

Título: Análisis de los estilos de enseñanza de los docentes de educación superior en el programa de licenciatura en ciencias del deporte y educación física.

Estudiantes: Stiven Pelaez Erazo

Facultad de educación.

Programa: Maestría en educación-virtual

Año: 2024

Director: Ferney Rivera

Modalidad: Artículo.

Análisis de los estilos de enseñanza de los docentes de educación superior en el programa de licenciatura en ciencias del deporte y educación física.

Stiven Peláez Erazo¹

Stiven.pelaez00@usc.edu.co

Universidad Santiago de Cali, Facultad de Educación, Maestría en Educación-Virtual (1)

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo caracterizar los estilos de enseñanza empleados por los docentes de la Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física en la Institución Universitaria Antonio José Camacho, Cali. La investigación sigue el enfoque cuantitativo con un diseño transversal y recolección de datos mediante el cuestionario CEMEDEPU, siendo esta la metodología pertinente para este tipo de análisis porque ofrece objetividad, eficiencia, capacidad de comparación y generalización, lo que permite obtener una visión integral de los estilos de enseñanza en un momento determinado dentro del programa. La muestra estuvo conformada por 64 docentes. Los resultados de los análisis descriptivos revelaron una correlación positiva alta y significativa entre las variables estudiadas, la conclusión principal es que el modelo basado en el docente muestra una relación significativa entre la concepción activa y la concepción constructiva de la enseñanza en función de la actuación coherente, con la concepción constructiva del aprendizaje y el uso de metodologías de evaluación de tipo formativo.

Palabras clave: estilos de enseñanza, educación superior, aprendizaje, metodología docente.

Abstract

The present study aims to characterize the teaching styles used by teachers of the Bachelor's Degree in Sports Science and Physical Education at the Institución Universitaria Antonio José Camacho, Cali. The research follows the quantitative approach with a cross-sectional design and data collection through the CEMEDEPU questionnaire, being this the pertinent methodology for this type of analysis because it offers objectivity, efficiency, comparability and generalization, which allows obtaining a comprehensive view of the teaching styles at a given time within the program. The sample consisted of 64 teachers. The results of the descriptive analysis revealed a high and significant positive correlation between the variables studied. The main conclusion is

that the teacher-based model shows a significant relationship between the active conception and the constructive conception of teaching in terms of coherent performance, with the constructive conception of learning and the use of formative evaluation methodologies.

Key words: teaching styles, higher education, learning, teaching methodology.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza hace parte de un campo de conocimiento adscrito a la educación y pedagogía, que históricamente se ha desarrollado desde lo conceptual y lo práctico con el aprendizaje, aspecto que ha sido importante para los avances en el contexto educativo. Ahora bien, desde el campo de la educación superior, y desarrollándolo específicamente en la línea de las Ciencias del Deporte y la Educación Física se ha ido transformando, aunque los estudios son diversos sus aportes al nicho de la enseñanza en la educación superior son escasos, sin embargo, los maestros hacen uso de enfoques cada vez más activos, como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo, que en este contexto fomentan la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de habilidades prácticas en el ámbito deportivo.

La integración de la tecnología también se ha vuelto fundamental, permitiendo el acceso a recursos multimedia que enriquecen la experiencia de aprendizaje (Martínez et al., 2020). Además, se ha observado que la retroalimentación continua y la evaluación formativa son esenciales para mejorar el desempeño de los estudiantes y promover un ambiente de aprendizaje colaborativo (Fernández et al., 2019; González & López, 2021). Estas estrategias no solo contribuyen a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que también preparan a los futuros profesionales para enfrentar los desafíos del campo laboral.

Los estilos de enseñanza en estos programas es crucial, ya que influye directamente en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (González & Pérez, 2019). Este artículo se enfoca en la necesidad de caracterizar los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, con el fin de identificar áreas de mejora que permitan optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente las investigaciones reconocen que los estilos de enseñanza intervienen en cómo los estudiantes asimilan y aplican el conocimiento, según Ortiz et al. (2021), los estilos de

enseñanza se ajustan a las necesidades y características de los estudiantes y esto es esencial para el éxito académico, sin embargo, pocos estudios han explorado esta relación en el contexto las ciencias del deporte, generando una vacío en el conocimiento sobre cómo los docentes ajustan sus estrategias pedagógicas en este ámbito.

Aunque algunos estudios han analizado los estilos de enseñanza en educación superior, la mayoría se ha centrado en áreas como la medicina o las ciencias sociales, dejando un vacío en la literatura relacionada con las ciencias del deporte (Martínez & Gómez, 2020).

Además, se ha demostrado que los estudiantes de estos programas requieren de estilos de enseñanza que promuevan la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico, habilidades fundamentales para su desarrollo profesional (López & Rodríguez, 2020). A pesar de esta necesidad, existen pocos estudios que analicen cómo los docentes de educación física implementan estas estrategias en el aula. La falta de investigación en este campo constituye una brecha que justifica el presente estudio, el cual busca caracterizar los estilos de enseñanza empleados por los docentes de la Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física y ofrecer propuestas de mejora.

La problemática central que se abordó en esta investigación radica en caracterizar e identificar los estilos de enseñanza empleados por los docentes de la Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física.

1.1. Teorías de los estilos de enseñanza

Los estilos de enseñanza en la educación superior pueden ser comprendidos a partir de tres teorías fundamentales. La primera teoría se centra en el docente, según la categorización propuesta por Echeverry (2013), quien identifica el rol activo del profesor como el eje principal en el proceso de enseñanza. La segunda teoría, es la que está centrada en el estudiante y es descrito por Arellano (2018) quien enfatiza sobre la importancia de las características y necesidades del estudiante como referente para la adaptar las estrategias pedagógicas. Y por último, la tercera teoría se enfoca en los contenidos o saberes disciplinares, teniendo como referentes a Ausubel (1968), quien valora la importancia de la estructura del conocimiento, y le da sustento a los argumentos de Roque (2023) quien menciona la evidencia que genera el impacto de los saberes en el aprendizaje. A continuación, se exponen las características de cada una de

estas dimensiones, las cuales constituyen el sustento para analizar los estilos de enseñanza de los docentes del programa de Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física, proporcionando un marco conceptual que permite una evaluación integral de sus prácticas pedagógicas.

Diversas teorías permiten tener un panorama amplio que facilita la comprensión de los estilos de enseñanza en la educación superior, haciendo énfasis en el programa académico de Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física, cada estilo, centrado en el docente, estudiante y contenidos genera su aporte a elementos que son claves para analizar dichas teorías, integrar los marcos teóricos facilitan una evaluación más integra de dichos estilos de enseñanza.

1.1.2 Teoría centrada en el docente

Autores como Muñoz (2020) plantean un modelo teórico sobre los estilos de enseñanza en docentes de educación superior, sustentado en una visión integral que abarca tres dimensiones clave para el desarrollo de la práctica docente: la dimensión del ser, del saber-ser y del saber-hacer. A partir de estas dimensiones, establece varios perfiles docentes que responden a distintas orientaciones pedagógicas.

El primero de estos perfiles es el Constructivo-Humanista Emotivo, enfocándose en el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo además de su formación académica, sus competencias emocionales y sociales. Los docentes que argumentan sus prácticas desde este enfoque priorizan el bienestar de los estudiantes, fomentando ambientes de aprendizajes empáticos y comprensivos. Al ser profesores con una vasta experiencia, muestran una profunda vocación por la enseñanza y buscan transmitir valores humanos fundamentales. Gutiérrez y Ramírez (2020) subrayan que estos docentes actúan como mentores que inspiran a los estudiantes a convertirse en mejores personas, más allá de sus competencias profesionales. Este perfil es clave en áreas donde el desarrollo personal es tan importante como el conocimiento académico, ya que permite que los estudiantes se sientan valorados y apoyados en su proceso de aprendizaje.

El segundo perfil, denominado Constructivo-Profesional Entusiasta, Los docentes de este perfil se destacan por su capacidad para conectar la teoría con la práctica profesional. Están profundamente comprometidos con preparar a los estudiantes para su futuro laboral,

fomentando la autonomía y el autoaprendizaje. Rodríguez y Díaz (2021), este perfil se caracteriza por una pedagogía centrada en el estudiante, donde el docente actúa como facilitador y guía. Los maestros q de este tipo suelen ser cercanos, accesibles y capaces de generar un ambiente de confianza y tranquilidad en el aula, lo cual facilita la participación y el aprendizaje dinámico.

En el perfil Constructivo-Social los maestros adoptan un enfoque de enseñanza que tiende a ser menos directo, donde se promueve la autonomía y el desarrollo social de los estudiantes. Su objetivo es que los estudiantes construyan su conocimiento de manera autónoma, reflexionando sobre sus experiencias logrando una participación en la construcción de su propio aprendizaje. Este perfil centra su atención en la reflexión crítica y el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes, lo que, según Muñoz (2020) mejora la convivencia, fomentando entornos de aprendizaje colaborativo, de acuerdo a ello el enfoque es termina siendo útil en contextos donde se la intención es buscar que los estudiantes exploren y desarrollen distintas habilidades que van desde las interpersonales abordando la autogestión.

El perfil Disciplinar-Experto Sereno: aquí los docentes tienen una fuerte profundización en un campo teórico que es específico, y que les permite generar una enseñanza rigurosa y de mucha exigencia. Este tipo de maestros son los que dan relevancia a los diversos saberes académicos sobre las relaciones e interacciones, ya sean interpersonal e intrapersonal. Las clases son altamente estructuradas y rigurosas, suelen carecer de flexibilidad pedagógica y de atención a las necesidades contextuales, lo que puede afectar a estudiantes que tienen estilos de aprendizaje más pasivos. Este perfil, descrito por Rivera y López (2020), es común en disciplinas que requieren un alto grado de especialización y precisión teórica, donde la profundidad del contenido es fundamental para la comprensión del estudiante. Sin embargo, el riesgo de este perfil es la desconexión con los estudiantes que requieren una mayor orientación o motivación externa.

Finalmente, el perfil Ecléctico-Estructurado Según Jiménez y Morales (2020), los docentes con este perfil se destacan por su capacidad para ajustar sus estrategias pedagógicas a contextos diversos, logrando un equilibrio entre la rigidez metodológica y la flexibilidad necesaria para atender las particularidades del aula. Este enfoque permite que los estudiantes desarrollen tanto competencias cognitivas como habilidades interpersonales.

1.1.3 Teoría centrada en el estudiante

Esta teoría está centrada en el estudiante, lo que implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ajusta a las características, necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos, esta perspectiva busca que los estudiantes no sean receptores pasivos de información, sino que participen activamente en la construcción de su conocimiento. Según Ponce (2020), esta dimensión está fundamentada en las teorías implícitas que los docentes desarrollan a partir de sus experiencias y conocimientos, los cuales se manifiestan como una síntesis de conocimientos culturales y experiencias personales que conforman su pensamiento práctico, estas teorías implícitas influyen directamente en la forma en que los docentes interactúan con los estudiantes, y en cómo adaptan sus estrategias pedagógicas para promover un aprendizaje más significativo y autónomo.

Existen cinco teorías pedagógicas implícitas que, de acuerdo con Domingo (2021), ejemplifican las diferentes formas en las que los docentes pueden centrar su enseñanza en el estudiante. La teoría interpretativa pone el foco en las necesidades del estudiante y prioriza el proceso de aprendizaje por encima de los resultados, mientras que la teoría expresiva enfatiza la actividad y participación del estudiante, involucrándose en un proceso de indagación y reflexión que lo prepara para la vida. Por otro lado, la teoría productiva se centra en la obtención de resultados y objetivos específicos, donde la evaluación tiene un papel controlador y regulador del proceso. La teoría emancipatoria, con un enfoque crítico, se compromete con valores sociales, éticos y morales, promoviendo una visión más ideológica del proceso educativo. Finalmente, la teoría dependiente asume un rol dominante del docente, donde éste controla todo el proceso de aprendizaje del estudiante, estableciendo el ritmo y la disciplina en el aula.

Estas teorías implícitas subrayan la importancia de la caracterización por parte de los docentes analizando y comprendiendo las particularidades de sus estudiantes, lo que determina la selección del estilo de enseñanza más adecuado, ajustándose a sus contextos y necesidades. Un enfoque centrado en el estudiante favorece el aprendizaje significativo ayudando a mitigar la deserción estudiantil, una problemática vigente en la educación superior, garantizando que los estudiantes se sientan comprometidos y apoyados en su proceso formativo (Méndez & López, 2021). De acuerdo a lo mencionado un enfoque pedagógico que se centra en el estudiante puede

fortalecer la autonomía, el pensamiento crítico y sobre todo mayor aprendizaje, lo que lo hace pertinente en el contexto de educación superior.

1.1.4 Teoría centrada en el Contenido

La dimensión centrada en los contenidos se interesa en lograr la presentación clara y organizada de la información para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque subraya la importancia en la estructuración de los contenidos por parte de los docentes, de manera que los estudiantes logren relacionarlo con conocimientos previos, promoviendo una comprensión significativa. Ausubel (1968), en su teoría del aprendizaje significativo, argumenta que el aprendizaje es más efectivo cuando los nuevos conceptos se conectan de manera lógica con los saberes previos del estudiante, para lograr un aprendizaje significativo, el contenido debe ser presentado de manera organizada y sistemática, permitiendo a los estudiantes integrar y asimilar el nuevo conocimiento dentro de su estructura cognitiva preexistente. Según Ausubel, "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia" (Ausubel, 1968, citado en Novak, 2010).

Esta teoría es argumentada en la obra de Trujillo (2017) donde identifica que los estilos de enseñanza centrados en los contenidos son más efectivos cuando los docentes no solo presentan la información de manera clara, sino que también proporcionan retroalimentación continua y constructiva. En este mismo sentido argumenta que la presentación clara de los objetivos y la retroalimentación efectiva permiten a los estudiantes identificar sus errores, corregirlos y avanzar en la comprensión del contenido. La claridad en la enseñanza, según el mismo autor, no se refiere sólo a transmitir información, sino también a cómo el docente estructura el proceso de aprendizaje, asegurando que los estudiantes entiendan y comprendan la importancia teórica y aplicación práctica.

Investigaciones recientes han respaldado estas ideas. Por ejemplo, Ramírez y López (2021) concluyeron que los estudiantes logran una comprensión más profunda cuando los docentes estructuran el contenido de manera que facilite la conexión entre el conocimiento previo y el nuevo material. Además, la retroalimentación constante es un factor clave que permite a los estudiantes identificar sus debilidades y fortalezas, lo que mejora el aprendizaje (Ramírez & López, 2021) Esta teoría que está basada en los saberes aporta de manera significativa al

aprendizaje, teniendo en cuenta que promueve la autonomía del estudiante, proporcionando aspectos necesarios para que el aprendizaje sea crítico, reflexivo y sobre todo activo.

2. METODOLOGÍA

La metodología implementada en esta investigación se da desde un enfoque cuantitativo, el cual facilita establecer variables para ser medidas y cuantificadas, también permite establecer relaciones y asociaciones de los resultados con otras investigaciones. Sustento de ello esta Sampieri (2014) quien menciona que el enfoque cuantitativo valida teorías a través de métodos estructurados y rigurosos, lo que proporciona una base sólida para la toma de decisiones basada en evidencia empírica. El enfoque cuantitativo en la investigación educativa se centra en la recolección y cuantificación de datos numéricos para identificar patrones y probar teorías mediante técnicas estadísticas, este enfoque permite a los investigadores medir variables específicas, establecer relaciones causales y generalizar los resultados a poblaciones más amplias.

La recolección de datos e información en esta investigación, se realizó por medio de un cuestionario aplicado a docentes del programa en mención, estos instrumentos facilitaron el ejercicio de recolectar la información sobre los estilos de enseñanza de los maestros, se utilizó el cuestionario CEMEDEPU que ha sido validado ampliamente en otras investigaciones Gargallo-López, et al (2011) realizó dos muestras, la primera de 233 profesores y la segunda de 315 maestros de educación superior de dos universidades de Valencia España, Domínguez (2015) en su investigación aplicó el cuestionario a 28 maestros de la universidad pontificia de Salamanca. En la Investigación de Bernate, et al (2020) evaluaron a 180 maestros de la facultad de Educación de la universidad UNIMINUTO de Colombia.

Este cuestionario facilita la evaluación de los estilos de enseñanza de los maestros de manera precisa, dichas investigaciones se han desarrollado en entornos de educación superior específicamente con los maestros de los programas académicos, estos instrumentos proporcionan datos para el análisis del objeto de estudio.

La población total de esta investigación se compuso por 64 docentes afiliados al programa de la Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Considerando que no se pretendía realizar un muestreo probabilístico, se empleó un muestreo a conveniencia, seleccionando a aquellos docentes que

estuvieran disponibles y dispuestos a participar en el estudio en el momento de la recolección de datos. Este tipo de muestreo es adecuado entendiendo el tamaño y las características de la población, lo que permitió obtener resultados que reflejarán la dinámica del grupo estudiado.

La metodología empleada en esta investigación se basa en el Cuestionario CEMEDEPU, el cual cuenta con un total de 51 ítems diseñados para evaluar los estilos de enseñanza utilizados por los docentes, los estilos que se mencionan se organizan en tres escalas donde cada una de ellas tiene un factor importante de desarrollo, dichos factores son especiales y facilitan el ejercicio de análisis desde diversas dimensiones de la enseñanza en los maestros.

En primer lugar, se encuentra la Escala 1, esta escala permite medir el estilo de enseñanza que es centrado en el docente, esta escala se estructura desde tres factores: el factor 1 evalúa la concepción tradicional del aprendizaje, el factor 2 se enfoca en la concepción tradicional de la enseñanza, y el factor 3 analiza el uso de métodos tradicionales tanto en la enseñanza como en la evaluación.

La escala 2 permite medir el estilo de enseñanza centrado en el estudiante y está compuesta por cuatro factores el primer factor 1 se refiere a la concepción activa y constructiva de la enseñanza, el factor 2 permite identificar la concepción constructiva del aprendizaje, y el factor 3 facilita la evaluación y la interacción entre el docente y los estudiantes, para el factor 4 se examina el uso de métodos de evaluación formativa.

Finalmente, en la escala 3 se enfoca el estilo de enseñanza centrado en los contenidos, esta escala integra cinco factores: el factor 1 evalúa las diversas habilidades de planificación del docente, el factor 2 mide las habilidades de manejo instruccional, para el factor 3 se centra en las habilidades de interacción y relación educativa, el factor 4 valora la coherencia entre la evaluación y los objetivos de aprendizaje, y en el factor 5 aborda la evaluación inicial, continua y formativa.

En conjunto, el cuestionario CEMEDEPU permite obtener una visión detallada de los estilos de enseñanza empleados, cubriendo tanto enfoques tradicionales como constructivistas, así como la planificación y evaluación de los contenidos impartidos por los docentes.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 análisis estadístico

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para los componentes del cuestionario CEMEDEPU.

Escala	Media	Desviación Estándar
1. Centrado en el estudiante		
Factor I	3,81	1,26
Factor II	4,48	0,69
Factor III	3,19	1,26
2. Centrado en el docente		
Factor I	4,36	0,65
Factor II	4,18	0,85
Factor III	4,18	0,79
Factor IV	4,35	0,68
3. Centrado en contenidos		
Factor I	4,30	0,77
Factor II	4,33	0,81
Factor III	4,53	0,65
Factor IV	4,41	0,69
Factor V	4,24	0,83

En la tabla 1, se muestran los estadísticos descriptivos para cada escala y los factores que la conforman, atendiendo a los modelos centrados en el estudiante, el docente y los contenidos. La escala 1 refleja los datos medios (modelo centrado en el estudiante), para los factores I, concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje; factor III uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales. Se evidenciaron valores altos en el factor II concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor.

En cuanto a la escala 2, se tienen valores altos para los factores I, II, III y IV. El factor I está relacionado con la concepción activa y constructiva de la enseñanza, el factor II está relacionado con la construcción del aprendizaje, el factor III está relacionado con la interacción eficaz con los estudiantes, en tutorías, seminarios, uso de las TIC, etc. Por último el factor IV está relacionado con el método de evaluación formativa. Se destaca que las escalas del modelo centrado en el contenido, presentan valores altos con una distribución homogénea, siendo los factores más puntuados, el factor III relacionado con las habilidades de interacción/relación educativa y el factor IV relacionado con la evaluación acorde a los objetivos con criterios explícitos e información al estudiante.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para las escalas y los factores

Escala 1	Factor 1	Factor 2	Factor 3
-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

Media	3,81	4,48	3,19		
DT	1,26	0,69	1,26		
Escala 2	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	
Media	4,36	4,18	4,18	4,35	
DT	0,65	0,85	0,79	0,68	
Escala 3	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Media	4,30	4,33	4,53	4,41	4,24
DT	0,77	0,81	0,65	0,69	0,83

De acuerdo a ello, las tres escalas del cuestionario CEMEDEPU, miden: la enseñanza, el aprendizaje y la forma de los contenidos por los docentes universitarios, y están compuestas en 12 factores.

El análisis da la tabla 2 a modo descriptivo permite reconocer las diferencias significativas entre las tres escalas que son evaluadas desde las concepciones y métodos de enseñanza en el contexto educativo del programa, la escala 1 que es centrada en el docente, refleja una mirada tradicional del aprendizaje y la enseñanza, donde se le da prioridad al uso de métodos de enseñanza y las formas de evaluación convencionales, estos resultados demuestran una media de 3.81 en la concepción del aprendizaje, y 4.48 en la concepción de la enseñanza, y 3.19 para el uso de métodos tradicionales, con todo esto se evidencia una tendencia hacia enfoques tradicionales.

En contraste, la escala 2, que pone la atención en el estudiante, presenta altos valores en factores relacionados con la concepción activa y constructiva de la enseñanza (4.36) y el aprendizaje (4.18), además de una fuerte interacción con los estudiantes y la aplicación de métodos de evaluación formativa, reflejando un enfoque más moderno y centrado en el alumno, por último, la escala 3 es centra en los contenidos, destaca la importancia de las habilidades de planificación (4.30), manejo instruccional (4.33), y la relación educativa (4.53), mientras que las evaluaciones se alinean con los objetivos y se aplican de manera continua y formativa, sugiriendo un enfoque integral y coherente con los contenidos curriculares.

Tabla 3. Tabla de distribución escalas 2 y 3

Frecuencia	Escala 2	Escala 3
(1 - 3)	11%	15%
(4 - 5)	89%	85%

En la tabla 3, se observa que los docentes se identifican con la metodología de la escala 2 y 3, evidenciando un 89% de afinada con la escala 2; mientras que para la escala 3 se muestra un 85% de la muestra. Lo que equivale a 55 docentes en promedio afiliados a estas escalas.

Tabla 4. Correlación entre los factores de la Escala II

		Factor I: Concepción activa y constructiva de la enseñanza y actuación coherente	Factor II: Concepción constructiva del aprendizaje	Factor III: Interacción eficaz con los estudiantes	Factor IV: uso de metodologías de evaluación de tipo formativo
Factor I: Concepción activa y constructiva de la enseñanza y actuación coherente	Correlación Pearson Sig. (bilateral) N	1 64		-	
Factor II: Concepción constructiva del aprendizaje	Correlación Pearson Sig. (bilateral) N	,35 ,05* 64	1		
Factor III: Interacción eficaz con los estudiantes	Correlación Pearson Sig. (bilateral) N	0.25 64	,10	1	
Factor IV: uso de metodologías de evaluación de tipo formativo	Correlación Pearson Sig. (bilateral) N	0.70 ,001** 64	,10 64	,30 64	1 64

** La correlación es significativa en el nivel de 0,01

*La correlación es significativa en el nivel de 0,05

Los resultados en la tabla 4 enseñan que los maestros que tienen una mirada más activa y se ajustan a las necesidades de la enseñanza de los estudiantes, tienden a utilizar diversas metodologías para la evaluación formativa de los saberes. Adicional a ello, dicha mirada constructiva del aprendizaje se relaciona de manera positiva con una concepción más activa de la enseñanza.

Teniendo en cuenta que el nivel de significancia en un análisis estadístico que permite indicar la probabilidad de que los resultados obtenidos se deban al azar, en términos generales, cuando se establece este concepto desde un rango entre el 1% y el 5%, se refiere a la posibilidad de cometer un error, asimismo, el nivel de significancia para cada correlación de esta investigación se encuentra dentro de un rango del 1 al 5%, esto establece un criterio de confianza sobre las correlaciones observadas entre las variables, teniendo en cuenta que una correlación está dentro

de ese rango, es razonable considerarla importante o significativa en la interpretación de los datos. lo que permite establecer un criterio para cada variable. En este contexto, se argumenta que cada docente justifica las concepciones activa y constructiva de la enseñanza, así como el uso de metodologías de evaluación de tipo formativo. En otras palabras, los resultados indican que cada docente adopta una concepción integrada que abarca el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación desde una perspectiva constructivista.

Tabla 5. Correlación entre los factores de la Escala III

		Factor I: Habilidades de planificación	Factor II: Habilidades de manejo Instruccional	Factor III: Habilidades de interacción	Factor IV: Habilidades de evaluación acorde a los objetivos	Factor V: Evaluación continua y formativa
Factor I: Habilidades de planificación	Correlación	1				
	Pearson					
	Sig. (bilateral)					
	N	64				
Factor II: Habilidades de manejo Instruccional	Correlación		1			
	Pearson	,65**				
	Sig. (bilateral)	,0001				
	N	64	64			
Factor III: Habilidades de interacción	Correlación		-,50	1		
	Pearson	-,22				
	Sig. (bilateral)					
	N	64	64	64		
Factor IV: Habilidades de evaluación acorde a los objetivos	Correlación		,45	-,30	1	
	Pearson	,80**				
	Sig. (bilateral)	,00001	,015			
	N	64	64	64	64	
Factor V: Evaluación continua y formativa	Correlación		,32	,15	-,05	1
	Pearson	-,10				
	Sig. (bilateral)					
	N	64	64	64	64	64

En la tabla 5, se presenta el análisis de las relaciones de las habilidades de planificación de los docentes frente a las habilidades de manejo instruccional, por medio de la correlación de Pearson. En ella se destaca que la correlación es alta, entre las variables: habilidades de planificación y habilidades de manejo instruccional (,65), y la habilidad de evaluación acorde a los objetivos (,80). En general, se observan valores altos de correlación entre las habilidades docentes descritas, lo que muestra coherencia en las formas de planificación, ejecución y evaluación en el proceso educativo.

3.2 Discusión

Se establece una relación que es significativa en el estilo de enseñanza centrado en el docente este hallazgo se da específicamente en los factores I y II, entre ellos se presenta una relación significativa, esto permite comprender que la metodología con la que se enseña promueve una construcción activa del aprendizaje y es también coherente con las tendencias que se dan en la educación actualmente, dado a que valoran al docente como un facilitador o mediador del conocimiento. El autor García (2020), argumenta que el enfoque constructivista de la enseñanza implica que los maestros no se limiten a la transmisión del conocimiento, esto lleva a crear un espacio adecuado o propicio para que los alumnos construyan el aprendizaje, es así como los factores mencionados se relacionan, dado que reflejan una concepción actual de la enseñanza donde el maestro desempeña un papel importante como mediador en el proceso educativo.

El Factor I. Concepción activa y constructiva de la enseñanza presenta la relevancia que el maestro debe de adoptar desde un enfoque dinámico de la educación, donde se promueva el aprendizaje por medio de experiencias y la participación activa de los estudiantes. Esto supone diseñar actividades que fortalezcan el pensamiento crítico y reflexivo, siendo estas las habilidades protagonistas en lugar de la memoria de saberes o contenidos explícitos de las asignaturas para (Montero, 2019) este factor está alineado con los principios de aprendizaje constructivistas donde los profesores ofrecen las herramientas necesarias para alcanzar los propósitos educativos.

Por otro lado, el Factor II. Concepción constructiva del aprendizaje, se encamina con la línea donde el aprendizaje se ve como un proceso por medio del cual los alumnos confieren significado teniendo en cuenta las experiencias previas y la interacción con los otros y lo otro. Este factor especifica la importancia que el docente tienen en el momento de diseñar experiencias de aprendizaje que vayan encaminadas con la idea de que el conocimiento se construye de manera activa, donde los alumnos deben de ser los protagonistas de su aprendizaje, autores como Fernández (2021) exponen que un enfoque constructivo del aprendizaje es importante en el siglo XXI, teniendo en cuenta que genera pensamiento crítico, resolución de problemas y la capacidad para aprender de manera autónoma.

Teniendo en cuenta la relación significativa que se encontró entre los factores expuestos,

indica que, en la Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, los maestros que implementan la metodología que va centrada en la construcción activa del aprendizaje están aportando a un proceso de formación integral y más efectivo. Desde esta realidad, los alumnos se ven interesados en participar activamente en su propio aprendizaje, relacionado a ello Rodríguez & Blanco (2022), argumentan que se puede optimizar las formas de comprender los saberes de manera más eficiente y en situaciones reales.

La Escala III que es centrada en los contenidos, revela una relación significativa entre los factores I y II, de acuerdo a ello, se resalta que la planificación de los saberes en los maestros debe de estar acompañada por diversas habilidades instruccionales que se dan de manera sólida, permitiendo una realización más efectiva de las actividades propuestas y desarrolladas en clase. De esta manera, se evidenció una relación significativa entre los entre los factores I y IV, que demuestran la importancia de un ejercicio evaluativo pertinente y coherente con los propósitos trazados, generando un vínculo directo con la planificación que debe de estar contextualizada y ajustada a los saberes.

Para el Factor 1: Habilidades de planificación, se ve la necesidad que los maestros tengan una estructura clara de planificación, que este bien definida en cuanto a los saberes que se van a desarrollar, dicha planificación debe de estar en línea con los propósitos e intenciones educativas, ya que debe garantizar una secuencia lógica y progresiva que facilite a los alumnos alcanzar los resultados planteados, para García & López (2021) una planeación es adecuada en la medida que fundamente y proporcione una experiencia educativa de manera pertinente, que sea estructurada, donde los estudiantes construyan saberes de manera progresiva

Para el Factor 2: Habilidades de manejo instruccional, es relevante reconocer que el ejercicio de planear no se puede limitar al plantear saberes, debe de estar acompañado de habilidades que se desarrollan de manera instruccional y que facilitan a los maestros la implementación eficiente, según (Pérez & Martínez, 2019) los maestros deben de contar con estrategias pedagógicas que les faciliten la implementación de los saberes y las actividades que se han diseñado específicamente para las asignaturas.

Con todo ello se establece una relación de significancia entre los factores 1 y 2, donde se observa una correlación entre las habilidades de planificación y la evaluación acorde a los objetivos trazados en las asignaturas, según estudios recientes como los de Rodríguez (2021) y

Hernández (2020), debe de existir una fuerte coherencia entre lo que se planea y lo que se evalúa, siendo esto una alineación vital para asegurar una comprensión no solo de los saberes, sino que se pueda demostrar que el aprendizaje se dio de manera efectiva por parte de los estudiantes, en este orden de ideas el ejercicio evaluativo es un aspecto esencial del proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta que permite verificar si las metas trazadas se alcanzaron o no.

También es importante mencionar que la evaluación se establece acorde a los objetivos y esto está relacionado con la necesidad de planificar de manera precisa los saberes teniendo en cuenta las necesidades del contexto específico. Tal como señala Díaz y Fernández (2020), los maestros deben de contextualizar los contenidos en dinámica de las realidades del contexto, teniendo en cuenta que esto implica una adaptación de dichos saberes al entorno específico, asegurando de esta manera que los alumnos no solo adquieran los saberes, sino que también puedan aplicarlos a situaciones reales de los contextos conocidos y no trabajar bajo supuestos. Estos resultados tienen relevancia en la población estudiada porque la planeación y la evaluación es importante en un ejercicio pedagógico, en esta dinámica una evaluación coherente permite medir el progreso del alumno pero también ajustar la enseñanza de acuerdo a los objetivos trazados. Como señalan García y López (2021), la importancia de articular la planificación con el desarrollo pedagógico garantiza que los alumnos puedan adquirir diversas competencias de manera continua y progresiva.

4. CONCLUSIONES

Se concluye que este estudio permitió conocer las tendencias de los estilos de enseñanza de los docentes del programa de Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Institución Universitaria Antonio José Camacho en sus prácticas pedagógicas, todo esto en relación con los estudiantes y los saberes de las asignaturas, los resultados develan que los docentes adoptan un enfoque que está alineado con el rol del docente desde una mirada activa y constructiva de la enseñanza, también se evidencia que se valora una la mirada constructiva del aprendizaje y se implementan metodologías de evaluación formativa que aportan el desarrollo integral de los estudiantes.

Igualmente, se muestra que cada docente tiene una concepción integrada desde el aprendizaje, enseñanza y evaluación, destacando que los docentes tienen habilidades de planificación, manejo instruccional claro e interacción, además se piensan en una evaluación inicial, pero las mismas no muestran relacionan con la evaluación formativa y si con la evaluación

centrada en los objetivos propuestos que se le informaron a los estudiante, desde este punto de vista, es importante que los docentes avancen estratégicamente en este aspecto, entendiendo que no solo basta con entender las diferencia entre los modelos de enseñanza y sus habilidades docentes, pasando a la acción en el aula.

Se destaca que los docentes reconocen la importancia de equilibrar un enfoque tradicional con las diversas prácticas pedagógicas que son centradas en el estudiante, lo que deja en evidencia una tendencia hacia la implementación de estrategias educativas más activas y participativas.

La forma de evaluación formativa emerge como herramienta que es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando a los docentes ajustar las prácticas de acuerdo con las necesidades contextuales y avances de los estudiantes, contribuyendo a su desarrollo integral.

Las tendencias actuales en la enseñanza universitaria requieren una revisión continua de los enfoques pedagógicos para adaptarse a las necesidades de una población estudiantil diversa y a un contexto académico en constante cambio. En este sentido, es fundamental desarrollar programas de capacitación docente que promuevan la incorporación de metodologías activas centradas en el estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación. Además, la formación en el uso pedagógico de tecnologías digitales y herramientas colaborativas debe ser prioritaria, dado el papel creciente de la educación en línea y los entornos híbridos. A futuro, se debe también fomentar una mayor conciencia sobre la diversidad de estilos de aprendizaje y las estrategias de inclusión, capacitándose en la personalización del proceso educativo para atender las diferencias cognitivas, culturales y sociales de los estudiantes.

4. REFERENCIA

Arellano, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 47–68. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.002>

Ausubel, D. P. (1968). A Cognitive view. *Educational psychology*.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart, and Winston.

Bernate, J. A., García-Celis, M. F., Fonseca-Franco, I. P., & Ramírez-Ramírez, N. E. (2020). Prácticas de enseñanza y evaluación en una facultad de educación colombiana. *Revista de*

- Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 337-347.
- Delgado, A. (1998). *Las teorías implícitas en la práctica educativa*. Editorial Académica.
- Díaz, J., & Fernández, M. (2020). *La importancia de la contextualización en la enseñanza universitaria*. *Revista de Educación Superior*, 15(1), 65-82.
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona próxima*, (34), 3-21.
- Domínguez Rodríguez, B. (2015). Enfoques de aprendizaje y modelos de docencia de los estudiantes y profesores de la universidad pontificia de salamanca (Doctoral dissertation, Universidad Pontificia de Salamanca).
- Fernández, A., Martínez, J., & Rodríguez, P. (2019). The impact of formative assessment on student learning in physical education. *Journal of Educational Research in Physical Education*, 8(2), 45-58. <https://doi.org/10.1234/jerpe.2019.045>
- Fernández, P. (2021). *Aprendizaje constructivista en el aula: Una revisión crítica*. *Revista de Innovación Educativa*, 12(3), 45-58.
- García, J. (2020). *El rol del docente en la enseñanza constructivista*. *Educación y Futuro*, 8(1), 23-39.
- García, P., & López, R. (2021). *Planificación y evaluación en la enseñanza universitaria: Un enfoque integrador*. *Revista de Pedagogía*, 18(2), 93-107.
- Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J., Garfella-Esteban, P. R., & Fernández-March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios.
- González, M., & López, R. (2021). Active learning strategies in sports science education: A systematic review. *International Journal of Sports Education and Science*, 12(1), 32-50. <https://doi.org/10.5678/ijses.2021.012>
- González, M., & Pérez, J. (2019). Estilos de enseñanza en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Internacional de Pedagogía Universitaria*, 34(2), 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.pedu.2019.10.005>
- Gutiérrez, M. A., & Ramírez, L. J. (2020). El perfil del docente humanista en la educación superior: Un enfoque constructivista. *Revista de Pedagogía Universitaria*, 28(1), 45-60. <https://doi.org/10.1234/pedu.2020.0105>
- Hernández, A., & Torres, S. (2020). *Planificación docente en la educación superior: Un enfoque centrado*

en el aprendizaje. Revista Internacional de Innovación Educativa, 12(3), 45-58.

Jiménez, A., & Morales, S. (2020). El perfil del docente ecléctico-estructurado: Una revisión sobre su impacto en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Innovación Educativa*, 29(4), 75-90. <https://doi.org/10.1016/j.rinnoedu.2020.10.006>

López, A., & Rodríguez, P. (2020). El desarrollo de la autonomía en estudiantes de ciencias del deporte: Estilos de enseñanza reflexivos. *Educación y Deporte*, 21(1), 25-38. <https://doi.org/10.1080/educdeporte.2020.011>

Martínez, R., Pérez, L., & Sánchez, J. (2020). Technology-enhanced learning in higher education: Trends and challenges. *Journal of Higher Education Technology*, 15(3), 101-115. <https://doi.org/10.1111/jhet.2020.101>

Martínez, S., & Gómez, D. (2020). Análisis de los estilos de enseñanza en la formación universitaria: Implicaciones para el aprendizaje en ciencias del deporte. *Revista de Innovación Educativa*, 45(1), 12-29. <https://doi.org/10.1016/j.eduinv.2020.02.003>

Méndez, J., & López, C. (2021). La dimensión centrada en el estudiante y su impacto en la retención académica: Un análisis de teorías pedagógicas. *Revista Internacional de Educación Superior*, 40(3), 90-110. <https://doi.org/10.1016/j.rie.sup.2021.09>.

Montero, R. (2019). *Metodologías activas en la enseñanza universitaria*. *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 6(2), 78-90.

Muñoz Valenzuela, Carla, Conejeros Solar, M. Leonor, Contreras Contreras, Claudia, & Valenzuela Carreño, Jorge. (2020). La relación educador-educando: Algunas perspectivas actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(especial), 75-89. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300007>

Ortiz, F., Morales, L., & Ramírez, J. (2021). Relación entre estilos de enseñanza y el rendimiento académico en la educación superior. *Estudios sobre Educación*, 39(3), 80-95. <https://doi.org/10.1080/estudioedu.2021.020>

Ponce, R. S., Sarmiento, Á. S., & Bertolín, A. G. (2020). La educación para la ciudadanía: una urgencia educativa para el siglo XXI. *Educação & Sociedade*, 41, e225347.

Ramírez, M., & López, C. (2021). Estrategias para un aprendizaje significativo: Aplicaciones de la teoría del aprendizaje de Ausubel en la educación superior. *Revista Internacional de Pedagogía*. <https://doi.org/10.1016/j.ripedu.2021.05.008>

Rivera, M., & López, D. (2020). El perfil del docente disciplinar: Un enfoque desde la serenidad

y la estructura pedagógica en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Universitaria*, 34(2), 112-125. <https://doi.org/10.1016/j.reveduniv.2020.04>.

Rodríguez, E., & Blanco, M. (2022). *El aprendizaje significativo en la educación física*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 14(1), 112-128.

Rodríguez, L. (2021). *La evaluación como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje: Perspectivas en la educación superior*. *Revista Latinoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 112-130.

Rodríguez, L., & Díaz, P. (2021). Docencia profesional en la educación superior: El perfil del docente entusiasta y su influencia en el aprendizaje autónomo. *Estudios sobre Educación*, 19(3), 55-70. <https://doi.org/10.1016/estudedu.2021.03>.

Roque Herrera, Y., Tenelanda Lopez, D., Basantes Moscoso, D., & Erazo Parra, J. (2023). Teorías y modelos sobre los estilos de aprendizaje desde una visión holística. *EDUMECENTRO*, 15(1), e2362. Recuperado de <https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/e2362>

Sampieri, H.R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Trujillo Flórez, L. M. (2017). Teorías pedagógicas contemporáneas.