. 5-15. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.45/abstract>



- Rendón, M.A. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista colombiana de educación*. 64(1), pp. 175-195. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a08>
- Zubiría, M. (2007). *Enfoques pedagógicos y didácticos contemporáneos*. Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.