



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MODELO INTEGRAL DE LOS ESTILOS DE
ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR**

Liliana María Echeverry Jaramillo



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Departamento de Educación Avanzada

TESIS DOCTORAL

**MODELO INTEGRAL DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA
DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Liliana María Echeverry Jaramillo
Tesis doctoral para optar al título
Doctora en Educación

Tutora: Dra. Luz Helena Uribe Pedroza

Programa de Doctorado
Línea: Estudios en Cognición, Infancia y Discurso

Medellín, septiembre de 2013


Acta de Aprobación de Tesis Doctoral


El día 14 de noviembre de 2013 a las 10:00am, se reunieron en el auditorio No. 2 del Edificio de Extensión de la Universidad de Antioquia, el Dr. Pedro Martínez Geijo, la Dra. Carmen Cecilia Suárez Mantilla y el Dr. Andrés Klaus Runge Peña en calidad de jurados, la Dra. Luz Helena Uribe Pedroza en calidad de tutora y a una representación de los integrantes del Comité de Doctorado de la Facultad de Educación, para presenciar la sustentación pública de la tesis doctoral debidamente aprobada (Artículo 40 del Acuerdo Superior 122 de 1997) y titulada "*Los estilos de enseñanza de los profesores de Educación Superior: Una mirada desde la consideración de un modelo integral*", la cual fue presentada por la candidata a Doctora **Liliana María Echeverry Jaramillo**, estudiante de la Línea de Aprendizaje, Cognición y Creatividad de la sexta cohorte del Programa de Doctorado en Educación.


Terminada la presentación, se procedió al interrogatorio por parte de los jurados. Agotada las preguntas y respuestas ofrecidas por parte de la candidata a Doctora, se pidió a los asistentes desalojar el recinto y los jurados realizaron su deliberación, donde, por unanimidad, otorgaron a la tesis la calificación de **APROBADA**.


Como miembro del Comité de Doctorado, la Dra. Doris Adriana Ramírez, presidió la reunión y procedió a la lectura pública del resultado.

Se da por terminada la defensa a las 12:00 m.


Dr. PEDRO MARTÍNEZ GEIJO
Jurado


Dra. CARMEN CECILIA SUÁREZ MANTILLA
Jurado


Dr. ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA
Jurado


Dra. LUZ HELENA URIBE PEDROZA
Tutora

Para constancia, se firma en Medellín el día 14 de noviembre de 2013

Documento Anexo al Acta

Reconocimiento

Luego de emitir el veredicto, los jurados presentes en el acto de sustentación de la Tesis Doctoral de la estudiante Liliana María Echeverry Jaramillo, doctores Pedro Martínez Geijo, Carmen Cecilia Suárez Mantilla y Andrés Klaus Runge Peña, de forma unánime estuvieron de acuerdo en señalar que si bien la normativa no permitía otorgar una distinción, era de destacar que *"la candidata acogió las recomendaciones de la evaluación escrita, realizó una clara exposición y demostró dominio conceptual y metodológico sobre su trabajo; el cual genera una serie de interrogantes interesantes para futuros desarrollos"*. Así mismo, solicitaron anexar este reconocimiento al Acta de Aprobación de Tesis Doctoral firmada el 14 de noviembre de 2013.

Firman en representación de los jurados y la tutora:


Dr. ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA
Jurado


Dra. LUZ HELENA URIBE PEDROZA
Tutora

!!!GRACIAS DIOS!!!

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a mi familia, soporte permanente de cada paso, que supo comprender mis ausencias y presencias, por su apoyo e infinita confianza en mí.

Quiero expresar mis agradecimientos más sinceros a mi tutora Dra. Luz Helena Uribe Pedroza por su preocupación permanente, sus oportunos consejos, su acompañamiento y apoyo incondicional en todo este proceso.

Quiero expresar mis agradecimientos y muy especialmente a los profesores de la Facultad de Educación que por su participación hicieron posible esta investigación.

Quiero expresar mis agradecimientos a mis amigos que con su energía y solidaridad me acompañaron en el camino.

Contenido

INTRODUCCIÓN	7
1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	14
1.1. Planteamiento y Justificación del Problema	15
1.2 Objetivos	29
General	29
Objetivos específicos.....	29
2. MARCO TEÓRICO	30
2.1 Realidades de la Educación Superior en el Marco de la Globalización	31
2.2 La Función del Docente y los Retos Actuales de la Educación Superior.....	36
2.3 Perspectivas de Los Estilos de Enseñanza.....	46
2.3.1 Origen del Término Estilo y su Incursión en la Educación.....	49
2.3.2. Los Inicios de una Tradición: la eficacia docente como antecedente para el estudio de los Estilos de Enseñanza	52
2.3.3. Los Inicios de la Investigación sobre los Estilos de Enseñanza y sus Aportes	60
2.3.4 Nuevas Miradas sobre los Estilos de Enseñanza y sus Líneas de Investigación	79
Grupos de Profesores	127
Caracterización de los modos de Enseñanza.....	127
2.4. Algunas consideraciones para el planteamiento de un Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza	147
2.5. Los Conocimientos que debe poseer el Docente para el Ejercicio de la Enseñanza y su consideración para establecer las dimensiones del Modelo de Estilos de Enseñanza.....	154
2.5.1. Aportes para la Construcción de un Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza.....	164
3. METODOLOGÍA	210
3.1. Enfoque de Investigación	211
3.2. Tipo de Estudio	213
3.3. Contexto y Participantes.....	214
3.4. Métodos de Recolección de Información	216
3.4.1 Fase de Exploración	217
3.4.2 Fase de Focalización	219
3.4.3 Fase de Profundización	227

3.5. Métodos de Análisis	229
4. RESULTADOS	237
4.1. Perspectiva Cuantitativa	238
4.1.1. Caracterización General de los Profesores Participantes	238
4.1.2. Resultados Guía de observación no participante	239
4.1.3. Resultados del Cuestionario de dilemas sobre las teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje	253
4.1.4. Resultados entrevista semi-estructurada	255
4.1.5. Resultados Inventario NEO-FII	280
4.2. Perspectiva Cualitativa	282
4.3. Resultados de la Triangulación	302
5. DISCUSIÓN	310
5.1. Reflexiones frente al Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza	312
5.2. Caracterización de las prácticas que conforman el ejercicio de la docencia	327
5.3. Perfiles de los Estilos de Enseñanza de los profesores	347
6. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	353
7. REFERENCIAS	357
ÍNDICE DE FIGURAS	388
ÍNDICE DE TABLAS	389
ÍNDICE DE ANEXOS	390
ANEXOS	391
Anexo No. 1	392
Anexo No. 2	396
Práctica de enseñanza – Relación profesor / estudiante	399
Práctica de enseñanza – Evaluación	401
Anexo No. 3	403
Anexo No. 4	407
Anexo No. 5	415
Anexo No. 6	417
NEO FFI	417
Anexo No. 7	421

INTRODUCCIÓN

“La principal contradicción con la que se enfrentan los docentes es la que deriva del nuevo rol que se les exige pero sin que se altere su estatus profesional. Se les pide que sean competentes para dar una respuesta eficaz a la diversidad de los alumnos, que integren su enseñanza en los parámetros de la sociedad de la información, que sean capaces de interesar a sus alumnos, de orientarlos y de colaborar con las familias para que se impliquen en la acción educadora. Sin embargo, su formación, sus condiciones de trabajo, su valoración social y su desarrollo profesional se mantienen invariables en la mayoría de los casos” (OEI, 2008).

La presente tesis es el resultado de un interés profesional, pero también de la necesidad de profundizar y comprender las acciones que llevan a cabo los profesores en la práctica de enseñanza, en particular, los estilos de enseñanza que despliegan en el ejercicio de la docencia y su importancia en la formación de nuevos profesionales.

La difusión de los cambios y las transformaciones pequeñas y sucesivas que se han venido gestando desde hace varios años en el campo de la educación y su calidad, no solo ha trascendido el ámbito académico, sino que además, en mi caso, ha superado la esfera personal y profesional, en cuanto conozco de manera más amplia y profunda la función que desempeñan esos profesionales, que como yo, ejercen la docencia, a través de la formación de las nuevas generaciones de futuros profesionales de diferentes áreas de conocimiento. Adicionalmente, reconozco que gracias a esta toma de conciencia, los profesores hemos hecho grandes esfuerzos por contribuir a la búsqueda de alternativas que permitan optimizar la formación de profesionales, como una tarea que encause las exigentes demandas que cada día se prescriben a la educación superior.

Ahora bien, como ha ocurrido a lo largo de la historia, vivimos tiempos marcados por el cambio y la incertidumbre que afectan a la sociedad y al sector educativo en particular. La universidad no ha sido ajena a estos cambios, de hecho, desde hace varias décadas su preocupación gira en torno a adecuar sus formas de organización, su estructura, sus funciones, el sentido de la docencia, y el protagonismo del profesor a las nuevas y exigentes realidades sociales (Feixás, 2000; Gairín, 2003).

Bajo estos presupuestos, se advierte también, la necesidad de una reflexión profunda y sistemática sobre la práctica de enseñanza, -la tradicional forma de hacer docencia-, y en específico, sobre la función docente, la naturaleza de su labor y su incidencia en el proceso de aprendizaje de las generaciones de profesionales.

Asumir tal consideración, se estaría en la eventual posibilidad de reflexionar a consciencia sobre la docencia, y aprovechar al máximo la oportunidad del beneficio colectivo, a partir del reconocimiento de lo que hacemos y cómo lo hacemos en este nivel de formación. Sin embargo, como todo proceso en la vida, las cosas no cambian o se transforman de un día para otro.... Es decir, estaríamos avocados al análisis del deber ser, el saber hacer, el ser y el saber para orientar la enseñanza hacia el logro de los objetivos académicos y las metas de la educación.

Este preámbulo, o punto de partida, solo quiere hacer notar la coexistencia de los saberes incorporados y objetivados de los cuales los profesores hacemos uso diariamente en nuestra labor docente: saber saber, saber hacer y saber ser. Estos saberes se constituyen en esferas que se traducen, deducen y perciben en nuestras motivaciones y expectativas frente a la docencia, en lo que somos, en lo que hacemos y en lo que proyectamos como personas y como profesionales de la educación.

Con base en estas premisas, la investigación que se presenta en esta tesis ofrece un panorama sobre la práctica de enseñanza de los docentes y, en particular, sobre sus estilos de enseñanza (como una posibilidad para reconocer lo que hacemos y cómo lo hacemos en la docencia) y la importancia de sus particularidades en la formación de profesionales. Esta aproximación parte de la consideración de una amplia revisión de los desarrollos investigativos sobre el tema y, de esta manera, culmina con la presentación de una visión actual que sugiere la pertinencia de un cambio de perspectiva en la interpretación de esta práctica. Así, a través de la identificación de las principales tendencias asociadas a las formas de enseñanza que ponen en escena los docentes en su gestión en el aula de clase, este estudio procura hacer visible la importancia de la personalización (es decir, un conocimiento formalizado que ha sido incorporado en uno, traducido en uno como profesor en percepciones, creencias, valores, teorías,

intenciones, disposiciones) de las dimensiones y conocimientos que se requieren para ser enseñante de una disciplina o área de conocimiento.

Para cumplir con este propósito, el abordaje de los estilos de enseñanza se enmarca en la consideración de los desafíos y tensiones que debe enfrentar el profesor en el ejercicio de su función como enseñante y que hacen de ésta una actividad compleja y multidimensional. A ese respecto, se reconoce la existencia de factores externos e internos, que además de influir en el desarrollo de la enseñanza, suelen estar relacionados con diversas variables, dentro de las cuales cabe citar: la calidad de la educación como un argumento de responsabilidad del profesorado, la didáctica universitaria y su relación con la formación de profesionales exitosos, la identificación del pensamiento del profesor y su relación con la práctica cotidiana, los estilos de aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza eficaz o efectiva así como las concepciones o teorías que tienen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Cabe entonces aquí precisar que, aunque son muchas las perspectivas que se han derivado al tratar de pensar en cómo alcanzar los requerimientos de calidad que permitan el buen ejercicio de la enseñanza en un mundo desbordado por la producción constante de conocimientos, de nuevas tecnologías e información cambiante, el interés de esta investigación se mantuvo en profundizar sólo en aspectos fundamentales que caracterizan los estilos de enseñanza de los profesores: sus conocimientos, sus prácticas así como los elementos que constituyen su identidad profesional y personal. En correspondencia con esta mirada, son estos elementos los que pueden servir como marco de referencia para explicar, comprender y analizar el constructo de los estilos de enseñanza de los profesores desde una visión integral que da sentido a los saberes formalizados e interiorizados para el ejercicio de la docencia.

De forma similar, la identificación y análisis de los perfiles de los estilos de enseñanza de los profesores contribuirá a la comprensión de su rol mediador al otorgarle un significado particular a los saberes que despliega en la enseñanza.

Así pues, además de ofrecer una nueva mirada frente a los componentes que configuran la práctica de enseñanza de los profesores universitarios, la contribución de este estudio a las teorías

de la enseñanza se suma a su pertinencia en tanto, busca ofrecer elementos para pensar y reflexionar en torno a la propia práctica docente y a la realidad que vivimos los profesores en el desarrollo cotidiano de nuestra propia función; de allí su condición situada y contextualizada.

Desde esta mirada podría pensarse, entonces, que la experiencia ganada por los profesores en el trayecto de su desarrollo profesional y personal al ejercer la docencia se reviste de una práctica situada más allá de los preceptos y prescripciones que se les demandan; con lo cual se comprometen a facilitar el acceso al conocimiento y al aprendizaje de las nuevas generaciones gracias al establecimiento de un vínculo directo con su propio ser, su hacer y su saber.

Tener la posibilidad de proponer formas alternas de indagación para visualizar y establecer los perfiles de los estilos de enseñanza de los profesores permite considerar y recrear en el camino de la formación profesional, nuevas oportunidades para analizar cada vez más nuestras propias prácticas, no solo como experiencia personal y profesional acumuladas, sino como significante y significado del ser docente. En otras palabras, reconocer la propia identidad como enseñantes de la educación superior es el punto de partida para reflexionar sobre la propia práctica, sus logros, fortalezas, y/o limitaciones y, por ende, sobre el beneficio que los cambios en la misma podrían ofrecer a la formación de nuevos profesionales.

En correspondencia con las líneas anteriormente descritas, a lo largo de esta tesis se presenta el desarrollo de un estudio que ha intentado analizar las particularidades de la práctica de la enseñanza en la educación superior, y en particular, los estilos de enseñanza que caracterizan a los profesores de este nivel.

Para tal efecto, este trabajo de tesis parte del planteamiento de un problema que sustentado en la realidad de los docentes, en el marco de la globalización, y en particular, en el ejercicio de la docencia intenta develar la necesidad de esclarecer con mayor exactitud qué hacen los profesores, cómo lo hacen y cómo sus prácticas se relacionan con los desafíos que plantea la actual sociedad del conocimiento a partir del diseño de un modelo integral para la identificación de los estilos de enseñanza de los profesores.

En su desarrollo, este trabajo se basa en la consolidación de un marco de referencia, a partir del cual se plantea una propuesta o modelo integral para la identificación de los estilos de enseñanza de los profesores universitarios. En particular, en este marco se contempla una revisión sobre algunos aspectos propios del contexto de la Educación Superior y, en especial, de las especificidades de la función del docente en este nivel de formación, así como la descripción y análisis de los principales estudios empíricos y líneas de investigación que han abordado los estilos de enseñanza. En otras palabras, de forma amplia y conjunta se toman en consideración las visiones, ideas, reflexiones y críticas de un número significativo de expertos en el tema y, por ende, se ofrece una visión del estado actual de la investigación en este campo y sus aportaciones a la discusión sobre la práctica de enseñanza en general y sobre los estilos de enseñanza en particular. Para cerrar este primer capítulo, se transita en la fundamentación de una propuesta de modelo integral de los estilos de enseñanza, como constructo teórico, configurado a partir de la consideración, integración e interacción de tres dimensiones del ser docente: el saber-saber, el saber hacer y el saber ser.

El texto continúa con la presentación de la metodología a partir de la cual se llevó a cabo este estudio. Dada la naturaleza de la pregunta de investigación, los objetivos y el contexto de análisis, ésta se orienta y desarrolla en el marco del uso de métodos mixtos, los cuales permitieron el análisis de la realidad multidimensional, amplia y compleja, que comprende el estudio de la práctica de enseñanza de los profesores universitarios.

Ahora bien, en correspondencia con el enfoque metodológico que se presenta en el capítulo tres, y los objetivos de investigación, la presentación de los resultados se organizan en el cuarto capítulo en función de las dos aproximaciones metodológicas elegidas para el desarrollo del estudio: cuantitativa y cualitativa. Igualmente, en cada una de las aproximaciones, los resultados se presentan tomando en consideración los métodos, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, en correspondencia a las categorías e indicadores que se establecieron en las tres dimensiones que conforman el Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza: saber – saber, saber – hacer y saber – ser. Finalmente, la conjunción de estas dos miradas permite presentar el contraste y la triangulación de la información referida a las

características de las prácticas de enseñanza que subyacen al análisis de las tipologías estilísticas de los profesores y la identificación de sus perfiles desde esta perspectiva integral.

La tesis se cierra con una disertación final, que da cuenta de la interpretación y discusión de los hallazgos, sus implicaciones teóricas y prácticas con relación al campo de la enseñanza y, en particular, a la comprensión de los estilos de enseñanza de los profesores de Educación Superior, así como la presentación de las principales conclusiones, limitaciones del estudio y posibles futuras perspectivas de estudio y análisis.

1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Planteamiento y Justificación del Problema

No cabe duda que el debate actual sobre el papel de la Educación Superior en el desarrollo de la productividad y competitividad en nuestro país ha estado vinculado a las tesis sobre la calidad de la enseñanza que, desde hace más de una década, se han venido generando en las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES). En consecuencia, pensar la enseñanza en las IES nos remite a revisar la compleja variedad de factores y elementos que se constituyen en marco de referencia para analizar las exigencias que acompañan las demandas de una educación superior de calidad.

En particular, son muchas las voces que se han escuchado con la intención de identificar cuáles son los elementos de calidad que más se ajustan a las exigentes condiciones que la actual sociedad del conocimiento y la globalización le reclaman a las IES para la formación de nuevos profesionales. Dar respuesta a estas expectativas sobre la calidad de la enseñanza exige no sólo modificar las estrategias organizativas y de gestión que soportan esta estructura, sino, además, realizar un análisis de las prácticas de sus actores.

De esta manera, uno de los debates en los que se sitúan estos elementos de calidad en la Educación Superior se ha centrado en la consideración de los docentes como actores clave y, por ello, se ha dado lugar a nuevas exigencias en su función. Si bien éstas se han enfocado a cuestiones administrativas, de gestión y producción de nuevo conocimiento, de manejo de nuevas tecnologías y de actividades de extensión, que han beneficiado su labor, también resulta necesario pensar que el profesor debe hacerse partícipe de un proceso de cambio que lo lleve a ser más reflexivo y consciente de su propia práctica docente; de manera que asuma la incorporación y adopción de nuevas propuestas de enseñanza, enfocadas al aprendizaje de los estudiantes (Díaz, 2003; Figueroa, Gilio y Gutiérrez, 2005; Monereo y Pozo, 2003; Tünnermann, 2008), a la formación y desarrollo profesional en función de un campo específico de conocimiento (Ojeda, y Alcalá, 2004) así como a la formación pedagógico-didáctica para lograr un equilibrio entre estas demandas y sus funciones.

En este escenario, al momento de pensar en los requerimientos para la formación de las nuevas generaciones de profesionales en las diferentes áreas de conocimiento se pasan por alto las tensiones que pueden afrontar los docentes al asumir el conjunto de funciones que les demandan la IES: docencia, investigación y extensión. Así pues, aunque en su condición de profesores universitarios pueden asumir una o todas estas funciones, en el ejercicio de cada una de ellas han de desplegar y demostrar tanto competencias profesionales como específicas, asociadas a cada una de ellas. En otras palabras, estas demandas y/o requerimientos están incidiendo en los cuestionamientos y reflexiones que se están haciendo en torno a una redefinición de la función docente y, por consiguiente, de la profesión docente universitaria, de su formación y de su desarrollo profesional para mejorar la calidad de la enseñanza (Biggs, 2006; Figueroa, Gilio y Gutiérrez, 2008; Francis, 2005; García-Valcárcel, 2001; Marcelo, 2001- 2005; Montero, 2004; Vaillant, 2008; Zabalza, 2002 - 2004).

Ahora bien, a pesar del énfasis que se hace en el desempeño de los profesores como elemento esencial de la calidad de la enseñanza, resulta conveniente aclarar y reconocer que ésta trasciende a la actuación de los profesores en sus diferentes funciones. De igual modo, no puede desconocerse que la práctica profesional del docente universitario se constituye en un complejo proceso, conformado por variados factores y dimensiones (políticas institucionales, condiciones de trabajo, cultura y tradición pedagógica, las relaciones con los colegas, pertenecer a una comunidad académica, entre otros) que se interrelacionan para configurar su función de enseñante.

Así pues, varias décadas de investigación en este nivel educativo han puesto de manifiesto, entre otras, que otra de las problemáticas que deben afrontar los docentes universitarios en las aulas de clase es la identificación de los “móviles del aprendizaje”¹ o las dificultades en los procesos auxiliares que presentan los estudiantes a la hora de aprender. Frente a este desafío, y sumado a los anteriormente descritos en la perspectiva de la calidad de la enseñanza, los profesores enfrentan una serie de tensiones que hacen de su labor docente una

¹ Término referenciado por Pozo (1996, 2005) para designar “otros procesos auxiliares del aprendizaje”, que tienen que ver con su movilización; y de los cuales estudiantes y docentes no saben hacer uso: motivación extrínseca o intrínseca, efecto de las expectativas, atribución de éxito o fracaso y control de los recursos de aprendizaje.

actividad compleja y multidimensional (Figuroa, Gilio y Gutiérrez, 2008; Gairín, 2003; Monereo y Pozo, 2003; Zabalza, 2006).

Al considerar esta condición multidimensional se sugiere, entonces, que la enseñanza de calidad estaría determinada por elementos tales como los conocimientos, el nivel de competencia que despliega el profesor en el desarrollo de sus funciones; pues sólo de esta manera le sería posible lograr los fines educativos que le han sido conferidos para la formación de profesionales y la producción de conocimiento en su campo específico de saber.

Bajo esta perspectiva, los docentes universitarios también se enfrentan a un dilema en relación al desarrollo de las materias que enseñan y lo que realmente esperan de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. A este respecto, algunos investigadores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje reconocen la existencia de factores externos e internos que influyen en el mismo; sin embargo, tal y como lo señalan Núñez, Solano, González-Pienda y Rosario (2006), algunas diferencias individuales suelen estar relacionadas con los aspectos motivacionales que condicionan el interés por la temática (Rodríguez Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 2004), con variables de personalidad (Paunones y Ashton, 2001) o factores vinculados con su forma de aprender como son: los enfoques de aprendizaje (Biggs, 2001), las estrategias de aprendizaje (Cavanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006), la comprensión de los nuevos conocimientos, la calidad de los productos de la actividad académica (Pintrich, 2004) o los bajos niveles de estudio que presentan los estudiantes.

Pese a las explicaciones y orientaciones que se dan en las sesiones de clase, también resaltan que en muchas ocasiones, los profesores deben asumir un direccionamiento al impartir la actividad académica o dedicar jornadas adicionales a la asesoría y acompañamiento a los estudiantes, ya que se evidencia una falta de disciplina a la hora de abordar tareas recurrentes (e.g., lecturas, informes), una débil o poca comprensión de los procedimientos para la ejecución de las mismas y, más específicamente, una falta de hábitos y métodos de estudio. En consecuencia, es necesario orientar a los estudiantes en la ejecución de las tareas o en la resolución de situaciones para las cuales no cuentan con los repertorios básicos que les permitirían enfrentarlas de manera exitosa.

De forma similar, los docentes presuponen un cierto nivel de competencia que los estudiantes deberían tener al ingresar a la universidad; no obstante, éste queda desvirtuado al momento de evaluar y confrontar la enseñanza con los resultados del aprendizaje. En otras palabras, además de generar descontento, esta situación ratifica el bajo nivel de conocimiento y repertorios previos de los estudiantes; un aspecto que para los docentes es relevante en el desarrollo de sus cursos (Grasha, 2002; Núñez et al., 2006, 2007). Como resultado deducen, en muchas ocasiones, que los estudiantes no saben estudiar o, en el peor de los casos, al escuchar comentarios informales o apreciaciones que reflejan sus pensamientos, de forma indirecta corrobora la afirmación de algunos investigadores quienes consideran que la enseñanza universitaria no promueve y/o genera estudiantes capaces de reflexionar sobre su aprendizaje y comprender la naturaleza compleja y relativa del conocimiento (Monereo y Pozo, 2003).

En línea con lo anterior, algunos estudios recientes se han encargado de evidenciar la importancia de las relaciones que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, particularmente, aquellas que se establecen entre el profesor y el estudiante. Gracias a ello, Colombo, Bur, Sulle y Curone (2006), por ejemplo, sugieren que por el predominio de relaciones asimétricas en la interacción, el acceso al conocimiento y, por consiguiente, el aprendizaje del estudiante estarán mediados por las propias expectativas del docente, sus concepciones y teorías respecto a su forma de aprender, así como por su forma de enseñar. Por su parte, Vermunt (citado en Massone y González, 2006) señala que los estudiantes al momento de enfrentar los desafíos que representa el ingreso a la educación superior mantienen la vigencia de las características de una educación media tradicional y, en particular, la existencia de un fuerte control externo, donde el docente es quien asume la responsabilidad de regular el aprendizaje de sus estudiantes.

En conjunto, estos hallazgos llevan a considerar que el conocimiento que tenga el estudiante sobre sus propias habilidades, motivaciones y saberes, así como lo que debe hacer para aprender, monitorear su proceso y ajustar sus acciones a las demandas de la actividad académica (Pintrich, 2000, 2004) resulta fundamental de cara al éxito académico. Frente a esta situación, la realidad descrita por Núñez y sus colaboradores (2006) puntualiza que en el ámbito universitario

la mayoría de los estudiantes “no están adecuadamente preparados para lo que se requiere de ellos, no son alumnos autorregulados” (p.345).

Ahora bien, aunque estas afirmaciones destacan la necesidad de identificar las condiciones reales de los estudiantes a la hora de aprender y, a partir de allí, establecer comparaciones con la situación ideal y, de este modo, generar alternativas de enseñanza que favorezcan la provisión de las competencias necesarias para el aprendizaje significativo y exitoso de los estudiantes, la realidad parece ser otra.

En particular, algunos estudios (Biggs, 200; De la Fuente y Justicia 1999-2001; Curone, 2006; O'Connor y Collage, 2006; Pintrich, 2000-2004) coinciden en demostrar que para suplir todas estas falencias los profesores optan por realizar actividades que se alejan de la implementación de una práctica de enseñanza que favorezca un mejor aprendizaje o la comprensión del saber disciplinar que se quiere enseñar. Así, algunos profesores hacen una selección de contenidos disciplinares, centrados en los conocimientos básicos y que no sacrifican el rigor del desarrollo disciplinar, pero que atienden tácitamente a los procesos de aprendizaje en los estudiantes, con lo cual, se satura el programa de curso con más contenidos conceptuales, que aparentemente compensen y preparen de la forma más eficaz y conveniente a ese futuro profesional.

De forma similar, con base en lo hasta aquí expuesto también se sugiere pensar y favorecer la implementación de una práctica de la enseñanza centrada en el estudiante y en su proceso de aprendizaje. Igualmente, en cierto sentido, se plantea la necesidad de pensar que su acompañamiento y direccionamiento facilitaría la adquisición de nuevos conocimientos; sin embargo, los resultados académicos no siempre parecen demostrarlo.

En consecuencia, si bien se ha desatacado la importancia de reconocer la existencia de una interdependencia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando dar respuesta a estas tensiones, la investigación en educación desde hace varias décadas se ha planteado la necesidad de profundizar en esta interrelación y, por ello, se ha centrado en la realización de algunos

estudios orientados a la consideración de las variables² (contextuales, personales, institucionales, normativas) y factores que pueden mediar o intervenir en la forma como ambos actores (profesor y estudiantes) afrontan el proceso de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

De este modo, además de considerar la calidad de la educación como un argumento de responsabilidad del profesorado, en relación al aprendizaje se han contemplado aspectos tales como las estrategias de aprendizaje, los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias de autorregulación del mismo.

Por su parte, con respecto a la enseñanza la investigación se ha orientado más específicamente en el estudio de la didáctica universitaria y su relación con la formación de profesionales exitosos (e.g., Bain, 2004), la enseñanza eficaz o efectiva, la comprensión del pensamiento del profesor, sus concepciones o teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje y su relación con la práctica (e.g., Gómez, 2005; Terigi, 2006). La identificación de los enfoques o estilos de enseñanza, (e.g., Grasha, 1996; Martínez, 2009), así como el planteamiento de estrategias para la regulación del aprendizaje y la enseñanza en el aula (e.g., De la Fuente y Justicia, 2007; Rosário, Mourão, Martín, García, Torbay, y Rodríguez, 2007; Núñez, González-Pianda, Soares y Rúbio, 2005; Núñez, González-Pianda, Solano y Valle, 2007).

Además de pensar desde la perspectiva del aprendizaje y considerar la falta de conocimiento del estudiante sobre los recursos cognitivos que le permiten ser partícipe de su propio proceso y lograr las metas académicas y de aprendizaje que se propone, en conjunto, estos asuntos sugieren la pertinencia de reflexionar en torno a las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que posee el profesor universitario, así como identificar su relación con la práctica de la enseñanza. De acuerdo con estudios previos, estas concepciones no sólo parecen develar un desconocimiento de cómo aprenden los estudiantes y cuáles son las capacidades y competencias que pueden desarrollar en ellos a partir de la enseñanza, sino que, además, reflejan el

² En el caso de los profesores, estas variables están relacionadas con la forma en que desarrollan su enseñanza (e.g., sus concepciones, creencias, expectativas, teorías, conocimientos, experiencia, el deber ser de la enseñanza, sus motivaciones, afectos, sus pensamientos y/o los efectos del proceso en los logros académicos y de aprendizaje). Por el contrario, en los estudiantes se apuntan a variables referidas a las concepciones, creencias y expectativas de lo que es aprender, así como de los comportamientos que deben realizar para lograr los propósitos de aprendizaje. (De la Fuente, et al., 2001; O'Connor y Collage, 2006; Pintrich, 2000, 2004).

desconocimiento de cuál es su propia forma de enseñar. A modo de ejemplo, conviene retomar las palabras de Solar y Díaz (2007) quienes afirman que “los docentes no están frecuentemente conscientes del tipo de enseñanza que ellos realizan o cómo manejan muchas decisiones emergentes en el aula” (p.40).

En correspondencia con lo anterior, Serrano (2006) afirma que el docente universitario debe asumir una nueva postura con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje³; de manera que le sea posible concebir que tanto la calidad del proceso formativo que sea capaz de crear en el aula como el progreso y aprendizaje del estudiante se derivan de su propia intervención y dominio. No obstante, también es importante tener en cuenta que, a diferencia de lo planteado por Serrano (2006), esta relación, no siempre es de carácter unidireccional, ni unilateral. Así pues, mientras autores como Kember y Gow (1994) señalan y validan que los enfoques de aprendizaje de los estudiantes se ven influenciados por el pensamiento del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como por la manera como se acerca o desarrolla su enseñanza, otros, por su parte, sugieren que esta influencia se presenta en la medida en que haya una correspondencia entre los estilos de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Alonso y Gallego, 2010; Gargallo, Sánchez, Ros y Ferrera, 2010; Grasha, 1996, 2002; Gregorc, 1985; Hervás, 2008; Martínez, 2009; Ventura, 2011).

Independientemente del prisma que se use para analizar esta situación, lo cierto es que todos estos presupuestos abogan por la pertinencia de un cambio en la enseñanza del profesor universitario. Concretamente, esta apuesta apunta a que el docente en lugar de limitarse a transmitir gran cantidad de información y conocimientos disciplinares, promueva en los estudiantes el desarrollo de habilidades y competencias (profesionales, actitudinales, personales,

³ Esta expresión sugiere pensar que las relaciones enseñanza y aprendizaje deben analizarse conjuntamente: preguntarse por el cómo se enseña, implica, entonces, preguntarse por el cómo se aprende. Esto no quiere decir que sean vistos como un binomio donde ambas acciones están íntimamente relacionadas – como sugiere Martín (1995) – o una feliz fusión de un proceso que se traduce en la común, pero imprecisa, expresión: los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, significa que, un sujeto enseñante puede enseñar algo a una o muchas personas que no saben sobre un tema en particular; pero no implica que todas y cada una de ellas invariablemente aprenderán lo que se les enseña.

Al respecto, Meireu (1992; citado por Birrueta, 2006) opina, “que sólo se da la “transmisión”, cuando un proyecto de enseñanza se encuentra con un proyecto de aprendizaje, cuando se forma un lazo, no importa si éste es frágil, entre un sujeto que puede aprender y un sujeto que quiere enseñar” (p.35). En otras palabras, desde esta perspectiva, cuando se analiza el proceso de enseñanza y aprendizaje se asumen dos sujetos que interactúan en un contexto específico: el docente y el estudiante.

comunicativas, entre otras) como garantía para que estos futuros profesionales puedan continuar su proceso de aprendizaje a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante, globalizado y complejo. En otras palabras, se revela la necesidad de definir un nuevo perfil, que además de cumplir con estas necesidades y exigencias, plantee cambios en la función docente.

Con respecto al mejoramiento del desempeño en los docentes universitarios, no se puede desconocer que se han ampliado las propuestas de formación continuada, con el fin de instaurar hábitos de reflexión permanente sobre su quehacer en el aula, impulsar y fortalecer su fundamentación teórica así como la validación de su práctica; de manera que sea posible lograr cambios y transformaciones en las estructuras del sistema y en los requerimientos para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, autores como Díaz (2005) Morán (2005) y Rueda (2010) señalan que estos procesos de mejoramiento han sido insuficientes y, de hecho, la enseñanza se ha convertido en una actividad mecánica e improvisada, a pesar de los avances en la investigación, del auge de los programas de formación docente o de las iniciativas institucionales para ofrecer una formación pedagógico-didáctica para sus nuevos miembros, Asimismo, destacan la falta de claridad en la especificación de los resultados que se esperan de su labor y señalan que, en algunas ocasiones, es el profesor quien no sabe cómo impartir una docencia que además de informar, forme a sus estudiantes⁴.

Pese a los logros de la investigación frente a la especificación de las limitaciones de las iniciativas propuestas para mejorar la enseñanza en la Educación Superior, quedan siempre algunos interrogantes sobre la orientación de las propuestas de formación permanente: ¿cómo determinar cuáles cambios son los correctos y cómo ponerlos en práctica? ¿Cuál es el modelo más adecuado para la formación permanente?, ¿la formación permanente se debe centrar en mejorar el dominio de los repertorios disciplinares o en los requerimientos pedagógicos y didácticos para la práctica de la enseñanza?

Si bien estos interrogantes, de una u otra manera, han sido abordados a través de diferentes propuestas de formación docente, la tendencia en sus propósitos se orienta más hacia la

⁴ Por ello, el docente experimenta cierto desconcierto ante las posibilidades pedagógicas y didácticas de su labor.

reflexión, elaboración y construcción de las propias innovaciones y cambios, a partir de encuentros colegiados de los profesores o la realización de investigaciones sobre la práctica misma. Es decir, se cambia el rol que tradicionalmente les ha sido asignado, en cuanto a desarrollar las prescripciones sobre el contenido y métodos de enseñanza y el mejoramiento de su práctica, para convertirse en gestores de su propio desarrollo profesional (Clandinin y Connely, 1988; Elbaz, 1983).

De lo anterior queda clara la necesidad de considerar a los profesores como factor central del cambio que exige la nueva sociedad del conocimiento. De forma similar, queda definido que la docencia universitaria reclama y exige de sus docentes ciertas funciones que se caracterizan por la complejidad y la variedad de labores y ámbitos que confluyen para llevar a buen término la docencia, la investigación y la extensión.

En el caso particular de la docencia, por ejemplo, el docente tiene que construir su propio estilo de enseñanza (para Díaz Barriga, 2005; e.g., es la construcción del estilo didáctico) y desarrollar cierto tipo habilidades, competencias, conocimientos y/o estrategias en las que, además de nuevo conocimiento pedagógico, se le demandan acciones relacionadas con los logros académicos, personales, actitudinales y profesionales de los estudiantes. Además, aunque se identifican variables intervinientes en este proceso, también se destaca el nivel de interrelación en la formación integral de los estudiantes; toda vez que la diversidad de situaciones y sus características particulares, obligan al docente a repensar el proceso de enseñanza en función de la promoción del aprendizaje de los estudiantes.

En esta línea de ideas, cabe entonces destacar algunos de los interrogantes que han orientado las reflexiones de los investigadores para analizar las variables que inciden en la calidad de la práctica de enseñanza, y en la consideración de nuevas formas de concebir, significar y representar este proceso en función de mejores aprendizajes en los estudiantes: ¿Qué hacen los profesores antes, durante y después de sus clases?, ¿Qué elementos o componentes configuran las actuaciones o comportamientos del profesor?, ¿Qué hacen los buenos profesores?, ¿Cuáles son los estilos de enseñanza que logran los mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes?, ¿Las investigaciones sobre los estilos de enseñanza van más allá del tipo de

estilísticas del profesor?, ¿Cuáles son las preguntas que orientan los estudios sobre los estilos de enseñanza?, ¿Existen modelos para determinar los estilos de enseñanza en los profesores?, ¿Cuáles son esos modelos?

Lo anterior, establece con claridad la relevancia que se le otorga al proceso de enseñanza en la educación superior y, en particular, a la necesidad de saber sobre metodologías, cómo enseñar y qué materiales usar para promover el aprendizaje significativo y autónomo en los estudiantes.

Si bien es cierto que diversas líneas de investigación se han centrado en el estudio de algunos de estos aspectos (e.g., Badía, y Monereo, 2004; Bain, 2007; Biggs, 2006; Carreras De Alba, Guil, y Mestre, 1999; Coll, Onrubia, y Mauri, 2008; Cid, Pérez, y Zabalza, 2009; Monereo, y Pozo, 2003; Pozo, 2005), sus hallazgos no han permitido alcanzar el mejoramiento y transformación de la enseñanza y, por el contrario, los profesores, como actores fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje, se han convertido en el foco de debate y sobre ellos recaen muchas miradas, que sitúan las nuevas tendencias investigativas en la necesidad de esclarecer con mayor exactitud qué hacen los profesores, cómo lo hacen y cómo sus prácticas se relacionan con los desafíos que plantea la sociedad y su realidad actual. Situación que por demás ha generado evidenciar con mayor fuerza la importancia de suscitar la reflexión- crítica frente al propio ejercicio de la docencia.

En este contexto, se diría que las acciones que despliega el profesor en la práctica de la enseñanza superan la consideración del aspecto metodológico; pues también están mediadas por diferentes conocimientos que van forjando ciertas formas de enseñanza, que sustentan su puesta en escena en el aula de clase, de acuerdo al momento y situación determinados. Así pues, dentro de los conocimientos que el profesor se apropia y utiliza para lograr sus propósitos de enseñanza, en particular, se pueden incluir sus propias concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, la profesión docente y, por ende, sobre su visión de la docencia y la identidad profesional; su visión frente al conocimiento y la disciplina que enseña; el conocimiento que tiene sobre el currículo, la planificación de la enseñanza y las estrategias de evaluación; las ideas que sustentan tanto sus

formas de relacionarse con los estudiantes y colegas, como la relación que establece con la institución y sus preceptos; entre otros.

En correspondencia con estas afirmaciones cabría destacar que mientras algunos autores piensan que la calidad de la enseñanza tiene relación directa con la función docente y lo que el profesor debe tener en cuenta cuando enseña (Aguilar y Aguilar, 2005; Biggs, 2006; Careaga, 2007; Latorre, 2007; Martínez, García Quintana, 2006; Mingorance, 2003; Zabalza, 2004, 2006), otros, por su parte, hacen referencia a los conocimientos, competencias, dominios o habilidades profesionales que estos deben poseer para la enseñanza (Meirieu, 2007; Mizukami, 2004; Mulhall, Berry y Loughran, 2003, Perrenoud, 2004; Porlan, Rivero y Del Pozo, 1997, Shulman, 1986, 1987, 2005, Zabalza, 2004, 2006).

Así pues, al analizar el escenario universitario en el marco de las condiciones en las cuales se produce la docencia, Zabalza (2004) considera a los profesores, entre otros elementos, como una pieza fundamental de la naturaleza y sentido de las universidades, en tanto “instituciones formativas”. Para este autor, uno de los principales cambios en la transformación de este escenario está relacionado directamente con el abandono de la función tradicional del profesor, como transmisor de conocimientos de la materia, para pasar a ser el gestor del proceso de aprendizaje autónomo de los estudiantes; lo que significa que, el profesor, debe prepararse para hacer esto posible.

Y es justamente en esta función de “facilitador” y de “aprendizaje” que Zabalza enfatiza la acción del docente como actividad profesional. De este modo, el profesor deja de ser un especialista en la exposición de contenidos disciplinares, para pasar a ser el protagonista que propicia y orienta activamente a los estudiantes en la solución de problemas o en la elaboración de propuestas y proyectos ajustados a las necesidades y características del contexto, en el que se desenvuelven como ciudadanos y futuros profesionales pertenecientes a una comunidad.

En otras palabras, es esta concepción del docente como mediador del aprendizaje la que destaca la necesidad de que éste tome conciencia y reflexione sobre el alcance de su enseñanza, a partir de la cátedra que orienta. Esta reflexión ha de estar dirigida por las formas y prácticas de

enseñanza; es decir, por los estilos de enseñanza que se ponen en escena para que los estudiantes no sólo adquieran un conocimiento específico, sino que aprendan a aprender.

Al respecto, las primeras investigaciones sobre el constructo de los “estilo de enseñanza” se le asocia a variables o patrones de comportamiento o actuación observable que el profesor despliega en el aula de clase para lograr las metas de aprendizaje, es decir, se fundamenta en el saber hacer, en las habilidades y competencias metodológicas ligadas a los resultados académicos de los estudiantes. Así pues, en conjunto, algunas posturas no establecen con claridad las relaciones con el aprendizaje de los estudiantes, por el contrario, hacen énfasis particular en alguna de las variables señaladas anteriormente, sin hacer explícita la interrelación entre la enseñanza y el aprendizaje, es decir, los estudios se focalizan en el comportamiento del docente como eje central de indagación.

Si bien, las diferentes investigaciones sobre este constructo de los estilos de enseñanza han examinado y señalado su importancia con relación a los resultados académicos en los estudiantes, sus perspectivas más recientes, se orientan, no solo, hacia la tipificación y clasificación de los diferentes estilos de los profesores, sino también a mejorar la práctica misma de los docentes mediante la utilización de diferentes perspectivas teóricas, metodológicas y referenciales de acuerdo a los propósitos de quienes orientan la investigación.

Estos nuevos planteamientos han permitido de este modo configurar otras líneas de abordaje. Al respecto, estos estudios se respaldan en diferentes modelos teóricos y explicativos, de propuestas generales de aplicación en el ámbito educativo, además de la contribución del diseño de instrumentos sólidos para la identificación y clasificación de los estilos (e.g., Camargo y Hederich, 2007; Hervás, 2003).

De forma similar, algunas de las tipologías de estilos de enseñanza que se establecen en las investigaciones dejan ver de cierto modo, el esfuerzo por correlacionar y promover una enseñanza (aunque caracterizada por el comportamiento docente en el aula de clase) que se oriente hacia una mediación más centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En términos generales, en los estudios se puede identificar que en su mayoría, los investigadores han preestablecido las tipologías de los estilos de enseñanza para ser identificados en los profesores a través de la utilización de variados instrumentos (e.g., cuestionario, entrevistas a profesores y estudiantes, encuestas, observaciones de clase) en los que se determinan, aunque no en todos se aclara de forma suficiente, los componentes o elementos que conforman un estilo de enseñanza, ya sea basados en modelos pedagógicos, en los modelos existentes sobre los estilos de aprendizaje en los estudiantes, atendiendo a modalidades metodológicas, o a la clasificación realizada por alguno de los precursores de este campo (e.g., Bennett, 1979; Flanders, 1977; Weber, 1975).

Bajo esta mirada, el impacto positivo de profesores y estudiantes en este cambio y, por ende, en el logro de las metas de la enseñanza y del aprendizaje exige de los docentes propuestas de enseñanza que rompan con la tradición y la monotonía en las formas de enseñar, a partir de una integración, articulación y reflexión de sus saberes y conocimientos en la reconfiguración de su docencia. Ello significa que las relaciones que establezcan entre esos conocimientos y su gestión en el aula de clase darán lugar a un abanico de posibilidades, que están en correspondencia con sus propias preferencias frente a las formas o estilos de enseñanza.

Conviene entonces señalar que, si bien al hablar del proceso de enseñanza y de aprendizaje no hay una relación unidireccional y jerárquica entre ambos procesos, lo que se esperaría sería que la práctica en el despliegue de los diferentes estilos de enseñanza, refleje los conocimientos, pensamientos y saberes construidos o elaborados por el profesor a lo largo de su formación y experiencia profesional; sin desconocer la existencia de factores contextuales que pueden influir en la gestión del conocimiento en el aula de clase, en un tiempo y situación determinada.

Contrario a ello, lo que sugieren algunos investigadores (e.g., Juan Ignacio Pozo, Anthony Grasha, Cesar Coll) es que en la realidad de la práctica, la enseñanza se desarrolla en los escenarios institucionales teniendo en cuenta perspectivas particulares o implícitas y que no suelen corresponder a modelos de enseñanza adquiridos a lo largo de la formación. Es decir, se enseña cómo se aprende, o se enseña, cómo se conciben tanto la enseñanza como el aprendizaje.

En otras palabras, esto significa que el docente debe pensar tanto en las decisiones y actuaciones que orientan su enseñanza, así como considerar la preparación de ambientes de aprendizaje que fomenten la participación activa y el sentido crítico–reflexivo de los estudiantes en formación, para que transformen y modifiquen su entorno social, cultural y profesional.

La identificación de estos referentes nos situaría también, en la perspectiva de una relación compleja entre los propósitos de la educación, quiénes la orientan y quiénes la reciben (i.e., el docente y el estudiante), así como en sus exigencias y requerimientos. De esta manera, sería posible pensar que las teorías acerca de las concepciones que se presumen sobre la enseñanza y el aprendizaje condicionan los estilos de enseñanza que el docente implementa para promover no sólo las características y habilidades del estudiante, sino también para lograr su inserción en el medio social.

Ahora bien, si partimos de estas tendencias frente a la práctica de enseñanza como un factor fundamental en el mejoramiento de la calidad de la educación superior, ello implica también indagar sobre los estilos de enseñanza que despliegan o ponen en escena los profesores al momento de ejercer su función de docencia en un área de conocimiento. De forma similar, con base en lo hasta aquí expuesto, esta acción advierte también la necesidad de hacer explícitas las dimensiones y/o categorías que configuran este constructo de manera que permita perfilar los estilos de los profesores. En esencia, se quiere dar respuesta a ¿cuáles son los estilos de enseñanza de los profesores universitarios a partir de la consideración de un modelo integral de los estilos de enseñanza?

Cabe entonces señalar, que muchas investigaciones han intentado aproximarse y dar respuesta a este asunto con modelos que solo ofrecen una perspectiva del complejo proceso de enseñanza y de aprendizaje; no obstante, es necesario asumir una perspectiva integral, sustentada en una visión cognitiva y pedagógica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, toda vez que se intenta establecer los perfiles de los estilos de enseñanza a partir de la caracterización de las prácticas de los docentes, es decir, en conjunto y desde una perspectiva integral, es esta consideración la que pone en interrelación los aspectos profesionales, personales, afectivos,

cognitivos y comportamentales del profesor que determinan su actuación al momento de llevar a cabo su docencia.

1.2 Objetivos

General

- Describir y analizar los estilos de enseñanza de los profesores de educación superior a partir de la consideración de un modelo teórico que contemple una visión integral, sustentada en tres saberes fundamentales para el desarrollo de la función de docencia.

Objetivos específicos

- Establecer las categorías que deben conformar un modelo integral de estilos de enseñanza sustentado en la consideración de tres saberes que soportan el ejercicio de la docencia en los profesores de la educación superior.
- Caracterizar las diferentes prácticas asociadas a la docencia de los profesores de educación superior en función de la consideración de las categorías que subyacen al modelo integral de estilos de enseñanza.
- Identificar los perfiles de los estilos de enseñanza de los profesores que caracterizan su práctica y que subyacen a la consideración del un modelo integral.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Realidades de la Educación Superior en el Marco de la Globalización

Para contextualizar el espacio de desarrollo de esta tesis doctoral, en este primer apartado se exponen algunos marcos y lineamientos referenciales – nacionales e internacionales – a partir de los cuales la legislación de nuestro país ha soportado la fundamentación y algunas orientaciones para el funcionamiento de la Educación Superior. Así, algunos de los temas que se abordan de manera general se relacionan con las particularidades de la enseñanza en este nivel de formación, sus retos, las características del profesor universitario y su función docente.

La Educación Superior se define como el proceso educativo postsecundario que ofertan universidades, instituciones técnicas profesionales, instituciones universitarias, escuelas tecnológicas o instituciones de educación superior (IES) para la formación académica, profesional y/o técnica de los estudiantes.

Bajo esta mirada, sin lugar a dudas, la Educación Superior juega un papel preponderante en el desarrollo de la vida social, académica, económica, cultural, política de cualquier país, así como en la generación de nuevo conocimiento. De hecho, esta situación se ratifica en los compromisos suscritos por las naciones⁵ en el marco de la Declaración de la Conferencia Regional en Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRESALC, 2008) y en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, 2009) cuando se afirma:

“Es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento (...) las instituciones de educación superior, y en particular las universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones” (2008, p.7).

⁵ Gracias a la convocatoria propuesta por la UNESCO desde la década de los años 90, se realizaron una serie de reuniones, a partir de las cuales las naciones adoptaron tanto la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción” como el “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio, Desarrollo de la Educación Superior” (1998). Esta última reunión tomó en cuenta los informes elaborados con base en las conferencias desarrolladas previamente en los años 1996 y 1997, en diferentes regiones del mundo: África, América Latina y el Caribe, Asia y el Pacífico, los Estados Árabes y Europa.

Desde esta perspectiva, en cuanto a Educación Superior, los cambios que se han generado y los por venir, dependen de las normas y procesos internos de cada nación. Así, por ejemplo, en Colombia, la Educación Superior es definida por la Ley 30 de 1992 como un:

“... proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (Ley 30/92: Título Primero: Fundamentos de la Educación Superior, capítulo I, p.1).

De forma similar, a partir de esta normatividad y los principios constitucionales que la rigen, la Educación Superior en nuestro país focaliza sus funciones en la formación integral de los estudiantes, incorporando la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones; para de este modo aportar al desarrollo científico, cultural, económico, político y ético en el contexto local, regional y nacional.

Pese a sus especificidades y diferencias, lo que sí es común a todos los países que han suscrito los acuerdos internacionales sobre esta materia, son los principios que los rigen. Así, la Educación Superior se concibe en el marco de los derechos humanos fundamentales y su carácter público se reconoce como base esencial para la orientación y desarrollo en cada una de las naciones⁶

Bajo estos preceptos, aunque la Educación se constituye en un imperativo estratégico para todos los niveles de la enseñanza, en el caso particular de la Educación Superior sus propósitos se enfatizan a través de varias líneas de acción que se pretenden lograr el aprendizaje, la investigación y la innovación. En esencia, estos propósitos se constituyen en factores que, por su condición, contribuyen al desarrollo sostenible, la erradicación de la pobreza, a ser un vehículo para la movilidad y el ascenso social, así como para la satisfacción de necesidades en diferentes ámbitos sociales y la solución de retos a nivel regional, nacional y global (Ley 30 diciembre,

⁶ De acuerdo con la el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) “toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. Estos principios fueron ratificados por el CRESALC, en el 2008, al afirmar que “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”

1992; Tünnermann, 2008; UNESCO, octubre 1998, UNESCO, 2005; UNESCO, febrero 2008; UNESCO, julio 2009).

En ese sentido, la colaboración y el fortalecimiento de las relaciones entre las IES a nivel mundial, se establece también como una acción fundamental, para generar oportunidades que garanticen la diversidad, la accesibilidad, la calidad académica y la pertinencia de las propuestas de formación en los diferentes campos de conocimiento y en correspondencia con las necesidades y características de cada contexto. De forma similar, estas relaciones transfronterizas pretenden lograr la proyección de propuestas como la regionalización, la internacionalización y la globalización del conocimiento. En otras palabras, si bien la existencia de lineamientos normativos, conceptuales y legales orientan las acciones de las IES, éstas se renuevan en estrecha relación con las condiciones, situaciones y demandas que traen consigo la mundialización⁷ y la globalización⁸.

Cabe aquí señalar que, de acuerdo con diversos informes oficiales, como los presentados por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), los cambios que se han implementado desde la década de los 90s han impactado, directa o indirectamente, las dinámicas y características de las IES tanto en nuestro país⁹, como a nivel de la región. Sin embargo, todavía se requieren grandes esfuerzos para superar los desafíos y las demandas a las consideraciones sugeridas en todo el compendio de los acuerdos internacionales.

Así pues, desde el ámbito mundial, estas demandas se focalizan en la perspectiva de la responsabilidad social de la Educación Superior, en la medida en que se espera que la generación de acciones y conocimiento posibiliten avances significativos en la solución de problemáticas vinculadas a las dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales. En particular,

⁷ La mundialización se entiende como el fenómeno que conforma una economía mundial más integrada. En ese sentido, comprende las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), una red internacional de conocimientos, el idioma inglés y otras fuerzas que escapan al control de las instituciones académicas. Es decir, constituye una hegemonía de un nuevo orden mundial, la cual se nutre a partir de la articulación de la productividad del capital transnacional (Altbach, Philip, Reisberg Liz y Rumbley Laura, 2009).

⁸ La globalización o internacionalización, por su parte, hace referencia a la multiplicidad de políticas y programas que se ponen en práctica frente a la mundialización; con lo cual, implica la apertura de diversos sistemas que adquieren dimensiones transfronterizas (Altbach, et al., 2009).

⁹ De acuerdo con las variables consideradas en el Documento de Política de ASCUN para el período 2002-2006, “De la Exclusión a la Equidad”, la situación no ha variado sustancialmente” (ASCUN, 2007, P.7).

diferentes informes de las organizaciones internacionales confirman, por un lado, el beneficio de la expansión de los sistemas educativos y, en particular, de la Educación Superior, para el logro del desarrollo de un país. No obstante, también señalan la necesidad de adoptar políticas complementarias para compensar las desigualdades de todo orden, la accesibilidad a la educación y mejoramiento del aprendizaje.

Comprender estas dinámicas implica entonces reconstruir y resignificar los factores y variables que se conjugan permanentemente en el juego de poder con el Estado la provisión de una educación de calidad. En otras palabras, para dar respuesta a este tipo de desafíos, las declaraciones internacionales plantean fundamentalmente a la Educación Superior el reto de lograr un cambio en las estructuras administrativas y de gestión, así como elevar la calidad e impacto de un liderazgo investigativo, social, científico y tecnológico, que trascienda los límites del territorio nacional, hacia esferas transnacionales¹⁰.

Se reitera, entonces, la necesidad de nuevos modelos de Educación Superior, centrados en el estudiante y, en particular, en el fomento de su participación y, por ende, de un aprendizaje activo. En ese sentido, también se reconoce el protagonismo del profesor en la gestión educativa; con lo cual, se sugiere la implementación de políticas claras en relación con la formación del personal, la actualización y el mejoramiento de sus competencias, así como para la estimulación de la innovación permanente y el cambio en los planes de estudio y en los métodos de enseñanza y aprendizaje (Tünnermann, 2008).

Bajo estas perspectivas, implícitamente se advierte que la Educación Superior debe educar para la vida y en la vida, superando los enfoques funcionalistas y burocráticos; de manera que pueda asumir los retos de la globalización e internacionalización. No obstante, de acuerdo con Imbernón (2000), ello le implica, entonces, adquirir un carácter más relacional y dejar de ser un escenario exclusivo en el que se aprende una carrera, un oficio o una profesión; para pasar a asumir una postura frente a la vida en toda su complejidad. Es decir, la Educación Superior

¹⁰ De hecho, en la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI, Visión y acción”- la CMES-1998- (UNESCO, octubre 1998) en el que se comprende un preámbulo “Misiones y funciones de la educación superior” en donde se insta a las universidades en el marco de una visión internacional lograr el cumplimiento de las funciones básicas y claves acordadas por las diferentes naciones participantes: funciones básicas de docencia, investigación, extensión.

necesita desplegar una red de relaciones y dispositivos que tengan injerencia en toda la comunidad y, además, asumir y mostrar un modo institucional de investigar y de enseñar.

Como lo advierte Imbernón, estos hechos nos llevan a pensar en una Educación Superior que rompa con los esquemas tradicionales y facilite la flexibilización de las propuestas formativas, en cuanto hace un reconocimiento de sus dimensiones política, cultural, social y humana. De esta manera, el desafío reside en formular programas con innovaciones en la fundamentación política y de gestión; en buscar la reconversión didáctica del profesor, a fin de que pueda enfatizar tanto su rol de mediador y facilitador de los aprendizajes de los estudiantes, como el de gestor de cambios institucionales; en fomentar prácticas de enseñanza y aprendizaje que integren el desarrollo de la ciencia y la tecnología a la docencia; así como en el ofrecimiento de las condiciones, conocimientos y competencias profesionales que favorezcan la legitimación del profesor universitario¹¹.

Bajo este marco de referencia globalizado y en este complejo panorama que plantea a las IES la realización de una transformación y renovación más radicales (UNESCO, 1998), la realidad es que los profesores y estudiantes, como principales actores, deben ocupar un papel preponderante para instaurar estos cambios y visualizar los futuros escenarios de una verdadera renovación académica, científica, investigativa, cultural, política, económica, social y humana, que tenga injerencia directa en la comunidad y en el desarrollo de las naciones. En ese sentido, en las últimas décadas se han realizado innumerables estudios que han buscado comprender al estudiante y mejorar su aprendizaje; no obstante, con el paso del tiempo la función del docente universitario también se ha convertido en centro de debate y reflexión para el logro de los procesos de mejoramiento de la calidad y pertinencia de la enseñanza en Educación Superior.

Así la reflexión en torno a las funciones que desempeña el profesor universitario y en particular sobre la docencia, si bien no es una preocupación nueva, pareciera haber aumentado la conciencia sobre el hecho de revisar que las transformaciones y los cambios que se quieren lograr en el ámbito de la educación superior serán poco viables si no se considera la participación activa del colectivos de profesores, quienes, en última instancia, son los llamados a instaurar estos

¹¹ Ofrecimiento de condiciones laborales acorde a su rol, formación disciplinar, estimulación y fortalecimiento de la cultura y tradición académica, así como del sentido de pertenencia a una comunidad académica, entre otros.

cambios y la innovación en la nueva sociedad del conocimiento. Bajo este panorama se trata de visualizar y analizar la docencia en función de considerar las diversas situaciones que le corresponde sortear a los profesores en su ejercicio docente.

2.2 La Función del Docente y los Retos Actuales de la Educación Superior

Si bien la identificación de la función docente en el contexto universitario está vinculada a la naturaleza misma de las instituciones y sus campos de acción (el desarrollo de la técnica, de la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte, la filosofía, etc.), por su carácter más genérico, en este nivel de formación implica los ámbitos de la docencia, la investigación y la extensión (CMES-1998).

Así pues, desde este referente conceptual, se considera la función docente como el conjunto de actividades debidamente acreditadas por una IES y destinadas a la reproducción cultural y a la transformación de las personas (García V., 2001).

Bajo esta perspectiva, se concibe a la docencia como la actividad central de la función docente y como el eje del proceso de formación, capacitación y actualización de los profesores que integran la comunidad académica, y cuyo núcleo es el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la investigación, esta función se constituye como elemento esencial de las IES ya que como se expresa en la CMES-1998; [...], “la educación superior y la investigación son en la actualidad los componentes esenciales del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente viable de los individuos, las comunidades y las naciones” (p.8).

También se señala la investigación en función de la calidad de la educación superior y el progreso de los conocimientos en los diferentes campos, al respecto se afirma: “Es preciso fomentar la investigación en todas las disciplinas como instrumento para el progreso del saber por medio de planteamientos que refuercen la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la innovación” (CMES-1998, p.13). Del mismo modo, la investigación ha de vincularse a actualizar

y mejorar la innovación permanente en los planes de estudio, los métodos de enseñanza y aprendizaje de los profesores así como su formación profesional.

Respecto de estas funciones García-Valcárcel (2001) opina que son varias y con diferente carga de dedicación, interés y prestigio para los docentes. En lo fundamental los ámbitos de dedicación del profesor son por lo regular; la docencia, la investigación, y la extensión o gestión, es una actividad menos atractiva para los docentes. Expresa también, que la investigación se considera la niña “bonita”, siendo la función que más tiempo consume y más beneficios reporta a los docentes.

En correspondencia con estas afirmaciones, las políticas a nivel nacional e internacional (Ley 30 de 1992; UNESCO, 1998-2005-2008 Y 2009) respaldan la idea de que esta función docente debe visualizar su desempeño teniendo presente las actividades asociadas a la docencia, la investigación y la extensión, como dimensiones diferenciales y diferenciadas de la vida universitaria, pero igualmente importantes para el desarrollo académico y el desempeño profesional del profesor. Así, además de asumir la responsabilidad del dominio de una especialidad como motor de desarrollo académico, desde este contexto, se instaura a la docencia como la función articuladora del proceso de enseñanza y aprendizaje; ya que como actividad educativa se ocupa del desarrollo de competencias y conocimientos significativos así como de la formación integral de los estudiantes.

Pese al reconocimiento de las particularidades de esta función en la Educación Superior, el tema del quehacer de los profesores universitarios sólo cobró vigencia a partir de la incorporación de las reformas generadas, a mediados de la década de los 90s, en las políticas públicas para ese nivel de formación. En consecuencia, el análisis de esta función y la evaluación del desempeño del docente, se convirtieron en la herramienta principal de los administradores para regular el funcionamiento y la calidad de las IES. No obstante, y como ya se señaló en el apartado anterior, el mantenimiento y mejoramiento de esta calidad, con el paso del tiempo, ha obligado a pensar en la pertinencia de la transformación de las estructuras que soportan las organizaciones y en la necesidad de ajustarse a las exigentes demandas de la globalización y sociedad del conocimiento.

En particular, estas transformaciones han exigido considerar una resignificación tanto de la naturaleza de la Educación Superior y sus relaciones con la producción de conocimiento y el desarrollo social, como un cambio en los modos de pensar y desarrollar la docencia para cualificar la formación de nuevos profesionales. Así pues, aunque las políticas nacionales e internacionales han intentado estipular requerimientos y procedimientos que favorezcan el logro de los propósitos de las IES, lo cierto es que cuando hacen referencia a la función del docente, la preferencia y sobrevaloración de determinadas funciones o actividades así como la consiguiente normatividad que de ellos se deriva, dan origen a un desbalance, que privilegia a la investigación sobre la docencia y, en consecuencia, se evidencia una diferenciación de las acciones; en detrimento de aquellas orientadas al favorecimiento y mejoramiento del ejercicio de la segunda (Barrón, 2009; Figueroa, Gilio y Gutiérrez, 2008; Barriga, 2005; Zabalza, 2002; Pozo y Monereo, 2003; Feixas, 2000; Mayor, 1996; De Miguel, 1991).

De este modo, aunque las actividades de investigación, docencia y extensión se conciben como fuente de producción de conocimiento – teórico y aplicado – y como los ejes articuladores de la vida académica¹², el tiempo de que dispone el profesor para cada una de ellas supone tensiones y conflictos entre su deber ser, el querer hacer y el hacer, con lo cual, podría decirse que la consideración de todas estas demandas hacia él, y su función docente, no le dejan espacio suficiente para pensar y recrear el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del reconocimiento de cómo enseñanza de manera que pueda reflexionar y resignificar sus prácticas de enseñanza.

En respaldo a estos hechos, se encuentran reflexiones como las expresadas por Cid y Zabalza (2009) quienes afirman que a pesar de la preocupación de las IES por mejorar sus formas de enseñanza, actualmente en las universidades se valora más la investigación que la enseñanza¹³ y, además, son pocos los estudios que permiten dar orientaciones para saber sobre cómo hacerlo.

¹² y, por ende, se configuran como la función del docente

¹³ Cabe señalar que uno de los consensos que se encuentran en la literatura y, en particular, en las investigaciones relacionadas con la docencia universitaria, resalta los dilemas con los que se encuentran los profesores al momento de ejercer su función como docentes. En la mayoría de los casos, los profesores no son atraídos por la enseñanza; pues lo más usual, es que se motiven e inclinen por la investigación (e.g., Mayor, 1994; Figueroa, Gilio, y Gutiérrez, 2008; Meneses, 2007). Paradoja que se refleja en la estructura administrativa de las universidades al momento de definir los perfiles profesionales y, en particular, en el peso que se le asigna a la trayectoria investigativa del

Tal situación, suscita no sólo tomar decisiones con respecto a la pertinencia de privilegiar –en tiempo, recursos o esfuerzo– a alguna de las actividades de la función docente, sino además generar acciones que favorezcan su articulación y, por ende, permitan que, por ejemplo, la investigación se constituya en fundamentación de la docencia y elemento esencial para el soporte de su práctica.

Así pues, en el marco de los ejes misionales que definen la naturaleza de las universidades y la Educación Superior, el análisis sobre el mejoramiento de la calidad de la enseñanza le exige al docente una reflexión sobre su función de docencia; sin embargo, ello no implica que pueda dejar completamente de lado las otras actividades que se contemplan en su rol como académico e integrante de una comunidad científica; es decir, la investigación y la extensión. En consecuencia, el docente debe comprometerse no sólo con los cambios en las estructuras organizativas y de gestión, sino que, además, debe hacer aportes a la excelencia y calidad académica, a partir de la producción y desarrollo científico de las áreas de conocimiento.

En línea con estos argumentos, Quiroz y Jiménez (1991) consideran que la función de docencia incorpora dimensiones académicas y de formación, las cuales se traducen en una triada: en primer lugar se encuentra la dimensión del ser, que reúne los elementos axiológicos y éticos que introducen determinantes actitudinales y valorativos; en segundo lugar, el saber conocer, relacionado específicamente con el perfil del docente universitario, el cual está influenciado por la disciplina que se enseña y en el reconocimiento de la diversidad en el contenido y su estructura; y, finalmente, se encuentra el saber hacer, que comprende a las habilidades y procesos intelectuales propios de la disciplina e involucran la dimensión pedagógica.

Bajo esta mirada, podría decirse que desconocer la importancia de establecer articulaciones entre la enseñanza y la investigación en la función docente sería desconocer el carácter como intelectual y académico del docente en este ámbito; ya que además de ser una actividad esencial para el desarrollo profesional y disciplinar, sirve como estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza y hacer aportes al desarrollo científico, social y humano del contexto en el cual se desenvuelve.

profesor, sobre su experiencia docente. Al respecto, Zabalza (2003) señala: “los profesores solemos vivir el esfuerzo y la dedicación a la enseñanza como algo distinto y, a veces contrapuesto, a las exigencias de la docencia” (p.120).

Por otra parte, en respuesta a estas necesidades de mejoramiento de la docencia, la UNESCO, como uno de los escenarios encargados de reflexionar sobre la calidad de la educación, ha destacado como criterio de calidad de la enseñanza universitaria la conveniencia de establecer directrices claras; con lo cual, ha estipulado que además de una formación profesional y la importancia de mejorar sus competencias pedagógicas, los docentes “deberían ocuparse principalmente de enseñar a sus estudiantes a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser únicamente pozos de ciencia” (UNESCO, 2005, Artículo 10, p.26).

En particular, a este respecto, la UNESCO considera que si bien el dominio de una disciplina es uno de los criterios básicos y fundamentales para cumplir con la función de docencia y, lograr preparar y orientar a los estudiantes en su aprendizaje, también es esencial que, de forma intencionada, se introduzca en la enseñanza una articulación clara y sistemática entre: a) los saberes (saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir); b) los saberes y la práctica profesional de los estudiantes; y c) los saberes, el mundo del trabajo y el desarrollo comprometido con la cooperación, comprensión y construcción de conocimiento, a través de la realización de un trabajo colaborativo que fomente el mejoramiento del entorno y de las personas que lo habitan. (UNESCO, 2005).

Bajo este panorama, la UNESCO (2005) plantea que, para poder cumplir con estas directrices, el docente debe apoyarse en la consideración de nuevos métodos a ser implementados; lo que también supondría la incorporación de nuevos materiales para su práctica de enseñanza y nuevos modelos de evaluación, para que no sólo se ponga a prueba la memoria, sino también las habilidades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad de los estudiantes.

Ahora bien, como complemento a estos planteamientos, Gómez y Celis (2007) también destacan la necesidad de efectuar cambios significativos en la normatividad vigente con relación a la docencia. Permanecer al margen de ellos, haría que ésta continuara siendo una actividad sin reconocimiento, ni distinción; situación que limita enormemente la eficacia y sostenibilidad de la formación pedagógica. En otras palabras, ello significa que para mejorar la calidad de la

docencia, una de las tareas principales debe focalizarse en la revalorización de la función docente y el reconocimiento económico y ocupacional de su importancia en el proceso formativo.

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores, también cabría considerar que para algunos autores (e.g., Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009; Figueroa, y Gutiérrez, 2008; García-Valcárcel, 2001; Ojeda, y Alcalá, 2004; Quezada, 2005) la función de docencia se enmarca en el rol que ejerce el profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en particular, como mediador de los aprendizajes de los estudiantes. Si bien esta perspectiva entiende, además, que los estudiantes también tienen un rol activo y, en ese sentido, son mediadores de su propio aprendizaje, de acuerdo con García-Valcárcel (2001), las demandas de este proceso redimensionan el papel del profesor universitario y le exigen adquirir otros conocimientos que le permitan convertirse en especialista en la convergencia interdisciplinar de saberes, del diagnóstico y prescripción del aprendizaje o de los recursos para favorecerlo, así como en clasificador de valores, en promotor de relaciones humanas, en facilitador del aprendizaje en comunidad, y en consejero profesional y del ocio.

Con base en lo hasta aquí expuesto, podría señalarse entonces, que son muchos los factores y variables que condicionan el ejercicio y la calidad de la docencia; razón por lo cual y, en palabras de Contreras (citado en Garrido, 1996), se hace necesario asumir la enseñanza como una práctica social contextualizada y, a la vez, comprender sus implicaciones estructurales y su carácter social. Asimismo, podría afirmarse, entonces, que en el mejor o peor de los casos, la subordinación de la función docente a las políticas internas o externas del desarrollo sociocultural e institucional¹⁴ amerita un análisis comprensivo del conjunto de factores que influyen en las formas de hacer docencia en la Educación Superior. Es decir, lo que significa lograr una redefinición de la función docente, como intelectual de un saber disciplinar y, al mismo tiempo, dar valor a sus procesos de reflexión en el saber hacer y sobre el saber reflexionado.

Ahora bien, en correspondencia con estas propuestas, investigadores y estudiosos del tema de la función del docente universitario (e.g., Zabalza, 2002, 2004; Montero, 2004; Marcelo, 2005) se han puesto a la tarea de establecer los requerimientos que el profesor debe asumir para

¹⁴ Subordinación orientada bajo el supuesto de responder a las exigentes demandas de una sociedad del conocimiento.

cumplir de manera eficaz su labor de enseñante. Algunas de estas exigencias se han enfocado a cuestiones administrativas, de gestión y producción de nuevo conocimiento, en su preparación para el manejo de nuevas tecnologías y la realización de actividades de extensión; no obstante, es necesario considerar que el profesor participe de un proceso de cambio que lo lleve a ser más consciente y reflexivo sobre su práctica, de manera que asuma la incorporación y adopción de nuevas propuestas de enseñanza para lograr un equilibrio entre estas demandas y sus funciones.

Bajo esta perspectiva, se han propuesto diferentes modelos de formación profesoral que plantean que para lograr este cometido y alcanzar la calidad de la enseñanza es importante reconocer y tener consciencia que ésta trasciende a la actuación del profesor. En consecuencia, no puede desconocerse que la práctica de la enseñanza se constituye en un complejo proceso de interrelaciones con una variedad de factores, dentro de los cuales, además de las características particulares y personales de los estudiantes, cabe citar las políticas institucionales, las condiciones de trabajo, la cultura y la tradición pedagógica, las relaciones con los colegas, el pertenecer a una comunidad científica y académica, entre otros.

Si bien es cierto que diversas líneas de investigación se han centrado en el estudio de estos factores (e.g., Bolívar, Fernández, y Molina, 2004; Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño, Zapata, y Garavito, 2004; Biggs, 2006; Feixas, M. 2004; Galán, 2007; Serrano, 2006), sus hallazgos no han permitido evidenciar el mejoramiento y transformación de la práctica y, por el contrario, los profesores, como actores fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje, se han convertido en el foco de debate y sobre los cuales recaen muchas miradas, que sitúan las nuevas tendencias investigativas en la necesidad de esclarecer con mayor exactitud qué hacen los profesores, cómo lo hacen y cómo sus prácticas se relacionan con los desafíos que plantea la sociedad y su realidad actual.

A modo de ejemplo, cabe mencionar los estudios de Zabalza, quien, al analizar el escenario universitario y las múltiples condiciones bajo las cuales se desarrolla la docencia¹⁵, considera a los profesores como una pieza fundamental de la naturaleza y sentido de las universidades en tanto “instituciones formativas” (Zabalza, 2003). Así pues, plantea que la

¹⁵ Se plantea la actividad docente como una actuación profesional que posee su propio ámbito de conocimientos en relación con las habilidades vinculadas al puesto que deben ejercer; es decir, a la enseñanza.

práctica de la docencia se produce en lo que él llama un “marco de condiciones”, conformado por elementos o circunstancias sobre los cuales el docente no tiene capacidad de actuación y, por ende, señala que éstas determinan las decisiones que adopta y las acciones que desarrolla (Zabalza, 2004). Como sostiene este autor, no se puede modificar la inteligencia o la preparación previa de los estudiantes; tampoco se puede alterar el tamaño de los grupos, ni la asignación de créditos a los cursos, o la organización de espacios y recursos disponibles; sin embargo, un aspecto clave de la competencia profesional del docente, y, por ende, de su acción como enseñante, tiene que ver justamente con el hecho de ser capaz de seleccionar y llevar a cabo las actuaciones más adecuadas a ese marco de condiciones, de manera que pueda ejercer eficazmente la práctica de enseñanza.

En conclusión, uno de los principales cambios para lograr la transformación del escenario universitario está relacionado directamente con la función tradicional del profesor¹⁶ y, en particular, con la necesidad de pasar de ser transmisor de conocimientos de una materia a ser el gestor del proceso de aprendizaje autónomo de los estudiantes¹⁷. Además de ofrecer nuevas rutas formativas de enseñanza para que los estudiantes logren un aprendizaje significativo y de calidad. Este nuevo rol justamente significa que el profesor ejerza la función de “facilitador” y de “aprendizaje” el cual enfatiza en la práctica de enseñanza como actividad profesional del docente.

Se puede afirmar entonces, que además de desplegar un dominio disciplinar sobre los contenidos de la materia que enseña y demostrar la transformación de los contenidos para ser enseñados¹⁸ como gestor del aprendizaje, el profesor debe contar con una serie de competencias y/o habilidades, que guardan relación con el manejo pedagógico de los contenidos y su intención formativa los cuales dan legitimidad a su actuación profesional; para ello, deberá contar con un

¹⁶ Desde una perspectiva más tradicional y restringida, siguiendo las aportaciones de Bartha (1997), Quezada (2004) define la docencia como un proceso sistemático, secuencial y organizado que orienta el proceso de enseñanza - aprendizaje, exigiendo en el profesor el dominio de ciertas competencias: disciplinar o de su especialidad, conocimiento de las estrategias, técnicas y recursos psicopedagógicos que promuevan los aprendizajes significativos en los estudiantes y la interacción didáctica.

¹⁷ De este modo, el profesor pasará de ser un especialista en la exposición de contenidos disciplinares, a ser protagonista como propiciador y orientador activo de los estudiantes en la solución de problemas o en la elaboración de propuestas y proyectos ajustados a las necesidades y características del contexto en el que se desenvuelven, como profesionales o ciudadanos pertenecientes a una comunidad.

¹⁸ Es decir, el profesor tener la capacidad de convertir sus comprensiones e interpretaciones del conocimiento disciplinar en distintas estrategias de enseñanza que faciliten el logro de los aprendizajes en los estudiantes.

buen conocimiento de la materia y el manejo de los recursos de enseñanza, saber cómo aprenden los estudiantes y cómo identificar sus conocimientos previos, contar con habilidades comunicativas¹⁹ y mostrar interés por el desarrollo integral de los estudiantes (Brown y Atkin, 1994; Moses, 1985; citados en Zablaza, 2004).

Bajo esta perspectiva, se espera, entonces, que para el mejoramiento de su práctica de enseñanza el profesor tome conciencia de las relaciones e interdependencias que pueden establecerse entre los diferentes saberes que constituyen la base fundamental de la misma. Igualmente, en este análisis se destaca que esta situación sólo será posible si el docente logra comprender estas relaciones y, por ende, interpreta y reflexionar críticamente sobre los aspectos que se vinculan y articulan al momento de enseñar (conocimientos pedagógicos, disciplinares, contextuales y experienciales).

En congruencia con lo anterior, para el ejercicio de la práctica docente, la gestión en el aula de clase y el logro de los propósitos de enseñanza, se requiere que el profesor conozca su profesión, además de comprender que el estudiante no logrará los aprendizajes por simple transmisión de saberes. Es decir, se requiere que el docente genere las condiciones propicias para el desarrollo intencionado del aprendizaje en los estudiantes, y le otorgue significado a su enseñanza.

A este respecto, cobran vigencia las palabras de Hargreaves (citado en Careaga, 2007), quien plantea que “la buena enseñanza no es sólo una cuestión de ser eficiente, desarrollar competencias, dominar técnicas y poseer la clase de conocimiento correcto. La buena enseñanza también implica el trabajo emocional. Está atravesada por el placer, la pasión, la creatividad, el desafío y la alegría. Es una vocación apasionada” (p.8).

Tomando en consideración las palabras que expresa Hargreaves, éstas nos remiten a un elemento –lo emocional y el ser del docente- que en pocas ocasiones ha sido estimado al momento de revisar, analizar y comprender la práctica de enseñanza de los profesores.

¹⁹ Habilidades comunicativas que le permitan organizar y explicar los contenidos a enseñar de manera que pueda lograr la comprensión de sus estudiantes y establecer relaciones interpersonales e interactuar con ellos.

Así, la práctica de enseñanza involucra más que un saber o un conocimiento, implica además, la emoción y la pasión por lo que se enseña y cómo se hace o puede expresarse o comunicar todo lo contrario, lo cierto es que en la práctica siempre se están involucrando los aspectos que nos configuran como personas. Si bien la práctica de enseñanza la conforman una serie de componentes como bien lo han expresado muchos investigadores y estudiosos sobre el tema de la enseñanza, otros por su parte, se han dado a la tarea de indagar o reflexionar un poco más sobre este aspecto.

Uno de estos autores es Day (2006) quien a través de su libro “pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores” hace una amplia descripción sobre esos sentimientos y emociones que exige el desarrollo en y para la docencia. Su acercamiento hacia este asunto lo hace a través de las relaciones que establecen entre la construcción del desarrollo personal y el profesional en los que cada uno plantea una serie de retos que permite a los profesores desarrollar su enseñanza y apoyar más efectivamente a los estudiantes a lograr aprendizajes significativos.

De otro lado, Segura, (2005), presenta una reflexión sobre el perfil del docente universitario, en el que aborda de manera particular, las competencias personales como uno de los aspectos relacionados con la calidad personal del ser profesor y la importancia que tiene este desempeño en el aula de clase antes que la enseñanza de contenidos. Para lograr este cometido, se apoya en la revisión y análisis de diversos autores que hacen sus propios aportes respecto del docente universitario y su desempeño (e.g., Acevedo, 2002; Carrillo, 1999; Cruz, 2002; Dubar, 1992; Garza, 2005; Ramos, 2000; Segura, 2003; Sierra, 2001). Al respecto, plantea que estas competencias se relacionan con tres aspectos fundamentales: identidad, conocimiento y cultura, que a su vez derivan diversos elementos configurando la personalidad profesional del docente.

En conjunto, todo lo expuesto hace notar que la práctica de enseñanza y su análisis frente al mejoramiento de la docencia y las exigencias que se le demandan al profesor, no solo hacen pensar en su complejidad, sino también en la riqueza que proviene de esta práctica al tratar de reconocer, esclarecer y comprender lo que hacen y cómo lo hacen para orientar la enseñanza hacia el logro de los objetivos académicos y las metas de la educación. Su importancia reviste en pensar en la caracterización y comprensión de la práctica del docente a partir de los estilos de

enseñanza y en un intento por describir cómo esa base de conocimientos profesionales y personales se relacionan para dar lugar a esas formas particulares de hacer docencia.

2.3 Perspectivas de Los Estilos de Enseñanza

La existencia de una amplia literatura con respecto al estudio de la enseñanza en los diferentes niveles educativos ha dado lugar a importantes hallazgos, que involucran no sólo la práctica y el pensamiento del profesor, sino también su comportamiento en el contexto del aula y su relación con el aprendizajes de los estudiantes, la cualificación de la práctica reflexiva del docente, la personalidad del profesor como elemento esencial de la eficacia docente, la correspondencia entre la enseñanza y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, los estilos de enseñanza y su relación con varios de estos aspectos, entre otros.

Toda esta actividad teórica e investigativa en torno a la enseñanza revela los esfuerzos, preocupaciones e importancia que ha cobrado, en los últimos tiempos, el profesor y su práctica docente para cualificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, propiciar la reflexión e interpretación de su experiencia práctica, analizar y comprender las orientaciones pedagógicas del profesor relacionadas con las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y el área o campo disciplinar que enseña, así mismo, para cualificar la gestión o dirección del aula de clase, y entre otros asuntos, para considerar la interacción entre el profesor y los estudiantes como uno de los elementos que en conjunto contribuyen a configurar la realidad de la práctica de enseñanza, así como las discusiones en torno a una base de conocimientos para la enseñanza.

La posibilidad de caracterizar las prácticas de enseñanza de los docentes a partir de los significados que le otorgan a sus diferentes formas de enseñar en la práctica misma y desde una visión integral y articuladora, permite perfilar los estilos de enseñanza, mediante unos componentes o dimensiones que reflejen la realidad que viven los profesores en el ejercicio de su docencia.

Al respecto, cabe señalar la opinión de Camargo y Hederich, (2007) cuando afirma:

[...] “estos modelos, plantean propuestas generales de aplicación a la educación, pero no generan con claridad investigaciones sobre una enseñanza diferencial...tal generalidad permite concluir que aún no existen caracterizaciones convincentes sobre el estilo con el que enseñan los docentes” (pp.141-143).

A la hora de relacionar la investigación educativa con la práctica de los profesores, el estudio de los estilos de enseñanza es, particularmente, una de las áreas con mayor relevancia. Así, algunos de los investigadores y teóricos que se han ocupado de evidenciar los complejos procesos que tienen lugar en la práctica de la enseñanza (e.g., Bennett, 1979; Camargo y Hederich, 2007; Grasha, 2002; Martínez, 2009) han abordado los estilos desde diferentes perspectivas, enfoques, teorías, concepciones, modelos y ámbitos, con el propósito de identificar, analizar y comprender su naturaleza. Así, ha sido posible concluir que se constituyen en una variable fundamental a considerar en el logro del cambio educativo, en la medida en que permiten comprender la acción del profesor, y en ese sentido, ofrecer elementos de análisis para mejorar y renovar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles y modalidades educativas.

En conjunto, la investigación sobre los estilos de enseñanza ha abordado diferentes factores, dimensiones y/o características que los constituyen y, por tanto, determinan la concepción de este constructo y su definición. De hecho, la falta de consenso sobre esta última, sus elementos definitorios y componentes ha llevado a los investigadores a la adopción de diversas perspectivas teóricas y metodológicas de estudio; situación que ha dado como resultado la creación de varias líneas de investigación en el tema. En consecuencia, este apartado pretende hacer una revisión de los aspectos fundamentales del constructo²⁰ de los estilos de enseñanza, desde sus aproximaciones iniciales hasta los desarrollos más contemporáneos.

Esta revisión parte de una breve conceptualización del concepto de estilo, como un abrebocas para establecer su relación con la educación y, de este modo, permitir la introducción,

²⁰ De acuerdo con los avances de la vigésima tercera edición del Diccionario de la Lengua Española, este término hace referencia a la “construcción teórica para resolver un problema científico determinado”.

descripción y análisis de las primeras aproximaciones, las cuales se llevaron a cabo a partir de los desarrollos investigativos sobre la enseñanza eficaz o la eficacia docente. .

En particular, estas primeras miradas se focalizan en la eficacia docente y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes (i.e., perspectiva proceso–producto, presagio-producto) y se basan fundamentalmente en las investigaciones desarrolladas por diferentes autores (e.g. Bennett, 1979; Flanders, 1977; Weber, 1976) y los análisis realizados por otros estudiosos del tema de la enseñanza (e.g., Lee Shulman, 1989). Igualmente, se evidencia su incidencia en los métodos, la organización e interacción entre profesores y estudiantes; aspectos considerados en su época de vital importancia, para asegurar una educación de calidad.

En una segunda parte de esta sección, se revisan y analizan las diferentes líneas de investigación que se han encargado de estudiar los estilos de enseñanza; con lo cual, se develan las diferentes perspectivas y desarrollos teóricos que fundamentan los modelos planteados. Así pues, este análisis evidencia como las diferencias y similitudes encontradas entre estos modelos están dadas por la forma en que se conciben e interrelacionan las diferentes variables o elementos que constituyen su configuración.

Si bien cada una de estas líneas se focaliza en ciertas perspectivas, elementos y componentes, que finalmente han dado origen a una diversidad de modelos, todos ellos tienen su valor, en la medida en que su propósito fundamental ha sido analizar, comprender y mejorar la práctica de enseñanza. De este modo, cada uno de los modelos de estilos de enseñanza, propuestos como resultado de la investigación teórica o empírica, trata de esclarecer lo evidente, evidenciar lo no explícito y significar una realidad representada, y cuyas características y dimensiones han dado sentido e identidad propia al profesor en el ejercicio de su función de docencia.

Finalmente, este apartado se cierra con la presentación de una reflexión frente a los modelos expuestos y la iniciativa de considerar un modelo integral, más comprensivo y abarcador de los estilos de enseñanza de los profesores universitarios, como alternativa y contribución al

campo de la enseñanza, y en particular, a la consideración de la acción de profesor como elemento fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza.

2.3.1 Origen del Término Estilo y su Incursión en la Educación

La palabra “estilo”, originaria del Latín *stilus* y del griego. *Στῦλος*., en sus primeras incursiones designa una variedad de acepciones, que otorgan significados asociados a las características peculiares en el modo de hacer en el campo de las artes plásticas, literarias y musicales. Además de su acepción en el ámbito de las relaciones humanas en un sentido generalizado, con el de moda, hábito, costumbre y tradición (Weber, 1976, Hervás, 2003).

En correspondencia con estas afirmaciones, Camargo y Hederich (2007) recurren a la acepción general del término y a sus orígenes, para expresar que éste proviene de las artes y hace referencia “al conjunto de características que definen una tendencia estética identificable y distintiva” (p. 32). En tal sentido, esta palabra se usa para designar diferentes modalidades particulares e identificables en la expresión de la actividad humana. En otras palabras, ello explicaría por qué, a pesar de sus orígenes, con el paso del tiempo, su aplicación en el ámbito de las relaciones humanas asumió un sentido más generalizado para referirse uso, moda, hábito, costumbre y tradición (Weber, 1976, Hervás, 2003).

Con base en la consideración esta génesis, Camargo y Hederich (2007) destacan que el término comienza a utilizarse, por extensión, en la psicología hacia la década de los 50’s, para referirse a ciertos rasgos característicos y diferenciales de una persona. Así, retoman las definiciones de English y English (1958) y Messick (1987), quienes coinciden en definir el estilo como un conjunto de detalles o regularidades de la conducta humana, las cuales se llevan a cabo para la consecución de una meta. De esta forma, se pueden identificar diferentes tipos de estilos, relacionados particularmente con diversas dimensiones del comportamiento: estilos expresivos (Allport, 1961), estilos de respuesta (Block, 1965), estilos defensivos (Messick, 1987), estilos de aprendizaje (Schmeck, 1988), entre otros.

Ahora bien, en un sentido más referencial y asociado a una red conceptual establecida desde una perspectiva de la práctica, Restrepo y Campo (2002) definen el estilo como “la marca característica dada por una determinada manera de hacer –práctica– que por consiguiente configura un peculiar modo de ser, una identidad que, a su vez, se despliega en los modos del hacer y allí es reconocido por otros” (p.36).

En otras palabras, el concepto de estilo, en términos genéricos, alude a la enunciación de lo propio, de lo personal, de la construcción de una estructura interna que emerge de la representación e interacción con el medio, de la formación académica, de la experiencia, de la interpretación de las vivencias personales y profesionales²¹. En consecuencia, y a pesar de los avances investigativos, un aspecto relevante y que aún sigue latente es el interés por comprender el por qué las personas actúan de cierta manera.

Incluso en el contexto educativo esta pregunta no pierde su pertinencia y, de hecho, diversos teóricos e investigadores se plantean la relación de estas diferencias en la actuación –y, por ende, de los estilos– con los resultados alcanzados a partir del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, si bien parte de la investigación a este respecto se ha orientado desde la educación, no se puede desconocer que otros campos, como la psicología, también han tenido un amplio desarrollo del tema y, en particular, en la creación de modelos que han enriquecido la comprensión de este proceso.

Por una parte, para la psicología ha sido posible contribuir con el planteamiento de diferentes modelos que se focalizan en el estudio de los llamados “estilos de aprendizaje”²², entendidos, en términos generales, como esa categoría, que a partir de la consideración de ciertas características particulares²³, permite identificar las diferencias de un estudiante de otro, en

²¹ Bajo esta mirada, el estilo surge de la construcción y reconstrucción de los pensamientos, afectos, motivaciones, teorías, valores que como persona se han elaborado a los largo de la vida y lo diferencian de otro (reflexión de la autora).

²² Dentro de estos modelos se puede citar, los estilos cognitivos, los estilos de acceso al conocimiento, los estilos mentales, los estilos intelectuales, los estilos de trabajo, los enfoques de aprendizaje, los estilos de aprendizaje, los tipos psicológicos, los estilos de autogobierno mental, propuestos por investigadores reconocidos en el campo de la psicología como Biggs, (2006), Sternberg, (1990); Myers y Briggs, Gregorc, McCarthy, Kolb (citados por Hervás, 2003)

²³ Por ejemplo, la forma de percibir, representar, procesar la información y pensar sobre ella, para, luego, actuar o no en consecuencia.

relación con la adopción de los procedimientos que le ayudan a enfrentar las situaciones de aprendizaje, así como a la resolución de problemas en situaciones educativas (e.g., Biggs, 2006; Monereo, y Pozo. 2003; Sternberg, 1990).

Ahora bien, en contraste con la noción general del término estilo, Camargo y Hederich (2007) también destacan el surgimiento de la extensión del concepto de estilo al ámbito de la enseñanza, para referirse particularmente al término de “estilo de enseñanza”. De esta manera, ha sido posible evidenciar las diferencias claramente identificables entre los profesores, con relación a sus formas o modos de enseñar; una noción que también ha dado lugar a diversas interpretaciones. Así pues, dentro de las contribuciones de la psicología también se ha favorecido la configuración de una diversidad de modelos²⁴, que desde diferentes perspectivas, han intentado comprender los estilos de enseñanza y, por ende, identificar y analizar las preferencias o pautas de comportamiento habituales de los profesores, en relación con las distintas formas de hacer en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, en conjunto, estos argumentos demuestran la importancia de la comprensión y el significado de la palabra “estilo” y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, por la confusión o mal uso del término, algunos investigadores han puesto de manifiesto las dificultades o limitaciones que implica poner en marcha o hacer la transferencia de los estilos a la práctica educativa (Evans y Waring, Coffield, Moseley, Hall, y Ecclestone, citados por Evans y Cools, 2009).

Pese a ello, son innegables los aportes producto de la investigación, los argumentos a favor y los marcos de referencia sobre los que se han estudiado los estilos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; con lo cual, se destaca la pertinencia de continuar ilustrando la existencia de vínculos e influencias de este concepto con algunos elementos constitutivos de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

²⁴ Dentro de estos modelos cabe citar las perspectivas docentes, los estilos docentes, Gargallo, Sánchez, Ros y Ferrás, (2010); Macías (2008); los estilos educativos, Weber (1976), los estilos pedagógicos, Callejas y Corredor (2002), Correia y Santos (1999); Coronado, (2008); Escamilla y Sánchez (2008); Salcedo, Forero, Callejas, Pardo y Oviedo (2005); Suárez y Grupo INVEDUSA (2001-2008), los estilos de enseñanza, Casas y Guáqueta (2008); González (2009); Grasha (1996, 2002); Rendón, Holguín, Aristizabal y Carvajal (2008), Mosston y Ashworth (1993).

Sin la pretensión de ser exhaustiva, las líneas de investigación que se presentan a continuación constituyen las principales perspectivas teóricas sobre las cuales se han centrado los estudios en torno a las relaciones entre la concepción de estilo y la enseñanza; es decir, los estudios sobre “los estilos de enseñanza”. En ese sentido, esta revisión recoge las diferentes nominaciones y marcos de referencia (desde el ámbito educativo y psicológico), que sustentan las contribuciones y posturas sobre la existencia de diferentes configuraciones docentes o maneras de hacer, para lograr los propósitos o metas educativas en los diferentes niveles de formación.

2.3.2. Los Inicios de una Tradición: la eficacia docente como antecedente para el estudio de los Estilos de Enseñanza

El inicio de la investigación sobre la enseñanza se inscribe en el enfoque de la efectividad, también llamado *enseñanza efectiva* o *paradigma proceso-producto*. Medley (citado por Silvernail, 1979) reporta que esta línea de estudio aparece aproximadamente en 1896 y continúa hasta mediados de los años 50s. De acuerdo con este autor, los investigadores se centraron en dar respuesta a la pregunta ¿Qué hace un buen profesor? (del inglés, ¿What makes a good teacher?).

Luego de la revisión de la literatura existente sobre este tópico, este autor considera que las primeras investigaciones se basaron en el análisis de contenido de las respuestas de los estudiantes frente a la pregunta “¿qué les gusta de sus maestros?”²⁵, el cual dio como resultado una lista de características con relación al profesor efectivo (Medley, 1979). La categorización de estas características da, por tanto, cuenta de aspectos que además de estar asociados con las relaciones interpersonales entre profesor y estudiantes, incluye elementos relacionados con la personalidad del profesor. De este modo, los modelos que se diseñaron posteriormente para identificar la eficacia docente trajeron consigo una serie de instrumentos, que definen los rasgos de comportamiento específicos, que pueden ser categorizados, observados y registrados.

²⁵ A lo que respondieron: las habilidades de enseñanza; las explicaciones claras, el uso de ejemplos, que sea bien organizado; alegre, de buen carácter, paciente, no irritable; amigable, sociable, interesados y que entienden a los alumnos, imparcial y justo en la calificación (Medley, 1979).

Las primeras aproximaciones de esta perspectiva se realizan, entonces, a partir de la indagación de la percepción de los estudiantes en calidad de observadores (Medley, 1979); no obstante, en términos generales, las investigaciones llevadas a cabo en ese periodo centran sus procedimientos metodológicos en la observación del contexto del aula de clase. Allí se realizan las mediciones objetivas de las acciones del profesor y los estudiantes considerados como variables de medida de la efectividad docente. Para este cometido, los investigadores se apoyan en escalas de observación previamente categorizadas. Los resultados de las categorías observadas, en un número determinado de profesores y un periodo de tiempo escolar específico, se combinan para investigar si “x” o “y” acción del profesor es efectiva (Shulman, 1989).

Ahora bien, aunque cada investigador podía tener intereses particulares y ciertas especificidades en la forma de responderlas, en su conjunto, estos estudios se orientaron al establecimiento de una relación entre los comportamientos y acciones del profesor en la gestión del aula de clase y los resultados o logros de aprendizaje en los estudiantes. Así, se consideró a los aspectos relacionados con el profesor como proceso de la enseñanza y a aquellos centrados en cambios del estudiante como la variable que reflejaba el producto del aprendizaje (Shulman, 1989; De la Cruz, 1998).

A este respecto, para algunos investigadores de esta perspectiva (entre ellos, Mendley y Mitzel; Flanders, Dunkin y Biddle), cuatro eran los tipos de variables que conforman las propuestas de investigación: presagio, contexto, proceso y los estudiantes. Las variables presagio y de contexto incluyen elementos como la personalidad, los conocimientos, las habilidades y características de la situación de enseñanza y los estudiantes. Las variables de proceso hacen referencia a los comportamientos observables y las interacciones entre profesores y estudiantes, y finalmente, las variables de producto se relacionan principalmente con las medidas de cambio en el aprendizaje de los estudiantes (citados por Silvernail, 1979; Shulman, 1989).

Ahora bien, aun cuando las características de los buenos profesores pueden ser observables en la gestión del aula y ser consideradas variables que se pueden generalizar a otros docentes para optimizar la práctica y renovar las políticas educativas, lo cierto es que en esta perspectiva el profesor es mirado como un técnico. Su práctica debe ajustarse, entonces, a los

requerimientos del modelo; es decir, a reproducir ciertos comportamientos para elevar los resultados del aprendizaje de sus estudiantes. Además, se invisibilizan los otros aspectos relacionados la variable presagio y contextos. En consecuencia, esta perspectiva se asocia a la tradición de la psicología conductista, aplicada a la educación.

En ese sentido, Medley plantea que el perfil de profesor eficaz, no es absolutamente consistente con los rasgos generales del buen docente; pues, bajo esta mirada, se desconocen las diferencias que pueden presentarse en el comportamiento de los profesores al enfrentar diversas situaciones que tienen lugar en el contexto del aula de clase.

Se podría decir, entonces, que además de las críticas provocadas por los problemas asociados a la falta de una teoría explicativa, el descenso investigativo de la enseñanza desde la perspectiva proceso-producto se produjo cuando los resultados de los estudios experimentales, orientados a la formación del profesorado, identificaron que los profesores “no siempre realizaban las conductas deseables con más frecuencia que sus colegas de control” (Shulman, 1989, p.32). Este escenario sugirió, por tanto, que no todos los elementos prescriptivos de las conductas combinadas eran necesarios para una práctica efectiva.

De este modo, luego del auge de esta perspectiva investigativa, y buscando mantener la idea de una práctica de enseñanza que garantizara mejores resultados en el logro del aprendizaje en los estudiantes, surge la propuesta de programas de mediación. Así pues, las preguntas que orientaron los estudios de esta nueva línea estaban centradas en los estudiantes y, en particular, en los niveles de comprensión de la instrucción y en los procesos generados por la enseñanza a corto y mediano plazo (Shulman, 1989).

Si bien en sus inicios la investigación sobre la enseñanza estaba focalizada en identificar los efectos del comportamiento, las características y mediaciones del profesor en el rendimiento de los estudiantes, con la incursión de la ciencia cognitiva, el pensamiento, los juicios y decisiones del profesor pasaron a ser foco de atención de la investigación educativa. Esta nueva visión surgió, entonces, de la insistencia de algunos estudiosos para que se tuvieran en cuenta otros aspectos menos tangibles u observables de los procesos del profesor. Por ello, el centro de

su interés era el pensamiento del profesor y, en particular, hacer indagaciones sobre aquellos procesos cognitivos de los cuales los docentes hacen uso durante el ejercicio de la enseñanza; de manera que se dieran luces para comprender su comportamiento en las aulas de clase.

Desde esta perspectiva, y siguiendo los aportes de Shulman (1989), se identifica una limitada gama de actividades docentes que sugieren tres líneas fundamentales de investigación sobre la enseñanza basada en los procesos cognitivos: la primera, relacionada con estudios sobre opiniones críticas y actitudes de los profesores; una segunda línea, centrada en la resolución de problemas; y una tercera, enfocada en la toma de decisiones. En términos generales, cada una de estas líneas presupone una metodología de investigación variada y unas acciones diferentes para los docentes; con lo cual, sus desarrollos se focalizan en las diversas tareas del profesor y, por ello, dan origen a diferentes orientaciones investigativas en el campo de la enseñanza.

De acuerdo con las distinciones establecidas por Jackson (1968)²⁶ y Shulman (1989), una primera línea de investigación se centró en el estudio de los procesos cognitivos y, en particular, en los pensamientos preactivos e interactivos del profesor con respecto a la enseñanza; los cuales son observados a partir del desarrollo de la planificación y la instrucción. Específicamente, la indagación se orientaba hacia la identificación y estudio de los momentos de reflexión durante la vida del profesor. Para ello, se hacía uso de técnicas de protocolos verbales (i.e., expresión del pensamiento en voz alta), acompañados, en algunas ocasiones, de observaciones de la clase y la realización de entrevistas. De igual forma, se utilizaron cuestionarios dirigidos a los docentes, con el propósito de indagar sobre su pensamiento durante la planificación de sus clases. Los resultados de dichas indagaciones indican que, al planificar su enseñanza, la mayoría de los docentes se centra más “en el contenido y las actividades que en los objetivos formales y las características individuales de los estudiantes” (Shulman, 1997, p. 60).

²⁶ En su libro “La vida en las Aulas” Jackson (1968) presentó los resultados de uno de sus primeros estudios en los que intentó describir y comprender los procesos y constructos mentales que guían la conducta de los profesores. Por su carácter descriptivo, sus estudios se apartaban de las tendencias investigativas de la época en torno a la enseñanza (i.e., correlacional y experimental). Su contribución conceptual posibilitó una mayor y mejor comprensión de algunos de los rasgos más visibles de la enseñanza, al hacer distinciones sobre la importancia de describir el pensamiento del profesor en las fases preactiva e interactiva de la misma.

La segunda línea de investigación, en la distinción de Jackson, se centraba en el estudio del pensamiento interactivo de los profesores o lo que Shulman (1989) denomina el conocimiento práctico de los profesores. En particular, en estos casos, los investigadores utilizaban métodos de “estimulación del recuerdo” (indagación del pensamiento interactivo del profesor, para lo cual luego de haber grabado una clase en video o en audio se indagaba en el profesor las razones de su comportamiento), dado que los protocolos verbales no era posible realizarlos en el contexto de la clase. Así pues, si bien se hacía uso de las técnicas de registro de la clase (como grabaciones de audio y video) e indagaciones sobre el comportamiento de los participantes, estas investigaciones fueron más difíciles de realizar y, por ello, fue necesario proponer variaciones al método original (Bloom, 1953; Kagan, Krathwohl y Millar, 1963, citados por Shulman, 1989).

Por último, la tercera línea de investigación, orientada hacia el pensamiento del docente y la toma de decisiones, no pretendían estudiar la cognición del profesor propiamente dicha, sino la forma como profesores y estudiantes generan ciertas condiciones regulares de la vida en el aula y cómo éstas influyen en las elecciones y decisiones que los profesores toman durante la puesta en escena de la enseñanza y de acuerdo a la comprensión de los significados expresados por los estudiantes (Shulman, 1989). En ese sentido, se basó en el uso de métodos de “explicitación de pautas conductuales”, de manera que fuera posible modelar los juicios del profesor acerca de sus estudiantes. Igualmente, para la realización de los análisis, se recurría al uso de “ecuaciones de regresión, que permitieran representar la importancia que implícitamente los profesores daban a las funciones de información alternativas, al tomar decisiones sobre aspectos como la ubicación de los estudiantes, las evaluaciones y la formación de grupos, entre otros” (Cadwell, Burko, Russo, Stern, citados por Shulman, 1989, p.61).

Ahora bien, tomando como referencia lo expuesto por Shulman (1989), surgen una serie de limitaciones; una de ellas referida a la distancia temporal entre el estudio de la cognición del profesor y las investigaciones crecientes sobre los procesos cognitivos en los estudiantes; ya que las fuentes que sirvieron de base para la investigación sobre la cognición proviene de momentos y desarrollos de épocas diferentes (entre las décadas de los 70's y comienzos de los 80's). Igualmente, Shulman (1989) señala que otra debilidad de esta perspectiva investigativa es la falta de ilustración de la “comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los

enseñantes y, por ende, de las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los alumnos” (p.65). De esta manera, a partir de este instante, se comienza a hablar del nivel de competencia del profesor en las materias que enseña, como un criterio fundamental para establecer la calidad y la eficacia de su enseñanza.

Ahora bien, al hacer un análisis crítico de los elementos teóricos y conceptuales que sustentaron el desarrollo de estas líneas que caracterizaron los inicios de la investigación en torno a la enseñanza, se pueden señalar algunos aspectos que destacan sus fortalezas y debilidades:

- Es evidente que los estudios centrados en el establecimiento de una correlación entre las variables observables del profesor y su incidencia en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (i.e., los productos, los resultados) sirvieron como punto de partida para la comprensión de los estilos de enseñanza; pues permitieron identificar ciertas características o atributos de la conducta individual del profesor (i.e., capacidades, acciones y pensamientos) que son comunes a la hora de orientar la enseñanza y exhibir ciertos métodos en la práctica. Pese a sus bondades, esos elementos fueron el antecedente principal para dar origen a una definición del estilo de enseñanza, centrada exclusivamente en los patrones de comportamiento que se producen o tienen lugar en el contexto del aula de clase.
- En estos inicios de la investigación sobre la enseñanza se identifica también la coexistencia de diferentes perspectivas y prácticas de investigación cuyo interés estaba focalizado en comprender los fenómenos y la naturaleza de la enseñanza. Cada una de estas perspectivas y sus correspondientes fundamentaciones teóricas, categorizaciones, instrumentos, procedimientos de indagación y análisis de resultados han producido un cúmulo de conocimientos teóricos y prácticos, que han dado soporte a diferentes corrientes y enfoques sobre la enseñanza, así como a la ampliación de las discusiones en este campo.

En sus inicios, los estudios sustentados en estas posturas buscaban destacar preferentemente los comportamientos instructivos más eficaces del profesor; de manera que pudieran ser utilizados por otros para mejorar el aprendizaje en los estudiantes y

ofrecer un matiz causa-efecto (es decir, considerando que un estilo o método de enseñanza propicia ciertos resultados de aprendizaje en los estudiantes). No obstante, las consideraciones posteriores estuvieron más centradas en los procesos preactivos e interactivos del profesor (i.e., comportamiento docente, pensamiento del profesor, conocimientos del profesor para la enseñanza, toma de decisiones); con lo cual, favorecieron el paso a un desarrollo más sistemático de la investigación sobre la enseñanza y, en particular, hacia aquella focalizada en el aprendizaje de los estudiantes, las intenciones del profesor y la eficacia docente.

Este cambio evidencia, entonces, un intento por superar las limitaciones propias del análisis exclusivo de la conducta, destacando un mayor esfuerzo teórico y metodológico hacia la búsqueda de explicaciones (búsqueda de razones que subyacen a los comportamientos docentes, explicación del mejoramiento del aprendizaje en los estudiantes) y una mayor cautela en la prescripción de los resultados; de manera que permitieran cualificar la práctica de los profesores, mediante el planteamiento de políticas y programas de formación docente.

- Es indudable que esta diversidad de perspectivas, por las que optaron los investigadores que inicialmente buscaron comprender qué hace a un profesor eficaz, han posibilitado la posterior generación de nuevas visiones e implicaciones para los estudios sobre la enseñanza, (integrando otros elementos que configuran la práctica de los profesores), sobre los requerimientos que debe poseer el profesor para el ejercicio de la docencia así como para aquellos centrados en el análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje y el favorecimiento de su calidad (e.g., Bigg, 2006; Porlán, 1996; Shulman, 1989; Zabalza, 2004b, 2006).
- En general, estas primeras investigaciones apoyan el argumento de la incidencia directa y unidireccional (en muchos casos) del tipo de enseñanza que use el profesor en el logro de buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, lo cierto es que las conductas didácticas del profesor en sí mismas, no aseguran el logro de los propósitos y metas del acto educativo. Así, los conocimientos derivados de estas aproximaciones sobre la enseñanza retan las concepciones centradas en la visión del profesor como técnico, así

como las de enseñanza en términos instructivos y de transmisión de contenidos, que se traducen en orientaciones para mejorar la práctica. De igual forma, estas contribuciones plantearon nuevos interrogantes, en la perspectiva de hacer que los investigadores se vieran en la necesidad de pensar en esos otros elementos y factores que pudieran contribuir a la construcción de una práctica de la enseñanza docente y el logro del aprendizaje en los estudiantes.

- Pese a los logros y aportes de estos estudios, a partir de estos autores se puede sugerir que pensar en los patrones de comportamiento del profesor como elemento único y determinante para identificar cómo enseña, resulta limitado para conocer su estilo particular de enseñanza. Esta mirada privilegia los procesos instructivos y de transmisión del conocimiento; dejando de considerar otro tipo de conocimientos que también operan durante el ejercicio de la enseñanza²⁷ y que son construidos por el docente a partir de su experiencia. Puede decirse, entonces, que además de desconocer el carácter de la formación y las implicaciones de la práctica en el campo disciplinar o de saber, quienes asumen esta postura equiparan la actuación del profesor con los pensamientos sobre la práctica de enseñanza e invisibilizan el contexto de la clase y la realidad institucional, la naturaleza del contenido y otros múltiples elementos que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, si se asumiera una definición de los estilos de enseñanza bajo esta mirada, ésta estaría en correspondencia con el conjunto de acciones a partir de las cuales el profesor manifiesta o expresa sus reacciones ante una determinada situación que tiene lugar dentro del ejercicio de la docencia. De hecho, esta es la razón por la cual las acciones del profesor en el aula de clase se revisan o categorizan en estos estudios en función de lo que hace para alcanzar los logros y metas del aprendizaje y, más ampliamente, conseguir los propósitos de la educación. Sin embargo, al entrar a considerar que aunque el comportamiento docente se visualice como proceso, éste también se configura a partir de

²⁷ Dentro de los conocimientos que operan durante el ejercicio de la enseñanza se pueden citar el conocimiento práctico, el conocimiento pedagógico, el conocimiento del contenido, el conocimiento sobre la planificación, el conocimiento del currículo, el conocimiento de la materia que enseña, entre otros (Shulman, 1989, 2001, 2005; Zabalza, 2004b, 2006)

la interacción del contexto con una serie de variables en las que toman valor diversos aspectos, que de una u otra manera orientan las decisiones y las actuaciones del profesor en su práctica de enseñanza²⁸.

En otras palabras, pese al carácter reduccionista de los primeros hallazgos de los estudios sobre la enseñanza y lo que se consideraba como una buena práctica de la misma o la eficacia del profesor, estos dieron origen a ciertas críticas que no pudieron ocultar sus aportes para perfilar y ampliar las concepciones y líneas de investigación que posteriormente se tejieron en torno al constructo de los estilos de enseñanza.

2.3.3. Los Inicios de la Investigación sobre los Estilos de Enseñanza y sus Aportes

Como bien se logró evidenciar en el apartado anterior, el surgimiento de la investigación sobre los estilos de enseñanza ha estado ligado a la perspectiva investigativa de proceso-producto, toda vez que se establece una estrecha relación entre los comportamientos o patrones de actuación del profesor en el aula de clase y la mediación de estos con los contenidos por enseñar y los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes.

En soporte a esta afirmación, por ejemplo, Montero (1995) refiere que la investigación sobre los estilos de enseñanza comprende la “línea de investigación didáctica” sobre la enseñanza; pues los investigadores de la época (e.g., Flanders, 1977; Bennett, 1979; Postic, 1978; Brophy y Good, 1986; Medley, 1979) se ocuparon justamente de contrastar de forma empírica estos indicios. Para esta autora, el periodo comprendido entre los años 60’s y principios de los 70’s se distingue por indagaciones focalizadas en buscar evidencia empírica sobre los diversos enfoques de la enseñanza, originados a partir de las disposiciones ideológicas (Montero, 1995).

Aunque en realidad se contó con muy poco apoyo empírico, estos trabajos permitieron hacer una caracterización progresiva de las dimensiones didácticas experimentalmente identificadas y los comportamientos de los profesores incluidos en ellas. Sin embargo, la

²⁸ Dentro de estas variables se pueden tomar en consideración las intenciones, la identidad profesional, las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, las aspiraciones, la propia experiencia, la satisfacción profesional y personal y los propios valores, entre otros.

identificación de estas características y su relación con la eficacia de la enseñanza, en el sentido en que Medley (1979) los definía²⁹, resultaron ser insuficientes; con lo cual, se sugirieron dos categorías de información que debían también contemplarse en el conocimiento de la eficacia docente: las referidas a las estrategias de dirección del aula y aquellas relacionadas con las estrategias instructivas en el aula (Montero, 1995). En consecuencia, en los años subsiguientes surgen las primeras aproximaciones a los estilos de enseñanza, llamados en ese momento “enseñanza activa, instrucción directa o enseñanza explícita” (p. 274), y configurados a partir de los comportamientos instructivos, examinados correlacionalmente y validados a partir de la experimentación.

Si bien estas primeras aproximaciones reducían el sentido de los estilos de enseñanza y sus alcances a las maneras de hacer la enseñanza, es decir, al aspecto metodológico, su evolución a lo largo del tiempo, brindó las posibilidades para la extensión del espectro de investigación hacia ámbitos más amplios que los comportamientos exhibidos por el profesor en el aula de clase, y dentro de los cuales se pueden encontrar aspectos relacionados con el ser (persona, profesional, ciudadano), con el saber (conocimientos, pensamientos), y obviamente, con el hacer (prácticas).

Bajo esta mirada, en términos generales, se pueden, entonces, identificar los diferentes matices y complejidades que han tenido lugar a la hora de abordar y estudiar el constructo de los estilos de enseñanza y su configuración; toda vez que en sus años de evolución ha sido definido de diversas maneras, de acuerdo con las perspectivas teóricas de los investigadores, sus objetivos y metodologías de indagación. De igual forma, estos estudios han definido no sólo unas variables que lo constituyen (componentes, elementos, dimensiones o categorías), sino que su abordaje se ha centrado en diferentes enfoques investigativos que han dado lugar al planteamiento de una variedad de tipologías estilísticas de los profesores.

Igualmente, es de destacar que, a pesar de las diferencias y especificidades de tales tipologías, siguieron siendo insuficientes, en tanto los profesores evidencian ciertos elementos comunes, que caracterizan la función docente, sus postulados y reflexiones. De esta manera, los estudios realizados con el paso del tiempo han buscado dar mayor sentido a las acciones que los

²⁹ La identificación de “lo que el profesor hace” y su correspondencia con “lo que el estudiante aprende”

profesores despliegan en la práctica de enseñanza, sin considerarlas como actividades independientes de las relaciones que establecen con los estudiantes, el conocimiento, la propia persona y las metas de aprendizaje. Los logros de esta perspectiva, hacen razonable pensar que para poder determinar el estilo de enseñanza de un profesor se deben incorporar o explicitar ciertos elementos concernientes a dimensiones tanto cognitivas, afectivas y sociales a partir de las cuales se establezca una nueva comprensión, explicación y análisis de este constructo.

En el contexto de estas primeras investigaciones sobre los estilos de enseñanza se presume un avance significativo en el estudio de la eficacia docente, y abordar el estudio de los profesores desde la perspectiva de la función docente, implica reconocer la influencia que pueden tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje otros muchos factores que, en el última instancia, complejizan la configuración de este constructo.

De acuerdo con los registros de la literatura académica sobre el estudio de los estilos de enseñanza, sus orígenes se remontan a los trabajos realizados por Kurt Lewin, Linda Lippitt y Ralph White, y Harold Anderson, quienes centraron sus estudios en la comprensión de los estilos de dirección o liderazgo en el aula de clase (citados por Weber, 1970; Bennett, 1979; Montero, 1995; Carreras, Guil y Mestre, 1999).

Así pues, de modo particular, los estudios de Lewin, Lippitt y White (1939) y Lippitt y White (1943) dieron origen a la identificación de tres tipos diferentes de estilos de liderazgo en el contexto de la clase:

- El estilo autocrático, conformado por los profesores que toman todas las decisiones frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, permanecen distantes de los estudiantes y evalúan de forma individual.
- El estilo democrático, caracterizado por aquellos profesores cuya planificación está en correspondencia con las necesidades de los estudiantes. En particular, su planificación sugiere una variedad de procedimientos para el logro de los objetivos escolares y la consideración de la evaluación de los resultados en función del grupo.

- El estilo llamado *laissez-faire*, hace referencia a los profesores que dejan las iniciativas del proceso de enseñanza y aprendizaje en manos de los estudiantes; con lo cual, no consideran tener la responsabilidad frente al mismo.

Por su parte, los estudios realizados por Anderson entre los años 1939 y 1946 dieron origen a dos estilos de enseñanza diferentes:

- El profesor Dominador, caracterizado por su estilo autoritario y, por ende, por la imposición de órdenes.
- El profesor Integrador, quien es capaz de crear un clima social amistoso, donde predomina el reconocimiento y el elogio. El ambiente de su clase promueve la crítica es constructiva y objetiva y, en ese sentido, toman en cuenta las iniciativas personales de los estudiantes.

Ahora bien, aunque estos estudios constituyen el origen de una tradición frente al estudio de este constructo, sus pobres resultados y el incumplimiento de las expectativas de la época frente a este tipo de investigaciones motivaron un cambio de perspectiva y, en particular, la modificación de los métodos de estudio y análisis de la interacción de los profesores en el aula de clase.

En respuesta a estas limitaciones, surgen, entonces, nuevas aproximaciones investigativas, en las cuales Ned Flanders y S.N. Bennett aparecen como los más representativos y cuyos esfuerzos se focalizaron en indagar por las acciones instructivas. Así pues, a partir del ofrecimiento de evidencia empírica, estos estudiosos del tema intentaron determinar con mayor precisión los comportamientos que componen las diferentes tipologías de enseñanza y, en ese sentido, buscaron demostrar si cierto tipo de estilo de enseñanza es responsable de un mejor rendimiento y actitudes más positivas en el aprendizaje de los estudiantes.

En particular, uno de los principales aportes de Flanders (1977) fue su incursión en el análisis de las interacciones en el aula de clase, como variable mediacional entre el profesor y los estudiantes. Para este autor, este tipo de análisis “es una técnica orientada a estudiar la sucesión de acontecimientos en el aula, de modo que todos ellos sean objeto de consideración” (p.23). La

pretensión de sus estudios era, por tanto, separar los pensamientos y la acción del profesor, sus intenciones y su práctica, a partir de la utilización de instrumentos de observación del comportamiento del profesor en el aula y, en particular, de sus interacciones verbales.

Cabe señalar que para el desarrollo de su propuesta, Flanders (1977) define la conducta docente como “los actos del profesor, que tienen lugar dentro del contexto de interacción de la clase” (p.20). Asimismo, dado que estaba inscrito en la perspectiva proceso–producto, su finalidad era identificar lo que el profesor hace (más no lo que piensa) para influir en el desarrollo educativo de sus estudiantes. En este contexto, establece una diferencia entre las intenciones del profesor y las acciones que realiza para la enseñanza. Las primeras constituyen, por tanto, el deber ser y las segundas, por el contrario, sugieren una “pauta o serie – patrón de actos didácticos que comunican un significado en términos de conducta docente e implican un modelo o estrategia” (p.22).

Cabe, entonces, destacar que a diferencia de otros investigadores de la época y del auge de la psicología cognitiva, la propuesta de Flanders sugiere una visión de la enseñanza focalizada en el dualismo conceptual de la misma, en la medida en que hace esa separación entre el pensamiento y el comportamiento del profesor. Igualmente, enfatiza las acciones centradas en el profesor y partir de éstas asume la categorización de las interacciones docentes como “pautas o patrones”, que se identifican a través de una cadena reducida de acontecimientos que se presentan con bastante frecuencia. En consecuencia, considera que son susceptibles de interés para ser elegidas y conformar el grupo de conceptos que permiten pensar analíticamente sobre la naturaleza de enseñanza que desarrolla el profesor (Flanders, 1977, pp., 20-21).

Bajo esta premisa, este autor crea su propio sistema de análisis de las interacciones didácticas o del aula de clase; el cual denomina Categorías de Análisis de Interacción de Flanders - FIAC (*del inglés, Flanders Interaction Analysis Categories – FIAC*) y cuyas categorías se generan a partir de una larga lista de símbolos de codificación, que se corresponden con un episodio determinado.

Bajo este modelo, queda claro, entonces, que la intención de identificar los patrones de comportamiento docente es la búsqueda de la contribución al análisis del discurso, asociado al rendimiento y las actitudes positivas hacia el aprendizaje de los estudiantes. Así, el sistema de interacción determina 10 categorías, de las cuales, las siete (7) primeras están asociadas a la actuación verbal del profesor, las dos (2) siguientes se relacionan con la expresión verbal de los estudiantes, y la última, hace referencia al silencio o confusión en las interacciones verbales.

Tabla 1. Categorías para el Análisis de la Interacción de Flanders (FIAC)

Habla del profesor	Responde	1. Acepta sentimientos
		2. Alaba o Anima
		3. Acepta o utiliza ideas de los alumnos
	Inicia	4. Formula preguntas
		5. Expone y explica
		6. Da instrucciones
		7. Crítica o justifica su autoridad
Habla del Alumno	Inicia	8. Respuesta del Alumno
		9. El alumno inicia el discurso
Silencio		10. Silencia o confusión

Fuente: Adaptado de Montero (1995); Flanders (1977)

De forma similar, tal y como se observa en la Tabla 1, es de destacar que las cuatro categorías iniciales se asocian con un “estilo indirecto”, mientras las seis restantes perfilan un “estilo directo”. En otras palabras, a través del diseño de este instrumento, Flanders reitera y confirma sus supuestos sobre la enseñanza y la contribución que hace a ésta; con lo cual, su definición de los estilos de enseñanza está directamente ligada a un número limitado de patrones de comportamiento que caracterizan la interacción del profesor. Así pues, define que un profesor con estilo directo de enseñanza se caracteriza por un uso preferente de la exposición, las instrucciones, las críticas a la conducta de los estudiantes y la justificación de su autoridad; mientras el profesor con un estilo indirecto hace preguntas, acepta las ideas y sentimientos de sus estudiantes, los alienta a la participación, los alaba y estimula.

Ahora bien, pese a que estas categorías constituyeron a una de las primeras aproximaciones a la conceptualización de los estilos de enseñanza, también han sido objeto de críticas, como las manifestadas por autores como Brophy y Good (citados por Montero, 1995), quienes identificaron algunas inconsistencias al considerar los resultados de su utilización en el análisis del rendimiento y la actitud de los estudiantes en las escuelas primarias³⁰.

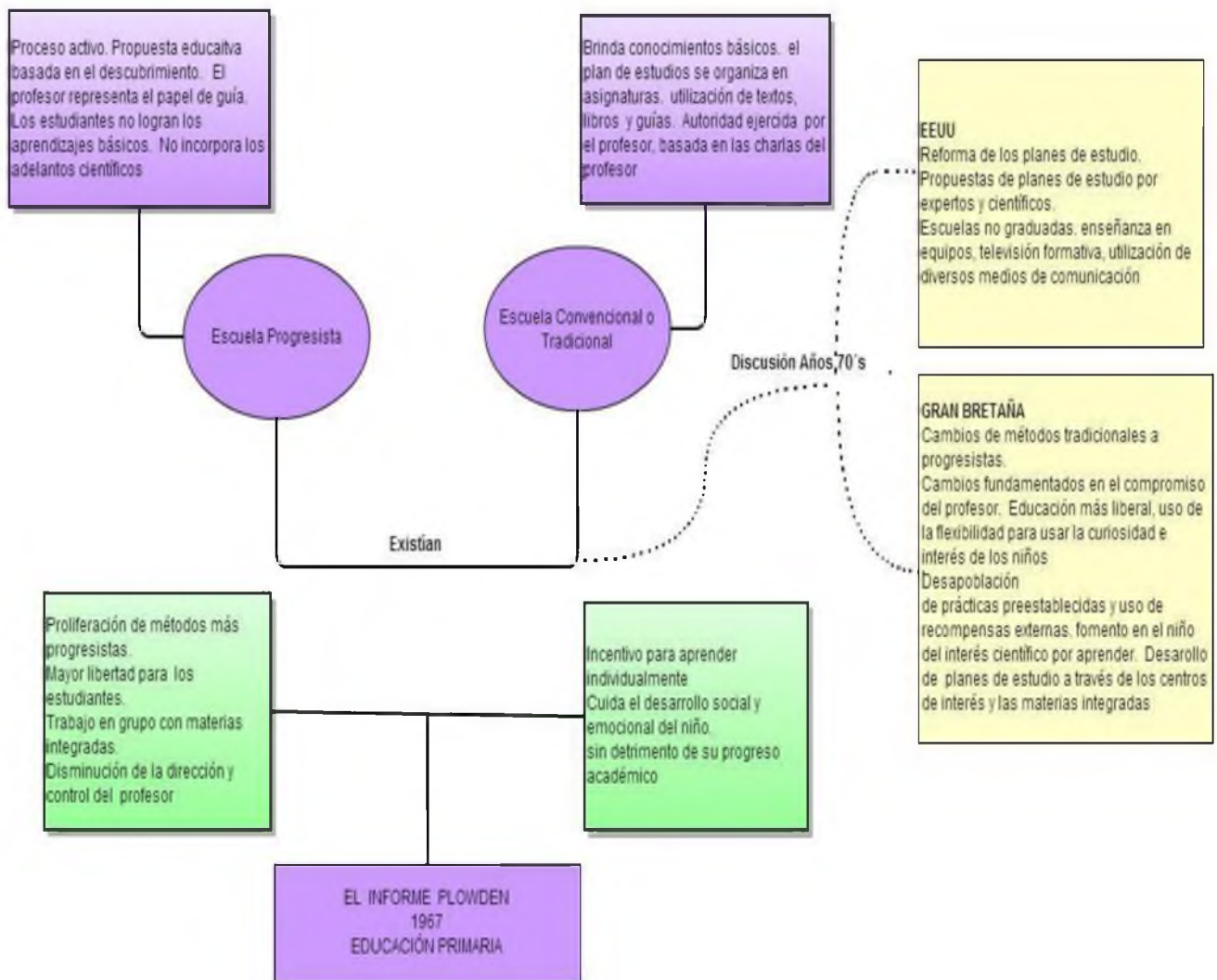
Siguiendo esta misma línea de análisis, aparecen los estudios de S.N. Bennett, quien además de preocuparse por la identificación de los estilos de enseñanza y su relación con los resultados del aprendizaje en los estudiantes, buscó comprobar que la metodología tradicional era utilizada por el profesor con mayor frecuencia que la de tipo liberal. En ese sentido, sus estudios parten de la realización de un análisis y discusión sobre las posiciones encontradas frente a los efectos de la educación convencional o tradicional y la educación progresista en los estudiantes de los EEUU y Gran Bretaña (Bennett, 1979).

Al tiempo en que este debate se hacía cada vez más evidente en publicaciones y eventos académicos, se identificaba la tesis que guió una nueva forma de abordar la investigación sobre la enseñanza. Así, con base en sus primeros análisis Bennett (1979) destacó que los cambios e innovaciones en educación no se dan por los resultados o desarrollos de la investigación, sino por la moda o tendencia de cada época. En este sentido, se señala que en las investigaciones realizadas sobre la enseñanza, cada investigador se ubicaba en un aspecto particular del proceso, de acuerdo a su percepción o juicio personal; con lo cual, se dejaban por fuera aspectos importantes a considerar. Como resultado, no se ofrecía una visión suficientemente clarificadora del tópico a investigar y, en este caso particular, frente a la enseñanza.

Para dar mayor especificidad a estas apreciaciones, la Figura 1 sintetiza los análisis elaborados por Bennett (1979) para dar cuenta del estado de la investigación en el campo de la enseñanza y partir de cuyos resultados diseñó su propia propuesta.

³⁰ En particular, estos autores evidenciaron que, al parecer, los resultados eran opuestos a los postulados defendidos con respecto a un mayor rendimiento de los estudiantes con un estilo directo de enseñanza. Por su parte, el estilo indirecto mostró mayor respaldo empírico en relación con las actitudes más positivas, pero no en su relación con el rendimiento. Igualmente, se observó que los resultados obtenidos a partir de los dos estilos de enseñanza con relación al rendimiento difieren, de acuerdo al nivel de enseñanza.

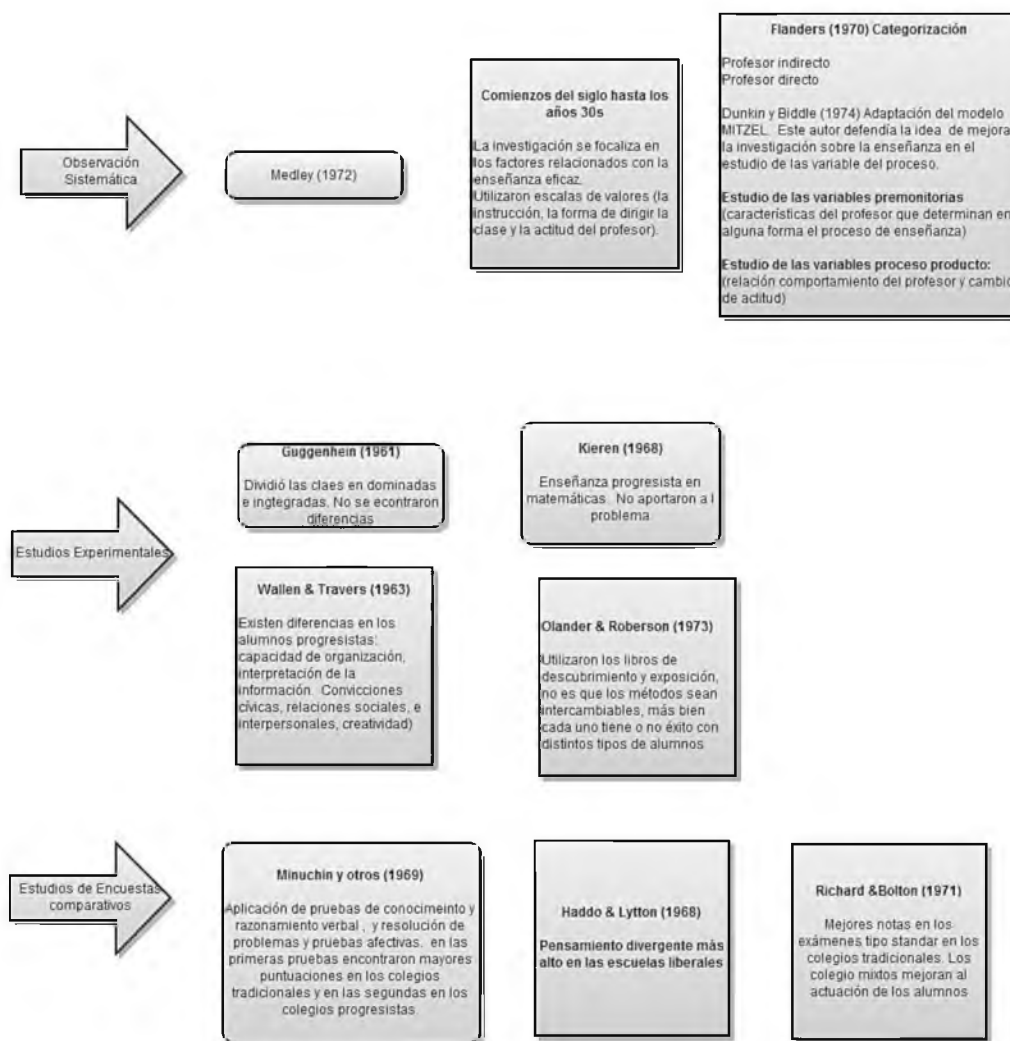
Figura 1. Tendencias en la investigación según Bennett



Fuente: Elaboración propia, Cuadro resumen problemática educativa de la época (2008)

Ahora bien, en correspondencia con las críticas realizadas por Bennett y su grupo en relación con la metodología asumida para el abordaje investigativo de distintos aspectos asociados a la enseñanza fue posible identificar las tres líneas fundamentales, que se resumen en la Figura 2: observación sistemática, estudios experimentales y estudios de encuestas comparativas.

Figura2. Representación de las líneas de investigación sobre la enseñanza según Bennett (1979)



Fuente: Elaboración propia: líneas de investigación de la época (2008)

De forma similar, con base en lo evidenciado por el trabajo de Bennett y su grupo, las investigaciones comenzaron a orientarse sobre el aprendizaje y los factores que intervienen en él; con lo cual, en cierta forma, se descuidó el factor de “los estilos de enseñanza” o el “estilo docente”. Por tal razón, con el ánimo de superar los métodos que se utilizaron para ofrecer evidencias empíricas sistemáticas y de poner en marcha su propuesta, este autor marcó una nueva

tendencia investigativa sobre el tema, sustentando sus preguntas orientadoras en las características generales de los modelos de enseñanza progresista y convencional: ¿producen los distintos estilos de enseñanza progresos dispares en los estudiantes?, ¿hacen mejor papel los distintos tipos de estudiantes sometidos a ciertos tipos de enseñanza?

De este modo, Bennett (1979) y su equipo de colaboradores definieron el estilo de enseñanza como “la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos; es decir, el modo de llevar la clase” (p.10). En otras palabras, Bennett homologa los estilos y los métodos de enseñanza, toda vez que utiliza ambos términos indistintamente; además de considerar las relaciones directas que estable entre ellos.

Con su propuesta investigativa se dio a la tarea de corroborar la tesis sobre la expansión de la enseñanza liberal o progresista en los colegios y escuelas públicas y privadas de su país. Para ello, siguió las afirmaciones y recomendaciones del informe Plowen (1967), el cual impulsó en su momento la introducción de métodos de enseñanza más liberales³¹. En este plano, Bennett describe algunas de las características de los modelos progresistas y tradicionales (Bennett, 1979, pp. 63-64):

- En particular, con relación a los profesores progresistas o liberales señala que estos se caracterizan por guías de las experiencias educativas, en la medida en que permiten que el estudiante tenga un papel activo y participe en la definición del plan de estudios. Así, el plan se desarrolla de forma disciplinar integral, se propicia la motivación intrínseca, predominan las técnicas de descubrimiento para aprender, no se da importancia a los estándares académicos convencionales, se aplican pocos exámenes, se promueve el trabajo en equipo y la expresión creadora y la enseñanza no se limita a la clase. Frente a estas características del modelo progresista, se destaca también la inclusión de nuevos elementos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en particular, aquellos relacionados con el posicionamiento de los profesores en asuntos relacionados con el tipo y calidad de tareas

³¹ Independencia y elección por parte de los alumnos en su forma de trabajo y realización de tareas escolares, mayor libertad de expresión y movimiento, promoción de trabajos grupales y una disminución en la dirección y control por parte del profesor.

de aprendizaje que designan para el logro de los objetivos educativos, las estrategia de instrucción y el contenido y planificación de los planes de estudio.

- Por su parte, con relación a los profesores tradicionales o formales, este autor señala que sus estilos se diferencian de lo anteriores en la medida en que distribuyen el conocimiento, el plan de estudios se desarrolla por asignaturas separadas, el estudiante cumple con un papel pasivo y no interviene en la planificación, se enfatiza en el aprendizaje memorístico, la práctica y la repetición, la motivación es extrínseca, se da importancia a los estándares académicos y a la aplicación de exámenes con regularidad. La enseñanza está limitada al contexto del aula de clase y se da poco énfasis a la expresión creadora.

Con base en el análisis de diferentes fuentes de información (literatura científica disponible, opinión de profesores considerados como progresistas y tradicionales en la utilización de un método de enseñanza), Bennett identificó las dimensiones que contempló en el diseño de un cuestionario a partir del cual determinó los estilos de enseñanza. En particular, tal indagación dio lugar a una serie de proposiciones que fueron catalogadas en comportamientos docentes, agrupados en seis dimensiones, que conformaron la versión final de su cuestionario³²:

- a) Dirección y organización de la clase (movimiento, conversación, distribución)
- b) Control del profesor y sanciones (disciplina)
- c) Contenido y planificación de los Planes de Estudio (tiempo, horario, tareas, elección)
- d) Estrategia de la Instrucción (tipo de enfoque de la enseñanza)
- e) Técnicas de motivación (intrínseca, extrínseca)
- f) Procedimientos de valoración (evaluación)

Para identificar los estilos de enseñanza, Bennett y su grupo de investigadores aplicaron esta versión del cuestionario a los maestros de 871 escuelas primarias que enseñaban en 3° y 4° grado de primaria de dos provincias en la región. Adicionalmente, los profesores calcularon la cantidad de tiempo que dedicaban al desarrollo del plan de estudios; un aspecto que permitió determinar la dedicación a cada una de las asignaturas. Asimismo, administró un cuestionario

³² El cuestionario completo comprende 28 puntos (algunos con subdivisiones o subcategorías) y puede ser revisado en la obra de Bennett, 1979, pp. 202-212.

diferente a los tutores de las escuelas, cuyas preguntas estaban relacionadas con las políticas escolares y las características del colegio.

Finalmente, se analizaron las repuestas a los cuestionarios para identificar las variables y características de los diferentes estilos de enseñanza de los profesores. Como resultado de esta atapa, se identificaron 12 tipos o estilos de enseñanza, que describen un continuo desde el más liberal hasta el más tradicional; pasando por prácticas que contienen características de los estilos extremos (i.e., aquellos profesores que utilizan los llamados métodos mixtos, que incorporan elementos de ambos estilos). Estos hallazgos, le permiten, entonces, verificar la flexibilidad en el uso de estilo de enseñanza por parte de los profesores, en la medida en que la mayoría de ellos caben en esta última categoría. De este modo, Bennett deja sin fundamento el planteamiento dicotómico entre estilo tradicional – progresista.

En el marco de esta revisión, cabe además destacar que uno de los aportes del trabajo de Bennett hace referencia al mejoramiento de los procedimientos metodológicos empleados para lograr, por una parte, la identificación de los estilos de enseñanza y, por otra, el establecimiento de relaciones con los resultados de los estudiantes. Así pues, además de la realización de una amplia revisión teórica frente a los estudios y avances en el tema, esta afirmación se soporta en la ruta emergente y la estructura lógica adoptada para desarrollar sus indagaciones y análisis.

A este respecto, es de destacar que a nivel metodológico este estudio contó con una serie de pasos o fases, que implicaron la definición de términos (entrevista a profesores); la aplicación de cuestionarios (muestra representativa de profesores y tutores); el análisis de los grupos (tipología de los estilos de enseñanza); la convalidación de las tipologías (observación de clases, percepción de estudiantes); la selección de una muestra representativa; pasar de la inspección a un diseño cuasi-experimental; la caracterización de los estudiantes y el establecimiento de una relación con los tipos de enseñanza; la confirmación de las tipologías de estudiantes; la comprobación de hipótesis; y el planteamiento de conclusiones.

De forma similar, es de señalar que además de la utilización de un grupo amplio de profesores, la validación empírica del cuestionario para la identificación de los estilos de

enseñanza se acompañó de una serie de pruebas adicionales (i.e., observación y descripción de clases en una muestra de profesores representativos de cada uno de los estilos e informes de observación de consejeros locales); situación que permitió al equipo investigador definir el estilo de enseñanza como un complejo entramado de comportamientos instructivos y de gestión del aula (Montero, 1995).

Bajo estos argumentos, se puede decir que además de la toma de decisiones y acciones que los llevaría a dar respuesta a sus interrogantes iniciales, la implementación de cada componente de esta ruta metodológica implicó un proceso riguroso para los integrantes del equipo investigador; con lo cual, esta consideración procedimental les permitió superar las debilidades encontradas en los estudios previos sobre la enseñanza y, en particular, en relación con la utilización de análisis exclusivamente teóricos. Asimismo, en su propuesta se hace evidente la pertinencia de incorporar al análisis de los estilos de enseñanza elementos que superan el comportamiento del profesor en el aula, los cuales se relacionan con la organización de los grupos y la consideración de las actividades propias de los estudiantes y las tareas escolares, así como los referidos a la evaluación del aprendizaje y a los aspectos motivacionales de los estudiantes.

Ahora bien, en este contexto, cabe también retomar los estudios de Max Weber, quien, pensando en la efectividad de la enseñanza, en su momento señaló que la investigación sobre los efectos recíprocos entre los criterios y los comportamientos observables del profesor no había sido suficiente; lo cual, se evidenciaba por falta de claridad y precisión respecto de las dimensiones o categorías que fundamentaban la observación del comportamiento del profesor (Weber, 1976). En otras palabras, a pesar de corresponder a etapas iniciales del estudio sobre los estilos de enseñanza, estas afirmaciones hacen pensar que la práctica del profesor evidentemente va más allá de los simples comportamientos o actuaciones y que, gracias a esta nueva corriente investigativa, fue posible pensar en cambiar la “imagen constante-invariable” de lo que era la enseñanza.

De esta manera, Weber, E. (1976) logra establecer una distinción de lo que denomina “estilos de educación” en dos vías. Por un lado, como estilo individual, que se manifiesta en la

peculiaridad o individualidad de un profesor, se refiere a sus ideas y prácticas pedagógicas, es decir, son todas las “actuaciones pedagógicas de una personalidad educadora” (p.31). De otro lado, los estilos educativos, lo utiliza para designar las actuaciones pedagógicas típicas de un grupo de profesores.

Desde este punto de vista, el autor insiste en hacer la diferenciación entre el grupo de criterios educativos y el grupo de comportamientos, toda vez que al preguntarse por las posibles variables de esta relación, hace evidente que los criterios educativos existentes no se corresponden plenamente con los criterios de comportamiento. Ello supondría, por tanto, que una situación o problema en el aula tendría que provocar un cierto comportamiento observable, en correspondencia con ese criterio educativo (Weber, 1976).

Concretamente, las reflexiones y clasificación que Weber hace de los estilos versan sobre un concepto fundamental de la educación, asociado a las “ayudas pedagógicas”, cuya nominación la traduce a “estilos educativos” (Spranger, 1955, 1962); los cuales incluyen categorías relacionadas con el estilo de dirección y de instrucción. Por el contrario, con base en las afirmaciones de otros autores (Lewin, Anderson, Gordon y Dietrich, citados por Weber 1976), considera que el concepto de “estilo de enseñanza” es aplicable al terreno escolar, ya que fundamentalmente aborda asuntos relacionados con lo metódico; ya que hace referencia a la organización y reglamentación sistemática del proceso de aprendizaje.

En ese sentido, Weber (1976) plantea que el estilo de enseñanza o de instrucción (se entiende y define como un caso espacial de estilo de educación) son:

“posibilidades, relativamente uniformes, de comportamiento pedagógico que cabe describir mediante unos complejos típicos de prácticas instructivas. He de suponerse que tales estilos están condicionados, de un lado más o menos reflexivo, por las concepciones y principios dominantes de la enseñanza” (p.288).

En correspondencia con estos argumentos, Weber (1976, p.46-59) establece la siguiente clasificación de los estilos de educación:

- En primer lugar, identifica los estilos educativos como construcciones ideológicas en un sentido idealista y ejemplar. Estos estilos se proyectan como “construcciones mentales” en el sentido de ser ideales, más no corresponden a la realidad. Es decir, se comprenden como orientaciones marco, que pretenden salvaguardar la praxis educativa o los ideales de la educación.
- En una segunda categoría describe los estilos de educación en el sentido de comprensión unitario–intuitiva; desde este panorama, el estilo, hace referencia a una estilística particular de comportamiento de un estilo educativo a través del cual los factores particulares se contemplan en el ámbito del contexto general. Es decir, aquí el estilo educativo abarca lo común a todos los rasgos formativos de la educación.
- Una tercera categoría corresponde a los estilos de educación en el sentido de la investigación empírica. En particular, ello significa la observación sistemática de la realidad; de tal modo que la subjetividad de quien observa se independiza en el plano de la comunicación y el de los principios. La observación se concibe, por tanto, desde un carácter amplio y en la que se deben utilizar tanto categorías como instrumentos validados y fundamentados en teorías.
- Por último, concibe un grupo de estilos de educación en el sentido de postulados normativo–pedagógicos; con lo cual, pretende que la educación en su totalidad tenga un estilo. Es en el estilo educativo donde se manifiesta, estructura y activa el comportamiento pedagógico; es decir, se espera que contemple unos principios, posturas, funciones y unicidad en los campos educativos que aseguren el éxito educativo. En otras palabras, esta eficacia pedagógica se asegura cuando los estilos de educación son abiertos y flexibles; con lo cual, se ajustan a los cambios de las situaciones, la época y el proceso evolutivo de los estudiantes.

Ahora bien, a pesar de sus fortalezas y aportes, el panorama presentado a partir de los trabajos realizados por estos tres investigadores permite identificar una serie de características

comunes y de cierta manera complementarias en relación con las primeras aproximaciones sobre la enseñanza:

- En primer lugar, las concepciones de enseñanza que subyacen a estos estudios están predominantemente centradas en el profesor y, en particular, en una visión de éste como técnico de la educación. El riesgo que se asume al mantener esta mirada sobre la práctica de enseñanza y, en particular, sobre la función del profesor, es precisamente, en ese principio de mandato o prescripción que subyace (lo que debe hacer) al considerar ciertos comportamientos que orienten la acción del docente en el desarrollo de la enseñanza. De hecho, los hallazgos investigativos al respecto coinciden en determinar que los comportamientos instructivos de los profesores producen diversos resultados en el aprendizaje de los estudiantes.
- Las investigaciones se llevan a cabo en el ámbito de la educación primaria, y en particular, se focalizan en la enseñanza de las áreas básicas escolares. El aporte que realiza Weber sobre los estilos educativos en sus dos acepciones, amplía la mirada de los estilos tanto en el ámbito de la educación en general, como en relación a las especificidades del comportamiento pedagógico del profesor. Sin la pretensión de ser determinante, se podría decir que la perspectiva de Weber hace pensar más bien en un modelo (concreción de los fines educativos) para educar a las nuevas generaciones y en el que se fundamenta la acción docente. Y su acepción más particular, sería la puesta en escena de esos postulados educativos, a partir de las propias interpretaciones, teorías y creencias que tiene el profesor sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Como representantes de su época, Bennett, Flanders y Weber determinan los estilos de enseñanza a partir de las dinámicas que se generan al interior del aula de clase. Por ello, continúan apoyándose particularmente en el comportamiento o actuación observable del profesor; es decir, en el saber hacer, en las habilidades y competencias que promueven ciertos resultados en los estudiantes. Bajo esta perspectiva, se infiere que el aprendizaje es concebido como un proceso más memorístico y repetitivo, mientras la enseñanza se percibe como una actividad de transmisión de contenidos curriculares.

Ligado a ellos podría decirse que, desde estas miradas, todos los esfuerzos que se realizan para avanzar en la investigación sobre los estilos se reducen a un conjunto de acciones de los profesores para determinar el éxito o el fracaso de su práctica; con lo cual, resulta limitado.

- Este recorrido logra identificar que las primeras aproximaciones hacia la identificación de diferentes estilos de enseñanza se fundamentan en la consideración de una diversidad de variables, asociadas a ciertos patrones de comportamiento que se evidencian en la práctica de enseñanza (particularmente en aspectos relacionados con la instrucción y la gestión del profesor en el aula). Así, estos investigadores dejan a un lado, o por lo menos, no le otorgan mayor importancia a la consideración del pensamiento del profesor, a asuntos relacionados con otro tipo de conocimientos que va adquiriendo a lo largo de sus años de ejercicio profesional y su relación con el contexto.

No obstante, cabe señalar que en los aportes que hace Weber (1976) sobre las dimensiones del acto educativo se destaca un elemento que resulta importante para el análisis de los estilos de enseñanza y, es precisamente, la consideración de las concepciones y principios que tiene el profesor frente a la enseñanza.

- Ahora bien, a diferencia de Bennet, la tipificación de los estilos de enseñanza de estos autores se designa o se caracteriza en dos extremos, que describen una visión dicotómica de la gestión en el aula de clase (i.e., el control o la autonomía de las actividades o tareas escolares), como un medio a partir del cual el profesor espera que el estudiante pueda alcanzar los propósitos de su enseñanza. Desde la perspectiva de este autor, puede leerse entonces, un cierto acercamiento a los postulados del paradigma del pensamiento del profesor, toda vez que la acción del docente esta mediada por sus posiciones de valor, creencias y teorías con relación a la enseñanza (actitudes y opiniones, son los usados por Bennett) aspecto que desbordaría su tipificación a partir del esquema de su comportamiento.

Aunque los tres coinciden en destacar la importancia del comportamiento del profesor como elemento fundamental para pensar en los estilos de enseñanza, los hallazgos de estos investigadores sugieren una falta de consenso en el establecimiento de las dimensiones o categorías que pueden constituir este constructo y, por ende, su identificación y tipificación. No obstante, es de reconocer que sus aportes destacan ciertos elementos que, en su conjunto, podrían ayudar a identificar ciertas categorías comunes que le son inherentes: las acciones metodológicas, la gestión del profesor en el aula de clase (organización, distribución, conversación), la planificación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje.

Tal y como lo afirma Shulman (1986), una sola perspectiva sobre la enseñanza no puede captar completamente su complejidad. En tal sentido, la conjunción de estos tres enfoques da nuevas luces para ampliar, comparar y comprender en toda su magnitud la naturaleza de la práctica de enseñanza de los profesores; la cual va más allá de la simple observación de su comportamiento instructivo.

- Y, finalmente, de acuerdo con las perspectivas de estos autores, el debate frente a la educación se focaliza en la enseñanza de conocimientos estructurados en los planes de estudio y la adquisición de contenidos disciplinares. Esta caracterización, propia de la educación básica y media, se corresponde con el contexto en que se llevaron a cabo sus investigaciones. Si bien estos estudios en este sentido resultan excluyentes, sus hallazgos no dejan de ser importantes para la comprensión del constructo de los estilos de enseñanza en cualquier nivel de formación. De hecho, muchas de las investigaciones posteriores (incluso en la actualidad) se han basado en sus perspectivas, ya fuera para con el ánimo de evidenciar su contraposición o para ratificar sus bondades. En ese sentido, el fin último de la investigación en relación a los estilos de enseñanza no ha buscado desechar de plano un paradigma cualquiera que él sea, sino revisar sus bondades y a partir de allí establecer otras relaciones con perspectivas complementarias.

De todo lo anterior se desprende, entonces, que si bien se describen y sugieren ciertos comportamientos para desarrollar un tipo de estilo de enseñanza en particular, no siempre la actuación del profesor tiene un efecto directo en el logro del aprendizaje de los estudiantes y la

obtención de los resultados que se desean. No basta con la intención y ejercer presión para lograr un comportamiento y un aprendizaje deseable en los estudiantes, ello depende también, de la interpretación que este haga de esa intención, sumando a los intereses, motivaciones, y la voluntad de aprender, además de las características del contexto y del conocimiento que se quiere enseñar.

En definitiva, al comparar el paradigma de proceso-producto como marco conceptual de la investigación sobre la enseñanza eficaz con el estudio del pensamiento docente, basado en la indagación de los procesos cognitivos en la práctica, se evidencia una representación diferente del profesor, y en consecuencia, la consideración de diferentes elementos o indicadores para el análisis de su práctica de enseñanza. Así pues, se empieza a advertir la necesidad de considerar elementos diversos que contribuyen a llenar de contenido el conocimiento sobre la práctica de enseñanza, y en consecuencia, los estilos que subyacen a la misma. De acuerdo a los hallazgos de estos investigadores, dentro de ellos se pueden vislumbrar aspectos asociados al comportamiento del profesor, a la cognición y su pensamiento frente a la docencia, sus relaciones interpersonales en el contexto del aula y más tangencialmente al rol que el contexto puede jugar en sus formas de enseñar.

Pese a sus limitaciones, gracias a los estudios desarrollados en esta primera etapa de investigación sobre la enseñanza fue posible demostrar que, si bien la práctica –como quiera que se nombre³³- se evidencia a partir de los comportamientos y actuaciones observables en el docente, no se puede desconocer una serie de situaciones y factores que posteriormente han sido abordados por diferentes investigadores, y dentro de los cuales se pueden citar: el conocimiento profesional del profesor, el significado que cobra el proceso la enseñanza y el aprendizaje, las teorías y concepciones implícitas o explícitas que fundamentan su saber hacer (Martín, Scheuer y Rodrigo, 1993; Marrero, 1993; Pérez, 2006; Porlan, Rivero, y Del Pozo, 1997; Monereo, y Pozo, 2003; Pozo, 2005), sus características interpersonales, el pensamiento didáctico y el conocimiento pedagógico del contenido que posea (Francis, 2005; Bolívar, 2005; García, Laredo y Carranza, 2008; Marín, 2002; Shulman, 1986, 1987, 2005), el contexto en el que tiene lugar la enseñanza y el nivel educativo en el cual la desarrolla, su formación académica y las

³³ Práctica educativa, práctica pedagógica, práctica docente. En este sentido, se debe señalar que para algunos teóricos e investigadores existen diferencias conceptuales que soportan cada una de estas nominaciones.

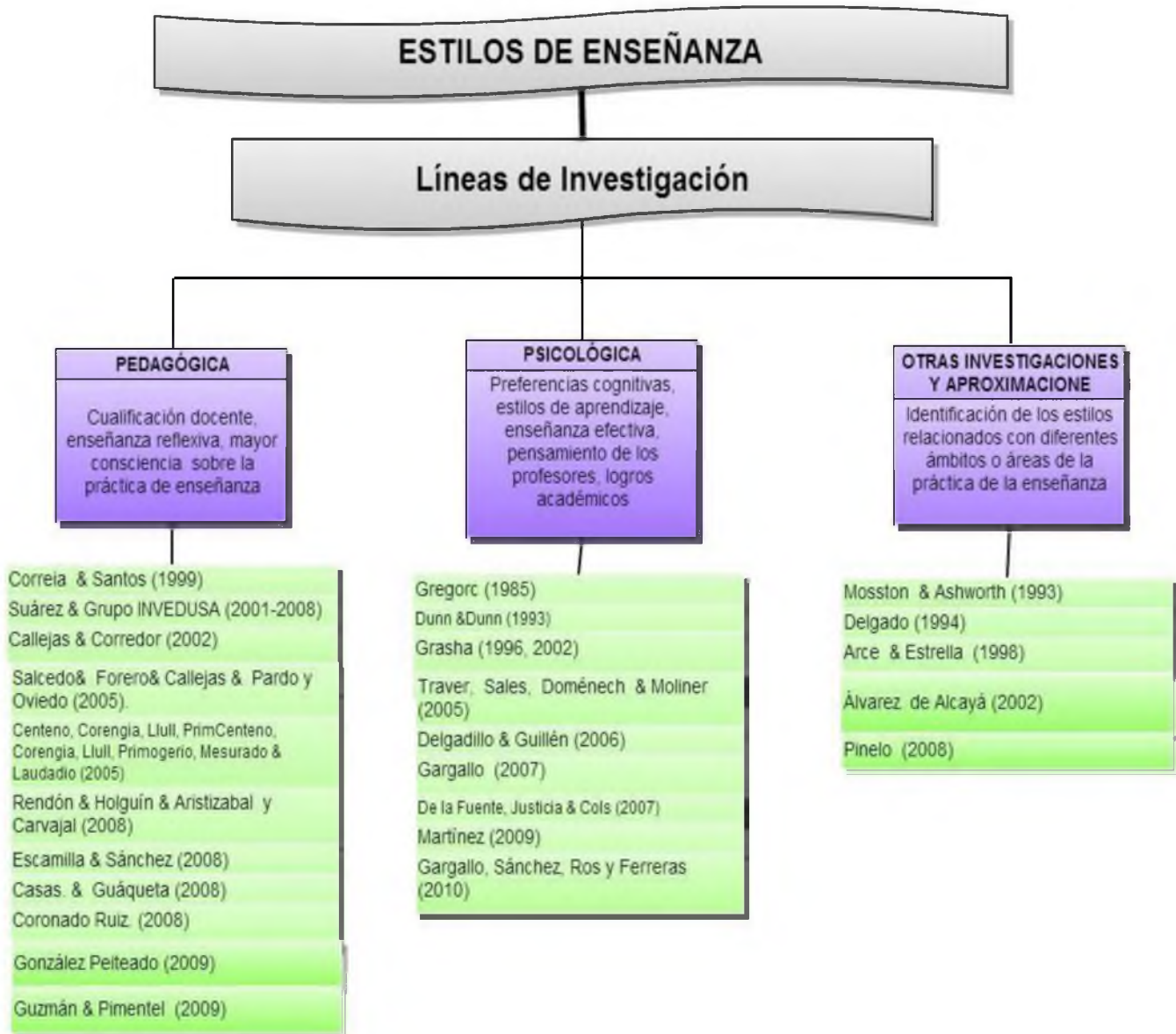
competencias o habilidades profesionales que requiere para el ejercicio de la docencia (Altet y Charlier, 2005; Jackson, 1998, 2002; Perrenoud, 2004; Perrenoud, Paquay, y Tardif, 2004; Shulman, 1986, 2005; Zabalza, 2006) su experiencia docente, su satisfacción profesional, entre otros aspectos.

De esta manera, el apartado siguiente tiene la pretensión de abordar las líneas de investigación que además de haber dibujado el horizonte de los estudios más fundamentales sobre los estilos de enseñanza, superaron los paradigmas del “proceso–producto”, del “criterio de eficacia” y “pensamiento del profesor” y, por ende, la mirada centrada exclusivamente en el comportamiento y la gestión del profesor en el aula.

2.3.4 Nuevas Miradas sobre los Estilos de Enseñanza y sus Líneas de Investigación

A través de la revisión de las líneas de investigación generadas a partir de los cambios en las miradas y paradigmas de análisis frente a la enseñanza, se pretende evidenciar que la investigación sobre el constructo de estilos de enseñanza se ha asumido desde diferentes perspectivas (ver Figura 3) y en ese sentido, se ha constituido en el pilar a través del cual la función docente pudo adquirir un significado que va más allá de la transmisión de un saber disciplinar o la reproducción de una serie de prescripciones para la enseñanza.

Figura 3. Líneas de investigación sobre los Estilos de Enseñanza



Fuente: Elaboración Propia (2012)

A través de esta revisión se espera, por tanto, evidenciar que, de forma directa o indirecta, estas nuevas visiones frente a los estilos de enseñanza buscan trascender los postulados de las primeras aproximaciones, con el propósito de lograr el reconocimiento de un profesional con identidad, con saberes, conocimientos y con la capacidad de pensar y reflexionar sobre los

fundamentos o requerimientos que soportan su práctica, en las posibles consecuencias de ésta en la formación de nuevos profesionales y, por ende, en el reconocimiento de la significación de las dimensiones que permitirán la renovación de la práctica de enseñanza y, en consecuencia, mejorar la educación.

En este orden de ideas, en correspondencia con el análisis realizado por Camargo y Hederich (2007), a partir de los cambios en el paradigma de análisis frente a la enseñanza, se evidencian dos tendencias fundamentales en el estudio de los estilos de enseñanza:

La primera de ellas tuvo sus orígenes en la década de los años 60's y, en ese sentido, se orientó bajo los postulados de la psicología diferencial; de manera que concibe el estilo como otra forma de expresión del concepto general de estilos cognitivos. En términos generales, bajo esta tradición, el estilo hace referencia a las preferencias en el uso de las habilidades cognitivas, de aprendizaje y de pensamiento que poseen las personas; con lo cual, concretamente, el término estilo de enseñanza se adopta para designar específicamente el estilo cognitivo, de aprendizaje y de pensamiento que caracteriza al profesor durante su actividad docente.

De forma similar, dado que sus orígenes se remontan a una etapa caracterizada por el auge de un estilo cognitivo que se determina a partir de una dimensión que varía ente la independencia-dependencia de campo³⁴, las preferencias en el uso de estrategias de enseñanza del profesor. En consecuencia, el desarrollo de esta tradición dio lugar a investigaciones similares, pero que identificaron otras dimensiones del estilo cognitivo del profesor, tales como modelos descriptivos que sugieren la correspondencia o incongruencias entre los estilos cognitivos de los profesores y estudiantes, así como la correspondencia entre el estilo cognitivo favorecido en diferentes ambientes de aprendizaje (Camargo y Hederich, 2007).

En términos generales, en esta perspectiva se encuentran estudios respaldados ampliamente por los desarrollos de modelos teóricos y explicativos, así como por el

³⁴ El estilo cognitivo en esta dimensión se refiere a las diferencias individuales para el manejo del tipo de información que se privilegia al momento de realizar una tarea. La selección está, por tanto, relacionada con la información que proviene de forma interna (dependiente de campo) y la información externa (independiente de campo); con lo cual, los sujetos desarrollan diferentes habilidades (Camargo y Hederich, 1999; Witkin, Goodenough, 1979).

planteamiento de propuestas generales con aplicación en el ámbito educativo, como las planteadas por Evans, Saracho, Ford y Chen, Allinson y Hayes, Biggs (citados por Camargo y Hederich, 2007). Así pues, aunque estos estudios asumen diferentes dimensiones del estilo cognitivo de los profesores en su actividad pedagógica, cada una de ellos establece un perfil, teniendo en cuenta algunos componentes relacionados con el contenido de aprendizaje, la organización y distribución de los estudiantes, así como la toma de decisiones antes o durante el desarrollo de la clase. En otras palabras, una de las ventajas de esta perspectiva investigativa ha sido el desarrollo de instrumentos sólidos para la identificación de los estilos cognitivos de los profesores y, por lo tanto, su tendencia pedagógica (Camargo y Hederich, 2007, p.34).

Por otra parte, de acuerdo con Camargo y Hederich (2007), una segunda tradición en el estudio de los estilos de enseñanza ha estado vinculada a la investigación pedagógica que ubica este concepto en el marco de la cualificación docente, con el propósito de lograr una enseñanza más efectiva, para algunos, pero más reflexiva y consciente, para otros. Bajo esta premisa, dentro de esta tradición se encuentran aquellos investigadores que han intentado caracterizar los estilos pedagógicos, los estilos educativos o los estilos de enseñanza a partir del establecimiento de diferencias entre las prácticas pedagógicas consideradas como tradicionales y otras vistas como más alternativas.

A groso modo, los investigadores de esta línea hacen uso de diferentes criterios para elaborar sus clasificaciones. Así, por ejemplo, Bronstom (1979) propone una categorización de los profesores de educación media, utilizando como criterio fundamental el énfasis que se pone a las funciones que pueden darse en el marco de la diada médico-tutor. Así, de acuerdo con este autor, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se establecen cuatro estilos de enseñanza fundamentales: el doctor, que moldea comportamientos a través del refuerzo; el experto, que hace énfasis en el conocimiento que debe adquirirse; el entrenador, que se focaliza en la aplicación práctica del conocimiento; y, finalmente, el humanista, que valora el autodescubrimiento en contextos de aprendizaje flexible.

Ahora bien, intentando ofrecer elementos que orienten esta discusión hacia el nivel de formación objeto de estudio de esta tesis, cabe señalar que dada la creciente necesidad que se ha

tejido en torno al mejoramiento de la enseñanza en el ámbito de la Educación Superior, desde esta mirada también se encuentran estudios que, más que identificar los comportamientos o actuaciones de los profesores, se han focalizado en aspectos más generales del proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales están vinculados con la docencia universitaria y, en algunos casos, más particularmente con la didáctica o la metodología docente.

En correspondencia con los hallazgos de los estudios provenientes de estas dos tradiciones se ha generado un cambio de perspectiva asociado a la consideración de las “buenas prácticas de la enseñanza” o la “buena enseñanza”; sin embargo, de acuerdo con algunos de los investigadores, es aun necesario que este profesor universitario asuma un cambio en la forma en que concibe y desarrolla su docencia (Biggs, 2006; Francis, 2005; Marcelo, 2001- 2005; Montero, 2004; Zabalza, 2002, 2004). Así pues, como bien lo expresan Monereo y Pozo (2003), la actividad del profesor universitario hay que situarla en un marco general que encuadra un contexto dinámico de cambio, en el cual su figura no es una tarea fácil; toda vez que coexisten nuevos y viejos modelos de enseñanza. Es decir, existe una dialéctica “de lo que es y lo que debe ser”, como parte de las demandas que se le plantean al profesor, desde diferentes ámbitos (sociales, institucionales, profesionales, personales).

De este modo, plantear las rutas posibles para que los profesores asuman el reto que les exige la calidad de la enseñanza universitaria no ha sido tarea fácil y, por ende, ha generado una multiplicidad de propuestas que, de un modo u otro, parten de una de estas tradiciones investigativas. Sin embargo, como es de esperarse, en estas propuestas se identifican diferencias teóricas y metodológicas, que han traído consigo una serie de hallazgos, interrogantes, limitaciones, ventajas y/o desventajas que, en última instancia, han motivado y promovido el desarrollo de nuevas investigaciones en torno al estudio de los estilos de enseñanza. Por ello, en los siguientes apartados se intentará dar una visión más detallada de las propuestas más representativas de manera que sea posible comprender el estado de la cuestión y, de este modo, ofrecer elementos teóricos, conceptuales y metodológicos, que permitan orientar las proyecciones para el planteamiento de un modelo integral sobre los estilos de enseñanza.

2.3.4.1. Los Estilos de Enseñanza desde una perspectiva Pedagógica

Antes de entrar a considerar la descripción de cada uno de los estudios sobre esta línea de investigación, es importante anotar, que éstos se ubican en el ámbito de la Educación Superior. En este sentido, cabe señalar, que aunque no se desconoce la existencia de investigaciones sobre los estilos de enseñanza focalizadas en otros niveles de formación (e.g., Correia de Sousa y Santos, 1999)³⁵, sólo se hará referencia a aquellos interesados en comprender la enseñanza de los profesores universitarios.

De forma similar, en estos estudios se advierten diferentes nombres para la denominación del constructo de los estilos de enseñanza y dentro de estos modelos cabe citar: los estilos docentes, Gargallo, Sánchez, Ros y Ferrás, (2010); Macías (2008); los estilos educativos, Weber (1976), los estilos pedagógicos, Callejas y Corredor (2002), Correia y Santos (1999); Coronado, (2008); Escamilla y Sánchez (2008); Salcedo, Forero, Callejas, Pardo y Oviedo (2005); Suárez y Grupo INVEDUSA (2001-2008), los estilos de enseñanza, Casas y Guáqueta (2008); González (2009); Grasha (1996, 2002); Rendón, Holguín, Aristizabal y Carvajal (2008), Mosston y Ashworth (1993).

Dentro de esta muestra de investigadores que se han interesado por el estudio de los estilos de enseñanza desde una perspectiva pedagógica son muchos los elementos que se consideran a la hora de priorizarlos como potencialmente importantes para contribuir al análisis y comprensión del proceso de enseñanza y de aprendizaje en la Educación Superior y de este modo, hacer aportes que favorezcan tanto al desarrollo disciplinar y profesional de los profesores, como al mejoramiento de su práctica y en consecuencia, de la educación.

³⁵ Investigadoras que fundamentan su aproximación de los estilos de enseñanza sobre la base de los sistemas de valores, las representaciones socioculturales y la actuación del docente. Como resultado de este estudio, identifican dos tipos de estilos pedagógicos, que caracterizan, por una parte, al profesor como transmisor de conocimientos y, por otra, al profesor como facilitador de relaciones. En particular, es de señalar que esta clasificación presenta similitudes con la planteada por Finson y cols. (s.f., citado en Correia y Santos, 1999), quienes se centran en las concepciones del profesor sobre el área disciplinar que enseña. En su caso particular, con base en el análisis de las ciencias naturales, estos autores proponen dos tipos de orientaciones: una orientación constructivista, en la que el profesor intenta promover la búsqueda activa del conocimiento y, otra, denominada orientación expositiva, por centrarse fundamentalmente en la transmisión del conocimiento

Ahora bien, en esta tradición pedagógica se encuentran además una serie de investigaciones más recientes y en las cuales se destaca la importancia de revisar las formas tradicionales de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la luz de los adelantos científicos y disciplinares, de la reflexión de los saberes teóricos y prácticos, del análisis de las perspectivas sobre las cuales se ha abordado la práctica docente y de los marcos explicativos (pensamiento del profesor) que soportan la actuación del profesor.

A este respecto, cabe decir que las rutas metodológicas que trazan algunos de estos estudios de exploración pedagógica centran sus indagaciones en referentes teóricos relacionados con procesos pedagógicos, la didáctica universitaria y, en particular, en los métodos de enseñanza en este nivel de formación. Dentro de esta perspectiva, se encuentran una serie de trabajos realizados en el contexto nacional e internacional algunos de los cuales serán descritos en mayor detalle a continuación (Rendón, et al., 2008; Suárez, Grupo INVEDUSA, 2001-2008; Callejas y Corredor, 2002; Callejas, Pardo, Forero, Salcedo., y Oviedo, 2005; Casas y Guáqueta, 2008; Centeno, Corengia, Primogerio, Llull, Mesurado., Laudadio, (2005); Coronado, 2008; Escamilla y Sánchez, 2008; Guzmán y Pimentel, 2009; González, 2009).

En correspondencia con el énfasis otorgado a los elementos relacionados con la didáctica, en el estudio desarrollado por Rendón, Holguín, Aristizabal y Carvajal en 2008 el tema de los métodos de enseñanza (Pujol y Gómez, 1981; Pojol y Fons, 1981) cobra vital importancia en la medida en que se constituyen en el fundamento de la propuesta, por su “funcionalidad en la presentación del objeto de conocimiento y por la relación que guardan con la actuación del docente en el acto educativo” (p.111). Para tal efecto, se parte del concepto de estilos de enseñanza presentado por Centeno, Corengia, Primogerio, Llull, Mesurado., Laudadio, (2005), el cual se asocia con los “modos particulares, característicos y unitarios de educar”, así como con los “comportamientos verbales y no verbales casi inmutables, de quienes tienen a cargo el acto de enseñar en la universidad” (p. 109).

Bajo esta perspectiva, la investigación se orienta a partir del planteamiento de diez categorías didácticas³⁶, que se corresponden con la especificación de estilos de enseñanza establecidos y definidos previamente con base en una serie de indicadores. De este modo, a partir de la administración de un cuestionario tipo liker a profesores y estudiantes se logra la identificación de tres estilos de enseñanza: expositivo o magistral, mediacional y tutorial.

El estilo Magistral: se caracteriza por una enseñanza expositiva y fundamentalmente temática, se señala también, que esta enseñanza es

“diferente a la verdadera lección universitaria, que más que mostrar resultados de investigación, muestra la forma como se ha llegado a los resultados, da a conocer su método y propone un enfoque crítico donde los aprendices pueden reflexionar y establecer las relaciones entre conceptos, formándose una mentalidad crítica para la resolución de problemas” (Rendón, U., 2010, p. 20).

El estilo Mediacional: se define bajo el presupuesto que determina Pérez, G. (1996, citado en Rendón, U., 2010) del método mediacional, el cual es entendido como “la forma de interactuar del profesor para desarrollar en sus aprendices, proceso de pensamiento. El aspecto más importante de este estilo son los procesos de socialización, por cuanto en este proceso se van formando lenta pero decisivamente las creencias pedagógicas del docente, las ideas y teorías implícitas sobre el alumno/a, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad” (p. 21). Respecto al aprendizaje mediado, se anota que este tiene lugar dentro de los grupos sociales mediante las relaciones e intercambios que se presentan entre sus integrantes.

Desde esta perspectiva, la enseñanza es concebida como “una realidad socio-comunicativa, un estilo docente configurador de espacios de diálogo y reciprocidad permanente” (p.21). Es una práctica interactiva, promueve nuevas lecturas y atribuye nuevos significados al saber universitario, tiene en cuenta la formación de ciudadanos con consciencia social y promueve espacios de interacción y cooperación mediados.

³⁶ Estrategia de enseñanza, papel de las preguntas, concepción de aprendizaje, relación con el saber y el conocimiento, concepción de disciplina, concepción de aprendizaje y relación proceso-resultado, concepción de programa y planeación, relación maestro-estudiante, contenidos y estrategias, expectativas con el saber.

El estilo Tutorial: se concibe con un tiempo de discusión, equiparado con el de semanario. La responsabilidad del proceso recae en el estudiante, el profesor se preocupa por el desarrollo de las capacidades del alumno, utilizando como medio la materia que enseña, además de asegurar una adecuada exposición y discusión del tema de clase.

Como se expresó en líneas iniciales al describir este estudio, y de acuerdo con las autoras, en esta primera fase de la investigación asumen la definición de estilos de enseñanza propuesta por Centeno, et al., (2005). No obstante, en las más recientes comunicaciones de este estudio (Rendón, U., 2010) se registra una redefinición de este concepto:

... Los estilos de enseñanza se conciben como “modos, formas, adopciones o maneras particulares y características de pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto específico; es decir, actitudes, comportamientos, acciones, procedimientos, y actividades que se ponen en juego en la praxis docente en función de aspectos como: relación, interacción, socialización y orientación de los estudiantes, organización, preparación o planificación de la actividad académica, presentación de la información, dirección, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje, métodos de enseñanza, dirección de las tareas, ambiente de aula, evaluación. Estos son productos de supuestos, principios, creencias, ideas y conceptos subyacentes a las prácticas pedagógicas que pueden ser más o menos consciente” (Rendón et al., 2010, p.19).

Tal y como se puede observar, pese al mantenimiento de la fundamentación teórica, la definición del constructo de estilos de enseñanza parece evidenciar dos momentos diferentes; asociados muy probablemente a los logros conceptuales, producto del desarrollo del proceso investigativo. Así, el primero, referido a una publicación del 2008, que retoma el concepto de Centeno, et al., (2005), mientras el segundo, correspondiente a las publicaciones de 2010 (Rendón et al., 2010) evidencia un cambio de perspectiva.

En general, las dos fases que se infieren en este estudio mantienen la misma clasificación de tipologías de estilos de enseñanza de los profesores desde una perspectiva didáctica; no obstante, las dos publicaciones que se encuentran en la literatura científica (Rendón, U., 2010), en su descripción del proceso de investigación, lamentablemente no dejan leer las razones teóricas y/o metodológicas que sustentan este cambio. En otras palabras, no hay una clara sustentación y

argumentación, que dé cuenta de los elementos y/o instrumentos considerados posteriormente para soportar una nueva conceptualización de los estilos de enseñanza.

En este orden de ideas, aunque esta nueva definición continúa fundamentándose en los métodos de enseñanza, pone de manifiesto que el aspecto didáctico se entiende como un conjunto de características, conformado a partir de habilidades personales, actitudinales, conceptuales y procedimentales del profesor. De este modo, aparentemente se sobrepasa tanto las categorías didácticas (planeación, metodología, uso de estrategias y evaluación) que se especificaron inicialmente en la publicación de 2008, como el instrumento y los componentes a partir de los cuales se determinaron los diferentes estilos. Además, la descripción de cada uno de ellos se enmarca en una descripción detallada de las finalidades, intenciones y posibilidades que cada uno de los métodos de enseñanza ofrece y sobre los cuales se fundamentó el estudio.

De forma similar, cabe señalar, que para el desarrollo de este estudio, el diseño de cuestionarios tanto para profesores como para estudiantes permitió indagar y contrastar las percepciones de ambas audiencias sobre los estilos de enseñanza de los docentes y de allí su tipificación. Sin embargo, el uso de un único instrumento; encuesta (valoración, si, no) para abarcar todos los indicadores puede resultar insuficiente en sí mismo. Además de dejar de contemplar ciertos aspectos considerados en la definición (actitudes, ambiente del aula, presentación de la información, interacción). Tal situación, puede aumentar la probabilidad que las respuestas de los docentes estén marcadas por el “deber ser” y no por sus propias representaciones, es decir, respuestas consideradas como formales o teóricamente correctas.

Finalmente, es probable que estos cambios en la aproximación a los estilos de enseñanza obedezcan a los resultados obtenidos de la primera fase de la investigación y a partir de los cuales se derivó la necesidad de hacer una reconfiguración procedimental con respecto a las categorías didácticas contempladas en la fase inicial así como a su definición.

Ahora bien, en esta misma línea de análisis, se encuentra el trabajo realizado por Suárez y su grupo INVEDUSA (2001-2008)³⁷, quienes desarrollan su propuesta con el fin de contribuir al mejoramiento de la docencia universitaria y, en consecuencia, evidenciar sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe, además, aclarar que dado que sus referentes se derivan de la formación pedagógica de sus docentes, de las teorías de algunos pedagogos³⁸ y se relacionan con características referidas a la concepción y la interacción profesor – estudiante, este grupo no asume el término estilos de enseñanza, sino el de “estilos pedagógicos”. Así, los define como “una forma de interrelación entre el docente y el alumno, que media los proceso de enseñanza–aprendizaje” (p.21).

La investigación de los estilos pedagógicos inicia con su categorización a partir de la construcción de los indicadores (características diferenciadoras de la concepción y la interacción docente) que proponen para determinar cada uno de ellos: estilo directivo, estilo tutorial, estilo planificador, y el estilo investigativo. Cabe resaltar que esta acción fue posible dada la trayectoria y el recorrido conceptual del grupo. Igualmente, para el desarrollo de este estudio se utilizó una “metodología etnográfica, con encuestas, entrevistas a profundidad y observaciones, complementadas con análisis estadístico cuasi-experimental” (p.27).

Así, el Estilo Directivo: se caracteriza por el desarrollo de clases magistrales, mantener la disciplina, la severidad y la arbitrariedad. El profesor es responsable del proceso, y el estudiante asume un papel pasivo respondiendo a sus requerimientos. Predomina el contenido y la acción del profesor sobre el aprendizaje del alumno.

Estilo Tutorial: el profesor se asume como guía, facilitador y mediador del proceso que responde a las necesidades e intereses de los estudiantes. En este estilo, el estudiante es activo y autónomo lo que le permite un aprendizaje por descubrimiento. Se identifica una actitud de diálogo y se maneja una conciencia crítica.

³⁷ Grupo de Investigación Educativa INVEDUSA (Investigación Educativa de la Universidad Sergio Arboleda), conformado desde el año 2001.

³⁸ i.e., Freire, Gagné, Dirks y Prender, Montessori, Piaget, Stenhouse, Tyler.

Estilo Planificador: el docente hace una planificación de sus actividades con anticipación para apoyar a los estudiantes. Tiene en cuenta los tipos de aprendizaje e inteligencia de los alumnos, y evalúa el proceso. Se identifica una variedad de estrategias orientadas a un mayor aprendizaje y participación activa de los estudiantes,

Estilo Investigador: se orienta hacia la generación de nuevos problemas científicos que se abordan con una visión compleja e interdisciplinar. El estudiante asume un papel activo, exigente y enfocado hacia la producción científica. “La solución de problemas científicos es clave para el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje” (p.29).

El estudio se desarrolla en cuatro fases. La primera fase con duración de un año aproximadamente, contempló toda la revisión y fundamentación teórica, planteamiento del problema, diseño metodológico (metodología etnográfica), elaboración de las categorías de los estilos pedagógicos, además de la formulación de hipótesis.

La segunda fase, estuvo dedicada a la cualificación del diseño metodológico y de los instrumentos (entrevista en profundidad, encuesta, y una guía de observación, que incluye los indicadores de las encuestas).

La tercera fase, implicó la aplicación y tabulación de las encuestas tanto a profesores como estudiantes, y a través de las cuales se identificaron los estilos pedagógicos de los docentes de diferentes titulaciones ofertadas en la Universidad Sergio Arboleda. Luego de hacer una selección de los profesores más representativos de cada estilo, se pasó a la realización de las entrevistas a profundidad; por cada uno de los profesores seleccionados se escogieron dos estudiantes para su aplicación; uno con altas calificaciones, y otro con un nivel bajo.

En la fase cuatro, la propuesta de investigación de los estilos se expandió a otras universidades en el ámbito nacional e internacional. Para el desarrollo de estos nuevos estudios, los investigadores utilizaron la encuesta diseñada por la profesora Suárez y su grupo INVEDUSA, y en algunos casos, con algunas modificaciones (e.g., Rendón, et al., 2008; Escamilla y Sánchez, 2008).

El desarrollo de la quinta fase de este estudio, se caracterizó por el análisis cuantitativo y cualitativo de toda la información.

En general, este estudio muestra una riqueza en cuanto a la identificación de los estilos pedagógicos de los profesores universitarios a partir de la complementariedad y ampliación de la información mediante la utilización de variados instrumentos, y diseño metodológico. Asimismo, se destaca en su abordaje la categoría de las relaciones profesor-estudiante como un componente que permite explorar y evidenciar no solo la actuación o comportamiento pedagógico del profesor, sino también, un aspecto poco reflejado en las investigaciones anteriormente descritas, como los son las –actitudes- tanto de los docentes hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje y en particular; “hacia el papel como docente, hacia sus alumnos, hacia la institución (sentido de pertenencia), hacia la evaluación” (p.205), como de los estudiantes; “actitud del alumno hacia el docente, hacia el aprendizaje, hacia la asignatura” (p.205), actitudes registradas como un elemento novedoso en la “ficha de observación de entrevistas” (p.205).

Ahora bien, se puede advertir que en las dos investigaciones anteriores (Rendón, et al., 2008; Suárez y su grupo INVEDUSA 2001-2008) se identifican algunas coincidencias no solo en cuanto a las denominaciones de las tipologías de los estilos de los profesores particularmente, el estilo tutorial, sino también en la descripción de ciertas características que identifican otro tipo de prácticas docentes respectivamente, el estilo magistral y el directivo, el mediacional e investigativo. De forma similar, se logra evidenciar elementos comunes que configuran la docencia de los profesores tales como: la evaluación, la metodología y la relación profesor – estudiante.

En este mismo marco de referencia Escamilla y Sánchez (2008) hacen una interpretación de los estilos pedagógicos “desde las tradiciones pedagógicas Alemana y Latinoamérica. Cada una de ellas con su propio objeto de estudio que se complementan en la perspectiva didáctica interpretativa” (p.161). Marco teórico conceptual en el que se fundamenta el “SER” docente universitario desde una construcción simbólica de sí mismo y su actividad académica, representada en dimensiones ético-morales, empáticas las cuales se cristalizan a través de

estrategias metodológicas. No obstante, esta dimensión se diluye al describir los estilos de los profesores.

Así pues, con base en los referentes de estas dos tradiciones, los investigadores seleccionan a los profesores a partir de la aplicación del cuestionario elaborado por el grupo INVEDUSA (2001-2008) a los estudiantes de la carrera de pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM. De igual forma, los autores recurren a la observación y “registro anecdótico” para una mayor claridad sobre los estilos pedagógicos predominantes en los docentes de esta titulación.

Asimismo, con el ánimo de contextualizar su identificación, análisis e interpretación, Escamilla y Sánchez (2008) definen los estilos pedagógicos como “una construcción simbólica que cada docente hace de sí mismo y de su actividad académica a partir de su formación profesional y docente, cristalizándola en metodologías didácticas que tienen como fin propiciar en los alumnos, aprendizajes significativos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que les permitan hacer lecturas del presente que les tocó vivir (conciencia histórica) para interpretarse como sujetos de época, que están dentro de un proceso educativo y formativo” (p. 184).

De acuerdo con los autores, la investigación cualitativa con enfoque interpretativo, permite interpretar los sentidos y significados que construyen los profesores universitarios sobre sí mismos y su actividad docente, aunado a la posibilidad de articulación entre teoría y realidad que permite abstraer las opiniones y pensamientos de los profesores.

Si bien Escamilla y Sánchez (2008) utilizan en su estudio el mismo instrumento (cuestionario) diseñado por Suárez, et al. (2001-2008), en esta investigación se identifican cinco estilos pedagógicos (i.e., estilo pedagógico directivo, estilo pedagógico participativo, estilo pedagógico planificador, estilo pedagógico investigativo y el estilo pedagógico tutorial). En otras palabras, su tipología incluye un estilo pedagógico adicional a los establecidos originalmente por Suárez y su grupo; además, en términos de la descripción general que hacen de algunos ejemplos de estilos pedagógicos, no deja leerse como se incorporaron la observación y el registro anecdótico para configurar los estilos pedagógicos de los docentes.

Continuando con esta línea de trabajo, también en el ámbito nacional, cabe hacer mención de los trabajos de Callejas y Corredor (2002), quienes fundamentan su propuesta en la realización de una reflexión y análisis crítico sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de una propuesta de formación de profesores universitarios. Específicamente, su propósito es el tener una mirada integral sobre la práctica docente y, en particular, reconocer las contradicciones y aciertos de las decisiones que, desde el estilo pedagógico del profesor, se toman en función del proceso educativo.

Para llevar a cabo este cometido, los estilos pedagógicos se conciben como “la manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo y estético de sus estudiantes. Es una forma característica de pensar el proceso educativo y de realizar la práctica al poner en juego conocimientos, procedimientos, actitudes, sentimientos y valores” (Callejas y Corredor, 2002, p. 63).

Bajo los presupuestos que conforman la práctica de enseñanza de los profesores de acuerdo con estas investigadoras, se ratifica nuevamente la pertinencia de considerar elementos que confluyen e interactúan en la práctica de enseñanza con relación a dimensiones como la personal, la disciplinar, la pedagógica y la interpersonal.

El proyecto inicia con la caracterización de los estilos pedagógicos a partir de cuatro dimensiones saber (concepciones), el saber hacer (prácticas), el saber comunicar (comunicación didáctica) y el saber ser (práctica ética), que de acuerdo a las investigadoras particularizan y fundamentan la acción docente.

De acuerdo a estas dimensiones, las relaciones que las configuran y considerando los aportes y experiencias previas de “fundamentar la Investigación Educativa (Carr y Kemmis, 1988) y el Currículo (S. Grundy, 1998) desde la teoría de J. Habermas (1986) sobre los intereses humanos que influyen en la construcción del conocimiento” proponen “tres estilos relacionados con cada uno de los intereses: el Estilo 1 desde el interés emancipatorio, el Estilo 2 desde el interés técnico y el Estilo 3 desde el interés práctico” (Callejas y Corredor, 2002, p. 66),

El Estilo Emancipatorio: desde este estilo, el concepto de praxis cobra gran relevancia, toda vez que esta se desarrolla en el mundo de la interacción, en el mundo de lo social y la cultura. El currículo es considerado como una forma de praxis y el aprendizaje como un acto social, lo que implica la creación de ambientes de aprendizaje innovadores, transformadores y creativos, elementos todos ellos, que favorecen la interacción entre profesores y estudiantes en la construcción de significados. En este estilo, tanto el profesor como el estudiante, proponen contenidos y estrategias, de este modo la evaluación se convierte en reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje tanto individual como cooperativo. Igualmente, los profesores con este estilo favorecen la autonomía y la creatividad en los estudiantes, forman para la responsabilidad e incertidumbre y la capacidad de argumentación.

Respecto del saber hacer de los profesores de este estilo, se caracterizan por estrategias no directivas que permitan a los estudiantes la resolución de problemas, la producción creativa y el trabajo con dilemas.

En cuanto al ser del profesor, este estilo se expresa, en su responsabilidad con la construcción, el diálogo y la veracidad. Posibilita los disensos, es tolerante, en el reconocimiento de la diferencia y las dificultades de los alumnos, el respeto por los desacuerdos y los puntos de vista del otro, ausencia de imposiciones teóricas y prácticas. Expresa confianza, seguridad e interés por el aprendizaje de los estudiantes y acepta sus conocimientos previos así como sus condiciones sociales y culturales.

El Estilo Técnico: en este estilo se agrupan acciones y formas de pensar (acerca del enseñar, aprender, y evaluar) que da lugar a una determinada forma de acción del profesor y que constituyen un pensamiento docente espontáneo, construido a partir de la experiencia que orienta su práctica. “En esta perspectiva enseñar es transmitir un saber elaborado como un conjunto de reglas y procedimientos que son verdades absolutas no cuestionables” (Callejas y Corredor, 2002, p. 68).

En este estilo, el aprender es reproducir el saber transmitido por el docente, y evaluar, implica medir la retención de ese saber mediante pruebas objetivas (e.g., controles, exámenes, proyectos guiados). Se expresa por parte de los profesores un control de quien aprende, como del ambiente de aprendizaje para asegurar el logro del aprendizaje. El diseño de la enseñanza desde

este estilo, implica la planificación detallada de las actividades y los contenidos con base en los objetivos previstos. En relación con el saber comunicar, el profesor se muestra como fuente de saber, es un académico, y no cree en recursos didácticos. Su discurso puede aparecer, plano y monótono, con muy poca interacción con los estudiantes, no hay un reconocimiento de sus contextos y sus motivaciones. Espera un estudiante con actitudes de objetividad, apropiado de un saber con capacidad de un aprendizaje a lo largo de su vida profesional y personal.

Privilegia las estrategias de clase magistral donde enfatiza en las demostraciones, la exposición, los juegos competitivos, la solución de problemas estructurados, y la utilización de la memoria como medio para el aprendizaje de los estudiantes, todas ellas, características desde el saber hacer del profesor en el estilo técnico.

En la dimensión del saber ser, desde este estilo el profesor, aplica reglas e instrumentos para que el estudiante aprenda un saber. Cumple con todas las actividades tal como las tenía previstas, como forma de expresar su responsabilidad. No crea las condiciones para que los estudiantes asuman su autonomía en el proceso de aprendizaje, ya que controla y manipula el ambiente. La interacción, en este estilo es unilateral, lo que se traduce en el poco o nulo reconocimiento a las capacidades, intereses y saberes previos de los estudiantes, así como de sus dificultades. Asume posiciones dogmáticas por la concepción de autoridad que posee, situación que lo conduce a demostrar poco interés por lo que sucede en el desarrollo de la clase.

El Estilo Práctico: se caracteriza por generar una acción entre los sujetos, no sobre los objetos. Aquí cobra importancia ejercitar el juicio mediante la deliberación y la interpretación de la situación para actuar de manera apropiada. Desde este estilo, la enseñanza del profesor no actúa desde objetivos o contenidos predeterminados como propósitos que se deben cumplir, por el contrario, el docente, va ir construyendo el proceso a partir de una postura crítica los acuerdos sobre las acciones que se deben realizar. El aprendizaje para el docente se sitúa en el significado de la experiencia para el estudiantes, mas no en los productos de la situación de aprendizaje. Desde esta perspectiva la evaluación es primordial, ya que implica elaborar juicios sobre las experiencias de aprendizaje.

Los profesores que asumen este estilo son personas críticas, y asumen esta postura para valorar sus acciones tanto profesionales como personales (e.g., reglas, procedimientos, su trabajo, textos, proyectos, puntos de vista).

En cuanto al saber hacer, enfatizan en la resolución de problemas, el uso de la pregunta de análisis y reflexión, para tomar decisiones desde diversas posturas. Tanto las actividades de lectura como de escritura se privilegian para favorecer la interpretación y construcción de significados en los estudiantes. en la dimensión del saber comunicar, los profesores propician la interacción, deliberación y el consenso entre los estudiantes.

En este estilo, la dimensión del ser del profesor, se caracteriza por la responsabilidad, como capacidad de dar cuenta de los propios actos, expresado en la claridad de las explicaciones y la orientación del trabajo y los saberes previos de los estudiantes. La tolerancia, evidenciada en el respeto y aceptación hacia las diferencias de sí mismo y hacia los estudiantes en cuanto a las capacidades, intereses y motivaciones, la disposición de escucha y la creación de un ambiente de aprendizaje propicio para la deliberación. Esta situación dispone la creación de relaciones fomentan la participación e intervención argumentada por parte de los estudiantes.

A través de la reflexión de los profesores sobre sus concepciones y prácticas, reconocen, la investigación-acción como un recurso fundamental que permite en una perspectiva crítica, la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios y el replantear las relaciones con el conocimiento, la sociedad y la universidad. En este sentido, se involucra a los docentes como informantes, pero al mismo tiempo como actores que diseñan, implementan, evalúan, reflexionan y divulgan los resultados. Es decir, el aula de clase se convierte en un espacio donde se confronta el saber y el saber hacer.

Bajo esta perspectiva, se establecen una serie de principios orientadores de la investigación, entre los que cabe mencionar: la integración del saber y el hacer de los profesores, el problematizar tanto el aprendizaje como la enseñanza, la incertidumbre característica de los cambios, la autenticidad y complejidad de los proyectos, toda vez que intentan promover ciertas actitudes y valores (e.g., espíritu crítico, autonomía, la cooperación respeto a la diversidad, la creatividad y la comprensión del entorno), con el propósito de plantear problemas relevantes

desde los aspectos sociales, personales, institucionales y lo ambiental (Callejas y Corredor, 2002, pp. 70-72).

Para llevar a cabo este proceso de investigación-acción, las autoras hacen varias convocatorias a los docentes (profesores egresados de la Especialización en Docencia Universitaria y de la Maestría en Pedagogía de la UIS)³⁹ en con el fin de presentarles la propuesta, conocer sus expectativas y compromiso de participar.

La investigación se desarrolla a partir de cuatro fases teniendo como soporte un seminario de Investigación – Acción con 28 profesores. En la primera fase, se caracterizaron los estilos pedagógicos de los profesores a partir del estudio de sus concepciones y prácticas (observación de clases, grabaciones en audio y videos, inventario de creencias pedagógicas trabajadas por docentes y estudiantes, evaluación de los profesores por parte de los estudiantes, y la aplicación de entrevistas a los alumnos). En la segunda fase, se diseña y se desarrolla el proyecto de investigación-acción por cada uno de los profesores participantes a partir de los problemas identificados en las reflexiones iniciales sobre los estilos pedagógicos que “manejan” los profesores (los instrumentos fueron la observación, grabaciones en audio y video y evaluación de los estudiantes). La evaluación de los cambios logrados en los estilos pedagógicos de los profesores es la actividad central que caracteriza la tercera fase. Y finalmente, la cuarta fase, es la socialización a la comunidad universitaria. Se destaca dentro de esta actividad el uso y análisis de diarios o registros de las clases, lo que permite compartir, analizar, reflexionar sobre los problemas identificados y contrastar datos y experiencias sobre los saberes de los profesores.

Es de destacar que esta propuesta investigativa, de algún modo, se acerca a una comprensión más integral del significado de la práctica de enseñanza de los profesores en la Educación Superior, pues como se mencionó en líneas anteriores la confluencia de varias dimensiones hace posible la práctica de enseñanza, lo que evidencia que las formas o modos de la enseñanza van más allá de los comportamientos didácticos, instructivos y de gestión del aula de clase.

³⁹ Profesores que si bien son egresados de estas titulaciones, son docentes en ejercicio de la misma universidad, aunque de diferentes campos de conocimiento: Ciencias e Ingenierías, Ciencias Básicas, área de la Salud (Ginecoobstetricia, Medicina Interna y Bacteriología).

Esta visión integral del proceso de enseñanza y aprendizaje hace que se contemplen en su indagación diferentes dimensiones frente a la acción del profesor, y en este sentido, estos elementos en su conjunto valoran, reflexionan y evalúan, a partir de situaciones particulares y colectivas, los componentes esenciales de la docencia. Además, el carácter mismo de las dimensiones indica la posibilidad de integrar e interrelacionar algunos de los aspectos que se han investigado sobre la enseñanza, de manera independiente; a saber: el pensamiento del profesor, la conducta del profesor como variable didáctica, la planificación de la enseñanza como actividad mediadora, el clima y la organización del aula de clase, análisis del discurso del profesor, la teorías implícitas de los profesores, las interacciones en el aula de clase, entre otros.

En conjunto, estos asuntos validan la pertinencia de pensar en el diseño de un modelo integral que permita abarcar y determinar las dimensiones que configuran los estilos de enseñanza que despliegan los profesores en el ejercicio de su función como enseñantes.

Si bien este estudio se destaca por determinar las dimensiones que otras investigaciones no han contemplado tan explícitamente para identificar los estilos de los profesores, sería conveniente considerar la relación de estos elementos en las dimensiones que caracterizan la función de la docencia a saber; el saber y el saber hacer en la perspectiva además del pensamiento del profesor, no solo en la fase interactiva de la enseñanza, sino además, en elementos relacionados con el desarrollo profesional y personal del ser docente.

Otra investigación en la que se describen los estilos pedagógicos de los profesores es el estudio desarrollado en la Universidad UPN (Universidad Pedagógica Nacional), por Salcedo, Forero, Callejas, Pardo y Oviedo (2005).

En esta oportunidad, la profesora Callejas, hace parte del grupo de profesores que deciden continuar el avance de la investigación sobre este campo. De hecho, el desarrollo de la propuesta se hace manteniendo los mismos referentes teóricos y metodológicos propuestos por Callejas y Corredor (2002), algunos de los profesores participantes son docentes en formación de la

Maestría en Educación, y pertenecientes a las Facultades de Ciencia y Tecnología, Educación Física, Educación y Bellas Artes.

Un elemento que se consideró en esta investigación fue la utilización de una guía para orientar el trabajo de observación de los videos de grabación de las clases de los profesores que sería usado por el grupo de investigación como por el grupo de docentes en el seminario de investigación-acción. Además de lo anterior, el desarrollo de la investigación permitió determinar con precisión las categorías para cada una de las dimensiones de los estilos pedagógicos: saber (concepciones: conocer, enseñar, aprender, evaluar, investigar), saber hacer (práctica: actividades académicas, estrategias, tareas y recursos), saber comunicar (interacciones, actores, participación, discurso, contexto y ambiente del aula) y el saber ser (ética: desarrollo de valores; responsabilidad, respeto, autonomía, tolerancia, sensibilidad con el hacer; creatividad, formación actitud reflexiva y crítica).

En conjunto, con relación a los trabajos de estos investigadores cabe señalar que a partir de la reflexión que se genera entre los profesores participantes de manera individual y colectiva se formulan y se piensan nuevas problemáticas más ajustadas a las realidades de la práctica de los docentes. De forma similar, el desarrollo de nuevos proyectos de investigación sobre los estilos de los profesores permite contemplar y profundizar sobre los pensamientos, conocimientos, creencias, acciones, teorías y emociones que orientan el ejercicio de la docencia.

Así, este modelo hace explícito tanto las dimensiones como los indicadores que constituyen los estilos de los profesores. De este modo, se va perfilando una perspectiva que intenta determinar los conocimientos docentes para la enseñanza, además de incluir el elemento investigativo como parte fundamental de la función del docente universitario.

Ahora bien, intentando centrar el énfasis del análisis frente a los estilos de enseñanza y su relación con los saberes por enseñar, Centeno et al. (2005) intentan establecer las características propias de los estilos de enseñanza que con más frecuencia se encuentran en la práctica de profesores universitarios de diferentes programas y, en particular, de las áreas de Ciencias Biomédicas, Derecho y Comunicaciones.

Los investigadores teniendo en cuenta algunos referentes de otros estudios relacionados con los estilos (Weber, 1976; De Landsheere, 1997) determinan que para su identificación no se pueden centrar en una sola variable, en consecuencia, establecen seis elementos (visión del profesor, visión del alumno, forma o concreción del proceso de enseñanza aprendizaje o acción educativa, contenidos de la enseñanza, fin de la educación, y evaluación) que permiten definir los diferentes estilos de enseñanza de los profesores según la disciplina científica que enseñan.

Ahora bien, dado que el propósito de Centeno y su grupo no era determinar las tipologías de los estilos de enseñanza de los docentes, sino más bien, de identificar y comparar las características propias de los estilos, sus hallazgos establecen diferencias y similitudes en función de los perfiles identificados en los profesores de cada una de las áreas académicas en estudio. Aquí la pregunta ¿cómo enseñan los profesores? Se acentúa en el ¿cómo enseñan los profesores de diferentes carreras universitarias? De forma similar, estos investigadores, señalan que la determinación de los estilos no es una “simple caracterización, sino que es una forma de constituirlos como postulados educativos de carácter normativo” (Centeno, et al., 2005, p. 5).

Bajo estos postulados expresan también, que la actuación del docente de cada área de conocimiento no se reduce al azar, al capricho o a las características personales, sino que está orientada por ciertos principios que adopte el modo más apropiado de acuerdo a lo que se enseña.

Así pues, para lograr este propósito desarrollan una investigación cualitativa de naturaleza descriptiva. Para tal efecto, se realizaron observaciones a partir de una guía de observación de clase⁴⁰, entrevistas semi-estructuradas y la utilización de una “grilla de estrategias de aprendizaje” (instrumento en el que los profesores responden a preguntas relacionadas con la metodología de la clase: exposición, clase práctica, trabajos escritos, trabajos prácticos, discusión

⁴⁰ Esta guía contempla una serie de categorías con sus respectivos indicadores de conductas observables en el profesor y la posibilidad de señalar si las presenta o no en el momento de la observación: actividad del profesor; explicación del tema; tono de voz; ejemplos/analogías; interacción con los alumnos - preguntas; respuestas; devoluciones-cuando el alumno responde bien o mal, el profesor; apoyo en comentarios o participaciones de los estudiantes; clima del curso; atención a consultas particulares; cumplimiento de la planificación; consignas; ubicación de los estudiantes en el aula; partes de la clase; trámites administrativos; puntualidad; orden de material; posición del profesor; pizarrón; recursos tecnológicos; apuntes; velocidad de la clase; contacto visual; movimientos/gestos; diapositivas/filminas; otros.

controlada, lluvia de ideas, juego de roles, trabajo en grupos, análisis de casos, estudio independiente, múltiple choice, trabajos de investigación).

Si bien, los autores de esta investigación expresan que en su desarrollo no se realizaron comparaciones entre los datos obtenidos de la observación de clases y las entrevistas a los profesores, en las conclusiones que presentan subyace un análisis comparativo de las características de los estilos de enseñanza de los docentes de las carreras a las que pertenecen teniendo en cuenta los seis elementos determinados para tal fin.

Cabe destacar que una de las conclusiones que señalan los autores se refiere a las diferencias que encontraron respecto a la acción educativa de cada carrera en cuanto a los contenidos educativos y la visión particular de cada disciplina sobre los fines de la educación. Asimismo, en las tres carreras primaron las clases expositivas con énfasis en la transmisión de conocimientos científicos y la aplicación actualizada de contenidos a la realidad actual. De igual forma, coinciden en señalar que todos los profesores utilizan la pregunta durante el desarrollo de sus clases, sin embargo, el tipo de preguntas que hacen es el indicador diferenciador (abogacía; preguntas retóricas, ciencias biomédicas; preguntas de comprensión y contenido, y en comunicación, preguntas abiertas). En general, lo que se puede inferir en este estudio es la caracterización que hacen los investigadores sobre las prácticas de enseñanza de los profesores participantes de las diferentes titulaciones.

Siguiendo esta misma línea de énfasis sobre la especificidad de los saberes por enseñar, un estudio desarrollado por Casas y Guáqueta en el 2008, intenta contribuir a la cualificación de la enseñanza universitaria a partir de la identificación de los estilos de enseñanza de los profesores de las áreas de Nutrición y dietética y Enfermería.

Ahora bien, aunque para el desarrollo de su investigación, Casas y Guáqueta (2008) asumen el concepto de estilos de enseñanza como “la particularidad y los patrones de conducta del docente, que determinan sus orientaciones y actitudes frente a sus ambientes disciplinares específicos y respecto a su interacción con los estudiantes, en contextos determinados” (p. 24), sus referentes conceptuales se apoyan también en algunas de las definiciones planteadas por

autores clásicos en el estudio de la enseñanza o que han abordado específicamente el tema de los estilos de enseñanza (Bennett, 1979; Weber, 1976). Así, por una parte, retoman la clasificación de los estilos de enseñanza propuesta por Palomino (2000) con el propósito de hacer una interpretación de la tarea educativa (i.e., estilo de enseñanza técnico, estilo práctico y estilo crítico) y, por otra, asumen la perspectiva de Bennett (1979) con respecto a la acción educativa.

De este modo, logran determinar las tres dimensiones que son tenidas en cuenta a la hora de establecer la tipificación de los estilos en los profesores: a) Una dimensión personal, denominada teoría didáctica implícita, la cual es valorada a partir de tres categorías deductivas (i.e., comprensión de aprender, comprensión de enseñar y comprensión de evaluar) y tres categorías inductivas (i.e., apreciación y valoración del estudiante, relación afectiva con el estudiante y percepción de compromiso con la labor docente). b) Una dimensión metodológica, abordada a partir de dos categorías deductivas (planeación y desarrollo) y una categoría inductiva (i.e., motivación como elemento esencial en la vida del aula). Y, finalmente, c) una dimensión evaluativa, valorada a partir de tres categorías, que se corresponden con las estrategias, técnicas y recursos de evaluación.

Para cumplir con este propósito, los autores desarrollan una investigación de tipo cualitativo, descriptivo–interpretativo y propositivo, estructurada a partir de tres fases. La primera fase, se orienta hacia la selección de los profesores, y el grupo de estudiantes participantes. El diseño y la aplicación de los instrumentos (guiones de entrevistas semiestructuradas para directores de carrera y para profesores, o de grupo focal para estudiantes), caracterizaron esta segunda fase del estudio. La tercera fase, se dedicó a la organización, sistematización, y análisis de los datos, y a partir de estas actividades se tipificaron y categorizaron los estilos de enseñanza de los docentes participantes.

La clasificación de los estilos de enseñanza de los profesores de las dos carreras se realiza de forma generalizada atendiendo a la tipología que proponen Bennett (1979); entre estilo tradicional o estilo progresista, y Palomino (2000), estilo de enseñanza técnico, estilo práctico y estilo crítico.

Así, bajo estos parámetros, todos los profesores participantes de la titulación de Nutrición y Dietética se ajustan a la clasificación de estilo tradicional o formal, mientras que bajo la perspectiva de Palomino (2000) los docentes presentan un estilo técnico y otros un estilo práctico. De otra parte, los docentes de la carrera de Enfermería clasifican como progresistas o liberales, y como prácticos y críticos según la propuesta por Palomino (2000).

En este estudio al igual que el anterior se evidencia una clara determinación por parte de los investigadores de establecer los componentes que constituyen los estilos de enseñanza de los profesores. De igual forma, cabe resaltar que la dimensión personal (apreciación y valoración del estudiante, la relación afectiva con el estudiante, y la percepción del compromiso con la labor docente), así como la categoría inductiva de motivación, les permitió a los autores de esta investigación consolidar e integrar la caracterización de los estilos de los profesores universitarios, evidenciándose de algún modo la importancia que adquiere este componente al momento de identificar los estilos de enseñanza.

Con base en los dos últimos estudios presentados, se puede concluir que la tendencia en la investigación cuyo propósito fundamental es la identificación de los estilos de enseñanza en profesores de diferentes áreas de conocimiento y su relación con ciertos asuntos de carácter administrativo o académico en los que éstos se adscriben, es un objetivo viable y que ha ofrecido algunos elementos para pensar en el mejoramiento de la Educación Superior. De este modo, si bien esta línea de investigación permite consolidar un corpus de evidencia respecto a lo que puede significar, para algunos estudiosos, la caracterización y la implementación de buenas prácticas de enseñanza (i.e. el buen enseñar), lo que realmente subyace a este tipo de estudios es la identificación de prácticas que pueden contribuir al logro de resultados de aprendizaje cada vez más altos y exitosos en los estudiantes.

Con relación a este último asunto, cabe citar el estudio desarrollado por Guzmán y Pimentel (2009), quienes en su búsqueda de la “buena enseñanza” toman en consideración las percepciones y opiniones de los estudiantes sobre los estilos docentes de sus profesores. Así, a través del uso de un cuestionario, los estudiantes se convierten en fuente y referencia principal para atribuir ciertas cualidades de sus profesores, clasificar la calidad de su docencia (i.e., buena,

regular, mala) y, con base en sus preferencias, caracterizar a los profesores de acuerdo a cuatro estilos docentes, a saber: el docente proveedor, el docente autorregulador, el docente buen comunicador y el docente transmisor de conocimientos.

De forma similar, gracias a la validación del cuestionario con un grupo de estudiantes de la carrera de psicología se establecieron cuatro dimensiones del acto docente, las cuales se constituyeron en los criterios de evaluación de la calidad de los profesores. La primera, hace referencia al manejo de la disciplina, entendida como la cualidad del docente para ser experto del tema que imparte y tener dominio de él. Se incluye, además, en esta dimensión la capacidad de relacionar su curso con la práctica profesional. En segundo lugar, se identifica el dominio psicopedagógico, el cual se refiere a las adecuaciones realizadas por el profesor para hacer comprensible los contenidos (i.e., utilización de un lenguaje sencillo y haciendo comprensibles temas complejos). En tercer lugar, aparece la responsabilidad y compromiso, interpretadas a partir de las expresiones del docente en las cuales se evidencian aspectos de su identidad profesional e interés por realizar una buena enseñanza (cariño y respeto hacia su trabajo y/o la institución). Finalmente, se identifican los aspectos interpersonales y afectivos, relacionados con el propósito de lograr unas adecuadas relaciones personales con sus estudiantes (i.e., trata de conocerlos, atiende sus necesidades e interviene de forma individualizada). Esta dimensión implica también su intención de crear un clima favorable a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, además de fomentar y tener en cuenta las devoluciones que recibe por parte de ellos.

A este respecto, es de resaltar que la dimensión más valorada y, en consecuencia, preferida por los estudiantes es el dominio psicopedagógico de los profesores. De acuerdo con esta percepción, además del dominio en su área de conocimiento, para ellos es importante que los profesores tengan la capacidad de explicarla bien y que sus clases sean amenas. Por el contrario, consideran como malos docentes a aquellos profesores que no desarrollan adecuadamente esta función. Asimismo, los resultados destacan la importancia que reviste para los estudiantes el buen trato y las relaciones interpersonales que el docente pueda establecer con ellos (Guzmán y Pimentel, 2009).

Si bien en esta investigación la perspectiva de los estilos docentes no se focaliza en su tipificación, sino por el contrario en su caracterización para valorarla, lo que sí parece evidente, es que una vez más, el aspecto interpersonal o algunos elementos que configuran la dimensión personal del profesor se vislumbra como un componente que merece cierta consideración en cuanto sugiere posibilidades de establecer singularidades en la práctica de enseñanza de los profesores. Elemento que se tomará en cuenta en la configuración del modelo integral de los estilos de enseñanza

González Peiteado (2009), por su parte, centra su investigación en la identificación de los estilos de enseñanza predominantes en estudiantes que están formándose para ser maestros de diferentes áreas (i.e., Educación infantil, Ed. Física, Ed. Musical y Ed. Primaria). De ese modo, espera ofrecer elementos para la reconceptualización y reconstrucción de la práctica pedagógica de los estudiantes y, por ende, para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para llevar a cabo dicho propósito, define los estilos de enseñanza como la “existencia de diferencias individuales al enfrentar al contexto de enseñanza. Se trata de diferencias relativamente estables, que pueden ser modificadas, aprendidas y enseñadas que se manifiestan a través de las competencias didácticas, la transferencia de conocimientos, la comunicación interpersonal, la toma de decisiones, etc.” (p. 238).

La investigación se realiza bajo una perspectiva cualitativa y cuantitativa con un enfoque de tipo descriptivo. El uso de un cuestionario de opinión cerrado sirvió como fundamento para la identificación de las creencias, preferencias y estimaciones de los participantes del estudio respecto de los estilos de enseñanza. Toda la información recolectada se maneja a través de un paquete estadístico SPSS/PC (Statistical Package for Social Sciences), de manera similar, el análisis de carácter cualitativo se hizo en función de la percepción sobre la enseñanza.

De forma similar, con base en sus referentes teóricos asume los estilos de enseñanza tradicional y progresista (i.e., participativo, individualizador, creativo, cognoscitivo, y socializador) como tipologías preestablecidas y, además, asume como categorías básicas de análisis los aspectos demográficos de los estudiantes (i.e., edad, sexo) y la especificación del área

de formación. De esta manera, además de identificar los estilos de enseñanza, cuenta con elementos para evidenciar si estas características influyen en la determinación de los mismos.

A este respecto, conviene destacar las diferencias identificadas en la determinación de los estilos de enseñanza en función de las áreas de formación específica de los estudiantes. Así, sus hallazgos evidencian que, en particular, los estudiantes de primaria son los que muestran un estilo más tradicional. Aunque la autora no presenta sus reflexiones sobre este asunto, en correspondencia con las apreciaciones de Centeno et al. (2005) se podría decir, entonces, que tal situación puede darse de acuerdo a las áreas de conocimiento asociadas a la especificidad de su formación; pues la disciplina científica que se enseñe y el contexto de la oferta educativa universitaria pueden tener influencia en el estilo que adopte el profesor al enseñar.

Otro estudio que también se enmarca en esta línea de investigación pedagógica, parte del trabajo realizado por el arquitecto Coronado Ruiz (2008), quien a partir de la consideración de las prácticas pedagógicas, intenta identificar los estilos pedagógicos de los profesores que forman profesionales de la arquitectura. Para cumplir con este cometido, se diseñaron y aplicaron dos encuestas; una dirigida a los docentes (33), y la segunda, dirigida a los estudiantes.

Este profesional asume su clasificación con base en una concepción del estilo pedagógico como la “manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica para contribuir al desarrollo intelectual, creativo, ético, moral, afectivo y estético de sus estudiantes. Es una forma característica de pensar el proceso educativo y de realizar la práctica al poner en juego conocimientos, actitudes, procedimientos, sentimientos y valores” (p.30). Asimismo, fundamenta su propuesta sobre la base de los modelos pedagógicos propuestos por Rafael Florez; con lo cual, determina cinco tipos de práctica y estilos docentes, que se corresponden con dichos modelos, así: la práctica y el estilo pedagógico tradicional, la práctica y el estilo pedagógico conductista transmisionista, la práctica y el estilo pedagógico espontáneo o romántico, la práctica y el estilo pedagógico cognitivo constructivista, y la práctica y el estilo pedagógico social.

Es de resaltar que en esta propuesta se evidencia una clara separación entre las conductas del profesor propiamente dichas y la forma como el tipo de actuación media el tipo de estilo

pedagógico que asume el profesor para la enseñanza de la disciplina y, en particular, de la arquitectura. Este estudio hace, entonces, una caracterización de las prácticas y los modelos que desarrollan los profesores de esta área de conocimiento; los cuales se dirigen hacia unas metas específicas, con metodologías variables, que están acorde a la asignatura y experticia del docente, y con contenidos en la mayoría de los casos preestablecidos.

En línea con lo anterior, en esta investigación se deja leer cierta relación entre los modelos pedagógicos y la orientación que realizan los profesores de los saberes por enseñar a través de las prácticas, situación que determina un estilo pedagógico en el acto de enseñar.

Ahora bien, aunque a lo largo de esta sección se han presentado algunas puntualizaciones frente a los estudios revisados, si lo que se pretende es hacer un análisis más general de las especificidades de la perspectiva pedagógica en el estudio de los estilos de enseñanza se pueden destacar los siguientes aspectos:

- Como se parecía en este recorrido, han sido diversas las denominaciones y metodologías empleadas en el estudio de los estilos de enseñanza. Unos, lo definen como “*estilos pedagógicos*” en el sentido de asumir como fundamento marcos teóricos explicativos de la educación y la reflexión sobre la formación tanto de los estudiantes como del profesor al referirse específicamente al mejoramiento de su práctica (teórica y práctica). Otros, prefieren recurrir al término “*estilos educativos*” a partir de los cuales se intenta aumentar las posibilidades de construir conocimiento sobre la naturaleza de la enseñanza mediante el re-conocimiento de la práctica docente para direccionar y tomar decisiones respecto de la formación del profesorado a partir de principios y concepciones sobre la educación y la enseñanza. Mientras otros investigadores, optan hablar de “*estilos de enseñanza*” en el marco de la función docente en el sentido de describir un conjunto complejo de comportamientos, prácticas, concepciones y/o pensamientos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje como base de conocimientos para la enseñanza. Desde esta perspectiva, se advierte, de algún modo, variadas interpretaciones que soportan la práctica de enseñanza ya sea, desde un componente didáctico, para la cualificación y la reflexión sobre la propia práctica docente o ésta en conexión con el aprendizaje de los estudiantes,

así como la identificación de las diferentes formas de enseñar los conocimientos disciplinares.

- Cabe entonces señalar que cualquiera de estas interpretaciones sugiere una serie de indicadores o elementos representados en conocimientos de tipo conceptual, disciplinar, didáctico, experiencial y personal que configuran la práctica de enseñanza del profesor a partir de los cuales se identifican las diferentes formas de enseñar de los profesores.
- Con base en lo aquí descrito, parece razonable pensar que las concepciones de enseñanza que subyacen en estas investigaciones intentan superar las limitaciones que se presentaron en el paradigma investigativo proceso–producto y en el pensamiento del profesor. Una, en cuanto a la distinción y concreción conceptual y metodológica, y dos, en la búsqueda de las razones que soportan o fundamentan los comportamientos observables de los profesores mediante la inserción de componentes cognitivos, afectivos, actitudinales, interpersonales, En particular, esto se evidencia a la hora de considerar variables o categorías que van más allá de la simple consideración de la actuación o los comportamientos docentes en la identificación de los estilos de enseñanza. De este modo, los estudios, por el contrario, intentan visualizar un profesor que reflexiona sobre la práctica de enseñanza y superar su concepción situada exclusivamente en la transmisión de conocimientos disciplinares.
- Un elemento que cabe resaltar, en el análisis general de estas investigaciones, es el impacto que, de manera directa o indirecta, se puede producir al considerar los estilos de enseñanza como uno de los elementos que contribuye a la transformación de las concepciones sobre la práctica de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.
- Las consideraciones de los investigadores frente a las teorías que fundamentan sus propuestas varían de acuerdo a los propósitos que orientan sus indagaciones. Así pues, si bien se puede evidenciar la existencia de diferencias teóricas y procedimentales, lo cierto es que todas apuntan a la consideración de la calidad del ejercicio profesional de los

profesores universitarios y, por ende, en las posibilidades de mejoramiento de la educación y del aprendizaje de los estudiantes.

- Al reflexionar sobre las definiciones de estilos de enseñanza propuestas por los diferentes autores de los estudios presentados se observa cierta similitud entre ellas. En esa medida, incluyen algunas categorías comunes, asociadas particularmente a las referencias sobre su identificación como una condición individual y personal que media la práctica de la enseñanza: “modos particulares, característicos”; “modos, formas, adopciones o maneras particulares y características”, “la manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica”; “una construcción simbólica que cada docente hace de sí mismo y de su actividad académica”; “rasgo esencial, común y característico, referido a la manifestación peculiar del comportamiento y la actuación pedagógica”.

Así pues, aunque para algunos investigadores (Callejas y Corredor, 2002; Callejas, Pardo, Forero, Salcedo., y Oviedo, 2005) tiene un carácter de “interrelación”, el estilo de enseñanza puede interpretarse como las formas particulares en que el profesor establece un acercamiento con los estudiantes, a partir de la mediación de diferentes saberes y conocimientos. En otras palabras, en las definiciones se identifica un rasgo de estabilidad. Asimismo, se evidencia su carácter integrativo, en la medida en que los estilos de enseñanza se conforman a partir de una variedad de dimensiones, que intentan reflejar la acción de los profesores en el desarrollo de la gestión en el aula de clase. Sin embargo, son las perspectivas teóricas sobre las cuales se representa la enseñanza, el aprendizaje y el rol del profesor las que han permitido perfilar el planteamiento de diferentes modelos y aunque pueden existir coincidencias en las nominaciones de las categorías, los indicadores o las concepciones que subyacen a esas nominaciones no diferentes.

- Con relación a los modelos teóricos también se puede señalar que, a pesar de las limitaciones en la descripción de algunos estudios o la presencia de situaciones que hacen difícil la lectura clara de la orientación o los procedimientos metodológicos, es posible contemplar las bondades de las propuestas para determinar las tipologías de los estilos de enseñanza. De este modo, en cada una de las investigaciones, se hace evidente la correspondencia entre las tipologías de estilos de enseñanza y la fundamentación teórica

que las subyace. No obstante, la ausencia de una consolidación en los elementos que constituyen los estilos de enseñanza pasa por descartar algunos elementos (dimensión personal, comunicativa y de conocimientos para la enseñanza) en aras de privilegiar otros (dimensión didáctica, de gestión del aula de clase). Situación que advierte la necesidad de proponer un modelo más comprensivo que trate de integrar un marco de referencia que intente reflejar la multidimensionalidad de la práctica docente mediante la identificación de los estilos de enseñanza.

- Pese a estas especificidades y divergencias, a partir de esta revisión también se puede decir que, independientemente de la categorización de las prácticas de enseñanza, es innegable que cada profesor exhibe un modo, forma o estilo particular de gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase. De hecho, si se pregunta a los estudiantes sobre esas formas de enseñar en sus profesores, las respuestas serían diversas (Guzmán, y Pimentel, 2009); sin embargo, aún sería posible identificar en ellas ciertas “categorías o dimensiones” comunes y que dan sentido a esas prácticas de enseñanza.
- Si bien en el estudio de Guzmán y Pimentel los estudiantes hacen una valoración de la acción del profesor, en términos generales, en esta línea de investigación pedagógica se considera pertinente mantener una clara postura respecto a la no valoración o emisión de juicios de valor al realizar la identificación y tipificación de los estilos de enseñanza de los profesores. Concretamente, la intención de los investigadores no es poner en evidencia los “buenos” o “malos” enseñantes, sino que, por el contrario, su identificación se orienta hacia el establecimiento de comparaciones entre las características propias de cada estilo y los comportamientos didácticos que asumen los profesores en cada uno de ellos y orientarlos hacia la reflexión sobre la práctica de enseñanza, y en consecuencia, mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Al tomar en consideración tanto los antecedentes y modelos teóricos que sustentan estos estudios como las especificidades metodológicas, se puede evidenciar que existe una falta de consenso en la determinación de las dimensiones que dan cuenta del ejercicio de la enseñanza. No obstante, al entrar en análisis y discusión de esta diversidad en los estudios

se identifican otros factores (contextuales, institucionales, profesionales, personales, perspectivas teóricas, procedimentales) que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, además, ratifican la complejidad y riqueza de la acción del profesor. En otras palabras, a través de los estilos de enseñanza se evidencia la existencia de factores subjetivos y objetivos que interactúan en la construcción de diversos significados del proceso de enseñanza y aprendizaje que orientan el proceso formativo en la Educación Superior.

- En relación a las dimensiones o categorías a partir de los cuales se definen los estilos de enseñanza, se puede decir que existen en muchas de las propuestas similitudes en cuanto éstas se consideran a partir de un conjunto de aspectos didácticos interactivos, que tienen relación con el “saber hacer” del profesor. Entre ellos se destacan la metodología, la evaluación y, en algunos casos, la planificación de la enseñanza. Asimismo, además de considerar elementos relacionados con esta categoría, en otros se vislumbran aspectos vinculados con las relaciones interpersonales, la ética, la responsabilidad, el desarrollo profesional y el compromiso docente. En una menor proporción, por no decir que escasa, se encuentran las investigaciones que contemplan indicadores relacionados con el saber (disciplinar, pedagógico, investigativo, sobre el currículo, entre otros aspectos) como elementos que integran y/o tienen influencia sobre esos rasgos característicos de la mediación pedagógica.

En correspondencia con estas reflexiones, se puede decir que si bien la configuración de las diferentes dimensiones y categorías que se establecen en los estudios descritos apunta a responder la pregunta por cómo es la enseñanza de los profesores en este nivel de formación? la existencia de divergencias y similitudes en cuanto a lo que se considera constitutivo del estilo de enseñanza reflejan que todavía sigue siendo objeto de indagación. Así pues, hasta el momento no hay evidencia clara de un consenso que permita establecer las reales dimensiones que constituyen este constructo teórico.

En correspondencia con lo anterior, Hederich y Camargo (2004) sostienen que este campo de estudio y reflexión ha ido ganando espacio en la investigación pedagógica; sin embargo, actualmente se encuentra en sus fases iniciales de desarrollo. Por ello, se hace

necesario “clarificar las dimensiones que se utilizan en la definición de las tipologías estableciendo, para cada una de ellas, sus condiciones diferenciadoras, su estabilidad temporal, su neutralidad valorativa y su co-ocurrencia con las otras dimensiones utilizadas. (p. 11). Asimismo, tal como le señala De León (2005) en su análisis sobre los estudios en estilos de enseñanza pedagógicos en la Educación Básica y Superior, se hace necesario el diseño de instrumentos que permitan su identificación.

En síntesis, el estudio de los estilos de enseñanza desde la perspectiva pedagógica ha generado contribuciones significativas al intentar develar los rasgos más característicos del comportamiento de los profesores en su práctica de enseñanza. Igualmente, se destaca que uno de los principales propósitos de estos estudios es mejorar la práctica de los profesores a partir de la especificación de las características que definen cada una de las diferentes tipologías establecidas por los investigadores. No obstante, aún no ha sido posible determinar con claridad las categorías o dimensiones que integran el constructo de los estilos de enseñanza y, en consecuencia, sus diversos tipos. En términos generales, estos estudios se han centrado en el análisis de los aspectos didácticos, asociados al saber hacer y, por ello, la identificación de categorías más observables de la práctica del profesor, situación que probablemente no ha permitido potenciar otras posibles variables contextuales, personales y profesionales que también subyacen a la acción docente. Es decir, dentro de estas concepciones y descripciones no se discriminan otros aspectos psicológicos, axiológicos, técnicos, profesionales, que también se ponen en juego durante la práctica de enseñanza.

En línea con lo anterior, algunos de estos investigadores han determinado como uno de sus componentes, la dimensión personal. En general, desde esta dimensión, los autores consideran aspectos relacionados con el compromiso y la ética profesional, con elementos interpersonales, afectivos y actitudinales del ser docente, así como otros referidos a la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en la medida en que la interpretación de ese conocimiento profesional dependerá de la estructura cognitiva existente en los profesores, su trayectoria o experiencia profesional y personal. Cabe señalar en este aspecto, que si bien esta dimensión es considerada por los investigadores, su operacionalización y valoración se diluye en el marco de la caracterización de las otras dimensiones.

Ahora bien, un estudio que merece especial mención dentro de todas las propuestas aquí presentadas es aquel realizado por el grupo de Callejas y Corredor (2002) y Callejas, et al., (2005). Pues su visión integral del proceso de enseñanza y aprendizaje hace que se contemplen en su indagación diferentes dimensiones frente a la acción del profesor. En ese sentido, estos elementos en conjunto valoran, reflexionan y evalúan, a partir de situaciones particulares y colectivas, los componentes esenciales de la docencia.

2.3.4.2. Los Estilos de Enseñanza y su relación con los Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes: una Perspectiva Psicológica

En general, desde sus inicios el propósito de esta línea de investigación ha sido hacer aportes teóricos, conceptuales y procedimentales que permitan asumir una práctica de la enseñanza que influya positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Así, con el paso del tiempo, esta corriente ha cobrado tanta importancia, que es una de las tendencias actuales en la investigación sobre la enseñanza en el contexto de la Educación Superior. De hecho, muchas de sus investigaciones intentan contribuir a la formación del profesor y, en particular, en relación a lo que Shon (1998) llamó un profesional reflexivo. Es decir, un profesor que además de ser significativo para los estudiantes y, por ende, ofrecerles posibilidades para la construcción y autorregulación de los aprendizajes, cuya práctica se apoye en un conocimiento en la acción, una reflexión en la acción y una meta-reflexión en la acción.

De forma similar, partiendo de la premisa que para algunos de los investigadores de esta perspectiva (e.g., Martínez, G., 2009; Gargallo, 2007; Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010; Grasha, 1996, 2002) la enseñanza en el nivel universitario es poco reguladora del aprendizaje, algunos estudios se ha orientado para avalar la importancia de pensar en la existencia de una posible correspondencia entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, su propósito es lograr el diseño y/o implementación de experiencias educativas más exitosas, eficaces y, que al mismo tiempo, mejoren la calidad de la educación.

En línea con lo anterior, es pertinente resaltar una de las afirmaciones realizadas por Biggs (2006) al señalar que para tener una enseñanza de calidad a nivel universitario no es necesario “adquirir nuevas técnicas de enseñanza”, sino hacer uso adecuado de los resultados de la investigación. Este autor plantea como alternativa para desarrollar una buena enseñanza, el perfeccionamiento de una práctica reflexiva; en tanto que al hacerlo el profesor de forma sistemática busca mejorar su docencia y adopta un estilo de enseñanza acorde con una concepción de aprendizaje constructivo. Así, en la medida en que los estudiantes comprenden y asumen un compromiso académico, el profesor reconoce que su enseñanza cambió gracias a sus reflexiones sobre el aprendizaje y la enseñanza.

En otras palabras, de acuerdo con Biggs (2006) para mejorar la Educación Superior es necesario cambiar la enseñanza con el concurso de los profesores y, en particular, con el resultado de sus reflexiones sobre su práctica docente. Asimismo, advierte que la enseñanza eficaz tiene lugar cuando el profesor conoce el estilo de aprendizaje de los estudiantes o, por lo menos, sabe cómo aprenden.

Ahora bien, al buscar antecedentes que, desde esta perspectiva, permitan soportar la importancia de este enfoque en la investigación sobre los estilos de enseñanza, cabe destacar aquellos estudios centrados en el análisis de las relaciones de interacción que tienen lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, particularmente, aquellas que se establecen entre el profesor y los estudiantes a partir del ingreso a la Educación Superior.

Bajo esta mirada, con base en la administración de un cuestionario, Colombo, Bur, Sulle y Curone (2006) han identificado que al ingresar a la universidad los estudiantes conservan modalidades de interacción correspondientes a experiencias educativas tradicionales, tales como: predominio de relaciones asimétricas centradas en el docente, consulta a pares antes que al profesor, dificultad para hacer preguntas y acceder al docente. Como resultado, la clase magistral no es interactiva y se crean vínculos asimétricos en la relación docente – estudiante. Es decir, en la universidad estas relaciones se reconstruyen sobre la base de las representaciones que los estudiantes poseen o han construido en sus experiencias previas. De esta forma, el acceso al conocimiento y, por consiguiente, el aprendizaje del estudiante, estarán mediados por sus propias

expectativas, concepciones y teorías respecto a su forma de aprender y la forma de enseñar del profesor.

En esta misma línea de análisis, Massone y González (2006) a partir de la administración de la batería de *Escalas de Estrategias de Aprendizaje ACRA* (Román Sánchez, J. y Gallego, S. 1994), señalan que los estudiantes, al momento de enfrentar los desafíos que representa el ingreso a la Educación Superior, mantienen la vigencia de las características de una educación tradicional y, en particular, la existencia de un fuerte control externo; donde el docente asume la responsabilidad de regular el aprendizaje de sus estudiantes. Esto impide que en el futuro puedan desempeñarse con mayor grado de autonomía en otros contextos. Además, de acuerdo con las autoras, esta situación posiblemente sería una de las cuestiones que limitaría la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes; ya que deben enfrentarse al contexto de aprendizaje universitario donde se espera que sea el propio estudiante el que controle sus intenciones de aprendizaje, se imponga sus propias metas, distribuya su tiempo y esfuerzo y, además, mantenga su motivación.

De otro lado, O'Connor y Collage (2006) sostienen que muchos estudiantes en su primer año de carrera carecen de las aptitudes necesarias para el aprendizaje. Sin embargo, señalan que los docentes pueden ayudar a que éstos desarrollen habilidades y estrategias más eficientes y eficaces para aprender, a partir de la reflexión sobre sus propios estilos de aprendizaje. De este modo, se abren las posibilidades para a futuro alcanzar un aprendizaje significativo, autorregulado y en condiciones que permitan mantener la motivación para la adquisición de nuevos conocimientos.

De forma similar, Núñez, Solano, González-Pienda y Rosario (2006) llaman la atención sobre aquellos factores que en el contexto universitario diferencian a los estudiantes que se consideran exitosos de los que no lo son. Al respecto, destacan algunas líneas de investigación en el campo de los procesos de aprendizaje en este nivel educativo e identifican la relevancia de estudios relacionados con variables de personalidad (Paunones y Ashton, 2001) o los factores vinculados con su forma de aprender como son: los enfoques de aprendizaje, (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Biggs, 2001; Entwistle y Waterston, 1988), las estrategias de aprendizaje (Cano,

2005; Tuckman, 2003; Valle, Cavanach, Rodríguez, Núñez y González- Pienda, 2006), los aspectos motivacionales que la condicionan (Rodríguez Cabanach, Valle, Núñez y González- Pienda, 2004; Wolters, 2003), o los elementos contextuales y ambientales (Pike y Kuh, 2005) que determinan el aprendizaje en los alumnos.

Frente a este panorama, el modelo propuesto por A. F. Grasha (1996) para identificar los estilos de enseñanza de los profesores ha sido uno de los aportes que mayor impacto ha tenido en esta corriente investigativa que busca establecer una correspondencia entre tales estilos y los estilos de aprendizaje que exhiben los estudiantes. Específicamente, este autor diseña un instrumento (i.e., Teaching Styles Inventory) basado en la evaluación de los estilos de personalidad de Briggs y Myers. De este modo, le sirven como soporte para explorar las representaciones básicas de la realidad cotidiana de profesores y estudiantes y, al mismo tiempo, examinar cómo dichos estilos representacionales conceptualizan principios importantes para la enseñanza y el aprendizaje y, en última instancia, guían y dirigen las acciones del profesor en el aula.

Como resultado de todo su proceso investigativo Grasha propone, entonces, un modelo de estilos de enseñanza compuesto por cinco patrones o perfiles de tipologías, identificados mediante rótulos descriptivos (i.e., uso de metáforas), a partir de los cuales concluye que las cualidades personales del profesor guían y dirigen la selección de los procesos instruccionales. Asimismo, considera que estos perfiles también pueden presentar combinaciones, dependiendo de factores intervinientes, tales como el contexto, los estilos de aprendizaje de los estudiantes, la personalidad del profesor, el tipo de materia, entre otros asuntos (ver la tabla 2).

Con base en sus hallazgos, este autor define el “estilo de enseñanza” como un “conjunto de necesidades, creencias y comportamientos que los profesores preuniversitarios expresan en el aula de clase. Por tomar múltiples dimensiones, los estilos afectan el cómo los docentes presentan la información, interactúan con los alumnos, dirigen las tareas en el aula, supervisan asignaciones, socializan con los estudiantes y orientan a los mismos” (Grasha 1996, 2002, p. 153). Además, sostiene que el estilo de enseñanza es más que un conjunto de cualidades personales. Sin embargo, considera importante usar las descripciones de las mismas como

directrices generales para comprender lo que es el profesor (i.e., “lo que somos”); ya que éstas se relacionan con sus preferencias particulares frente al proceso de instrucción y son a menudo los indicadores que utilizan estudiantes, administradores y colegas para juzgar su eficacia.

Tabla 2. Estilos de Enseñanza de Grasha

Estilo de Enseñanza	Características que lo Definen
El Experto	Es aquel que tiene el conocimiento y la experiencia que los estudiantes requieren. Por ello, parte del supuesto de que sus pupilos necesitan ser preparados por alguien como él. Mantiene su status entre sus estudiantes, porque conoce y domina los detalles de la materia que imparte. Además, reta a sus estudiantes, a partir de la competencia entre ellos.
Autoridad formal	El profesor mantiene su status entre los estudiantes por su conocimiento y por su posición dentro de la estructura escolar. Ofrece retroalimentación efectiva para los alumnos, basada en los objetivos del curso, sus expectativas y los reglamentos institucionales. Ofrece un conocimiento estructurado a sus estudiantes y vela porque la normatividad se viva de forma correcta y aceptable dentro del contexto de la escuela.
Modelo personal	Cree ser “el ejemplo para los estudiantes”. Por ello, a través de su propio desempeño les muestra las formas adecuadas de pensar y comportarse. Es meticuloso, ordenado en su estructura y presentación personal. Motiva a sus estudiantes a emular su propio comportamiento.
El Facilitador	Guía a los estudiantes hacia el aprendizaje alternativo, a través de cuestionamientos y la toma de decisiones. Enfatiza el desarrollo de la independencia, la iniciativa y la responsabilidad en los alumnos. Gusta del trabajo realizado a través de proyectos o problemas que les permitan a los estudiantes aprender por su cuenta y en donde la función del profesor sea sólo de asesor.
El Delegador	Da libertad a los estudiantes para ser autónomos. Los motiva a trabajar en proyectos de manera independiente o en pequeños grupos. El profesor funge solamente como consultor del proyecto.

Fuente: Adaptado de Grasha (1996)

Como puede observarse, la propuesta de tipologías de estilos de enseñanza de Grasha es una tipificación de estilos personales, basada en la descripción de ciertas características de los profesores. Sin embargo, además de identificar tales estilos en los profesores, este modelo permite relacionarlos con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. A este respecto, cabe destacar que aunque, en principio, toma en consideración dimensiones relacionadas con el comportamiento docente, al analizar el cuestionario utilizado para esta identificación (i.e., Teaching Styles Inventory), dado que busca establecer relaciones con el desempeño de los

estudiantes también se reconocen elementos relacionados con algunas de las categorías o dimensiones contempladas por investigadores de la corriente pedagógica, entre ellas: el aprendizaje de los estudiantes (tipo de tareas, estilos de aprendizaje, tipo de materiales utilizados, motivación, evaluación de las actividades y tareas), la metodología, la experiencia personal del profesor, el tipo de contenidos de la enseñanza, el manejo de la autoridad, la naturaleza de las interacciones sociales con los estudiantes y los niveles de control ejercido por el docente en las situaciones de clase.

Ahora bien, de acuerdo con Hederich y Camargo (2004) la tipología propuesta por Grasha comparte ciertas similitudes con aquella presentada por Bronstrom, en la medida en que comparten dimensiones del comportamiento de los profesores en el aula de clase, tales como el énfasis en el contenido a ser enseñado, la fuente de la autoridad del docente, la naturaleza de las interacciones entre profesores y estudiantes y el control ejercido por el docente en las situaciones de clase. En ese sentido, como también lo refieren estos autores, es importante tener en cuenta que en muchas de las investigaciones realizadas sobre la enseñanza, cada investigador se ubicaba en un aspecto particular de acuerdo a su percepción o juicio personal. De este modo, se sumen o, en ocasiones, se dejan por fuera algunos componentes, categorías o dimensiones que también configuran el proceso de enseñanza y aprendizaje; tal como lo expresó en su momento, Bennett (1979).

Por su parte, Anthony Gregorc (citado por Hervás, 2003), como investigador de la enseñanza desde esta línea psicológica, se interesa por explorar las diferencias individuales de los estudiantes y tratar de establecer un equilibrio entre la práctica escolar, su fundamentación y los aspectos psicológicos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, para este autor, el estilo que se refleja en el comportamiento es un indicador de las cualidades del pensamiento y, en correspondencia con ello, Gregorc (1985) define los estilos de enseñanza como “las formas características de pensamiento que sistemáticamente utiliza el profesor para presentar la información a su alumnado” (citado por Hervás, 2003, p.110).

De esta manera, fundamenta todo su modelo en la consideración de las dos formas de percibir y ordenar la información (i.e., abstracta y concreta; secuencial y aleatoria); pues, para él,

la combinación de estos polos opuestos en un continuo permite configurar la tipificación de los estilos tanto de aprendizaje como de enseñanza. Bajo estos postulados, con base en la realización de un inventario de autoinforme (delineador de estilos), Gregorc (1985) define cuatro estilos de enseñanza, que pueden verse detalladamente en la Tabla 3.

Bajo esta perspectiva, este investigador destaca la importancia que reviste para el profesor conocer su propio estilo, dado que es una forma de controlar el pensamiento que transmite. En otras palabras, el conocimiento del estilo de enseñanza personal permite al profesor saber cómo utilizar los conocimientos, habilidades y estrategias, de manera que, como procesos de mediación, faciliten las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. De forma similar, aunque expresa que los marcos de referencia crean, fortalecen y soportan ciertas habilidades de pensamiento, homologar los estilos de enseñanza y de aprendizaje no es garantía para el éxito en el logro de los propósitos educativos o para el desarrollo de una práctica docente eficaz.

Tabla 3. Estilos de enseñanza de Gregorc

Estilo de Enseñanza	Características que lo Definen
Abstracto – Aleatorio	Los profesores con este estilo confían en el currículo y en sus contenidos. Diseñan las experiencias de clase centradas en el estudiante, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades. Actúan espontáneamente cuando ocurre algo interesante en clase. Responden perceptivamente a los cambios de humor y el clima de clase. Disfrutan de las actividades, proyectos y materiales artísticos y creativos. Consideran que su trabajo es educar a los estudiantes en todos sus aspectos; lo que significa que se centran en las relaciones y desarrollan ciertas capacidades o habilidades personales, sociales, comportamentales y conceptuales en los estudiantes. Están a menudo inspirados y ayudan a que sus estudiantes trabajen con alegría y entusiasmo.
Abstracto – Secuencial	Los profesores con este estilo muestran respeto por la profundidad de conocimientos, la experiencia y esperan que los estudiantes tengan buenas habilidades de estudio. Aplican su razonamiento lógico y secuencial a las ideas abstractas, símbolos, teorías y conceptos. Animán a los estudiantes para que sean analíticos, evalúen lo que aprenden y apoyen sus ideas sobre evidencias y datos lógicos. Dan importancia a la precisión en la obtención de información. Disponen de muchos recursos, para que sean usados por los estudiantes. Fomentan la curiosidad intelectual de sus estudiantes y estimulan la construcción de una base amplia de conocimientos.
Concreto – Aleatorio	Los profesores con este estilo dan importancia al trabajo práctico, realista y se expresan de forma creativa y original. Les gusta experimentar y animan a los estudiantes a elegir, pensar por ellos mismos y a cuestionar lo que se les enseña. En sus clases se identifica un ambiente de trabajo sin una apariencia de orden y con diversos tipos de actividades y ritmos de trabajo. Desafían a sus estudiantes para que descubran ideas y productos nuevos para ellos mismos. Son catalizadores, animando a

	los estudiantes y otros colegas para ver el aprendizaje como una aventura y un desafío constante. Cuentan con recursos y usan gran variedad de métodos que cambian con frecuencia.
Concreto – Secuencial	Los profesores con este estilo utilizan experiencias prácticas, planifican viajes para ver lo que están estudiando, disponen de muchos materiales para el trabajo en el aula. Su aula refleja un ambiente con procedimientos pragmáticos y esquemas con una planificación estructurada, día a día. Los estudiantes están orientados hacia el desarrollo de la tarea y son conscientes de lo que hacen y cómo lo hacen. Los profesores aprecian el orden y dirigen el aula de forma estructurada y lógica.

Fuente: Adaptado de Hervás (2003)

Con base en la Tabla 3, cabe señalar que las descripciones sobre las habilidades de mediación utilizadas por los profesores de acuerdo a los estilos de enseñanza propuestos por Gregorc (1985) son aproximaciones básicas, que pueden presentar los docentes en el desarrollo de sus clases. Así, se supone la existencia de otras variables o comportamientos (e.g., intereses y énfasis que dan los profesores a determinados temas, las expectativas hacia el trabajo de los estudiantes, las prioridades y estrategias para evaluar) no incluidos en tales descripciones generales, pero que se ajustan a los parámetros determinados en cada tipología (Hervás, 2003).

Ahora bien, en el marco de los estudios orientados a comprender la relación entre la enseñanza y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, cabe hacer mención del trabajo realizado el profesor Pedro Martínez Geijo, quien plantea que el rol del docente debe ajustarse a los tiempos de cambio; pues ha dejado de ser transmisor de conocimientos para trascender a un rol en donde la reflexión sobre la forma en que desarrolla su docencia es el eje central de su trabajo. Al mismo tiempo, considera que, en esta perspectiva de la enseñanza, también es importante atender a un principio de individualización del aprendizaje. Por ello, la reflexión del profesor debe inscribirse en un proceso que asuma como natural la diversidad de los estudiantes; una situación que conlleva a la necesidad de percibir y trabajar la interdependencia entre la enseñanza y los estilos de aprendizaje (Martínez Geijo, 2009).

Concretamente, los planteamientos de Martínez Geijo (2009, 2011) asumen el estilo de enseñanza desde una perspectiva general del “comportamiento”; con lo cual, es el “resultado de la interacción de la persona y su ambiente psicológico cercano e inmediato y viene determinado como resultante de la acción simultánea de múltiples variables presentes en ese momento en la vida de un sujeto”. Bajo este presupuesto acuña el término “comportamientos de enseñanza” para

designar el ámbito y las intencionalidades en las que se sustenta el proceso de enseñanza y aprendizaje; lo cual, implica que se derivan de la confluencia de valores, ideales, intereses y actitudes, propios del profesor y su significado de la enseñanza, así como del contexto social, educativo y cultural donde se ubica.

Y, en correspondencia con lo anterior, define, entonces, los estilos de enseñanza como “categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en contextos determinados y en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes y otras abstraídas de su experiencia académica y profesional, que no dependen de los contextos en los que se muestran y que pueden aumentar o aminorar los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje” (Martínez Geijo, 2009).

Así, teniendo en cuenta los aspectos que caracterizan una enseñanza que incide en el proceso educativo y formativo de los estudiantes y a partir de la administración de un cuestionario (e.g., Planificación, intervención de los alumnos en clase, dinámicas de clase, pruebas de evaluación, contenidos, actividades, aspectos personales, alumnos preferentes, relaciones con otros colegas), tal y como se observa en la Tabla 4, el profesor plantea una tipología, compuesta por cuatro estilos de enseñanza, que están en correspondencia con los estilos de aprendizaje de los estudiantes propuestos por Alonso, Gallego y Honey, 1994, CHAEA Estilos de Aprendizaje).

Tabla 4. Estilos de Enseñanza según la Perspectiva de Martínez Geijo

Tipos de Estilos de Enseñanza	Características que los Definen
<p>Estilo de Enseñanza Abierto</p>	<p>Corresponde a aquellos profesores que con sus comportamientos docentes favorecen con alta o muy alta preferencia a los estudiantes del estilo de aprendizaje Activo.</p> <p>Se plantean con frecuencia nuevos contenidos, así no estén incluidos en el programa; con lo cual, no se ajustan estrictamente a la planificación. Motivan con actividades novedosas, con frecuencia relacionadas con problemas reales del entorno. Animar a los estudiantes en la búsqueda de la originalidad en la realización de las tareas. Promueven el trabajo en equipo y la generación de ideas. Permiten que se debatan las cuestiones y argumentos que se plantean en el aula, dejando que los alumnos actúen de forma espontánea. Cambian con frecuencia de metodología. Utilizan simulaciones, dramatizaciones y otras estrategias metodológicas de carácter abierto, para que en la clase se asuman roles y se realicen presentaciones, intervenciones no preparadas, debates y otras actividades que hagan del aula un espacio dinámico. Intentan que los estudiantes no trabajen mucho tiempo sobre la misma actividad; por ello, plantean diferentes tareas y dan libertad en el tiempo y el orden de realización. Anuncian las evaluaciones con poca anticipación; pero, por lo general, son de pocas preguntas y abiertas. No conceden demasiada importancia a la presentación, los detalles y el orden. Se inclinan por los estudiantes con ideas originales, espontáneos, participativos e inquietos. Son partidarios de romper las rutinas, transmisores de su estado de ánimo y de trabajar en equipo con otros docentes. Suelen estar bien informados de la actualidad en casi todos los campos. Son activos, creativos, improvisadores, innovadores, flexibles y espontáneos.</p>
<p>Estilo de Enseñanza Formal</p>	<p>Comprende a los profesores que con sus comportamientos docentes favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje Reflexivo.</p> <p>Prefieren la planificación detallada de su enseñanza; aspecto que es comunicado a sus estudiantes. Se orientan estrictamente por lo planificado. No permiten la improvisación y no imparten contenidos que no estén incluidos en el programa. Tienden a abordar la enseñanza con explicaciones y actividades diseñadas con detalle y profundidad, analizando el contenido desde diferentes perspectivas y sin importarle el tiempo, más si su referencia a la programación. Fomentan y valoran la reflexión en los estudiantes, el análisis y la sustentación de sus ideas desde la racionalidad. Dejan tiempo para las revisiones y repasos. Promueven el trabajo individual sobre el grupal, con estrategias metodológicas que determinan las funciones y los roles de los estudiantes para que su actuación no sea improvisada y sepan que hacer. Anuncian con anticipación el proceso de evaluación y seguimiento. Dan importancia a la profundidad y exactitud de las respuestas de los estudiantes, valorando su realización, el orden y el detalle. Se inclinan por los estudiantes tranquilos, reflexivos, ordenados y metódicos. No son partidarios del trabajo en equipo con sus colegas y de hacerlo, prefieren la</p>

	<p>asignación de una parte de la tarea a desarrollar. Les afectan las opiniones que se tienen de ellos y temen quedar por debajo de las expectativas que despiertan. Son responsables, reflexivos, cuidadosos, tranquilos y poseen mucha paciencia.</p>
<p>Estilo de Enseñanza Estructurado</p>	<p>Aquí se encuentran los profesores que con sus comportamientos docentes favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje Teórico.</p> <p>Otorgan bastante importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Tienden a impartir los contenidos integrados siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático. La dinámica de la clase suele desarrollarse bajo una cierta presión, evitando cambiar de metodología. Las actividades para trabajar suelen ser complejas, esperan el establecimiento de relaciones y exigen demostraciones. Si bien no son partidarios del trabajo en equipo, cuando lo hacen, favorecen que los grupos de estudiantes sean semejantes intelectual o académicamente (i.e., por notas). Insisten en mantener un clima de aula ordenado y tranquilo. Dificilmente permiten la espontaneidad, la ambigüedad o respuestas no razonadas por parte de los estudiantes. Rechazan las respuestas sin sentido y requieren objetividad en ellas. En las evaluaciones solicitan a los estudiantes que los cuestionamientos sean resueltos especificando y explicando cada paso. Valoran el proceso sobre la solución. Se inclinan por los estudiantes coherentes, lógicos, ordenados y detallistas. En la relación con otros docentes, casi siempre cuestionan las temáticas que se tratan procurando ser los últimos en dar sus opiniones. Se levantan de las reuniones con cierto grado de desasosiego, producido por la necesidad de saber cómo habrán quedado ante los demás. No consideran las opiniones de aquellos compañeros que por su trayectoria profesional o académica consideran inferiores. Admiran a los que considera superiores. Son objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos.</p>
<p>Estilo de Enseñanza Funcional</p>	<p>Corresponde a los profesores que con sus comportamientos docentes favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje Pragmático.</p> <p>Son partidarios de la planificación; sin embargo, ponen énfasis en su viabilidad, funcionalidad y concreción. Su preocupación es cómo llevarla a la práctica. Otorgan más valor a los contenidos procedimentales y prácticos que a los teóricos. En explicaciones de contenidos teóricos, siempre incluyen ejemplos prácticos y frecuentemente tomados de la vida cotidiana y de problemas de la realidad. En la dinámica de la clase no emplean mucho tiempo en las exposiciones teóricas o magistrales; pues las sustituyen por experiencias y trabajos prácticos. Son partidarios de llevar técnicos y expertos a clase, para que expliquen cómo lo hacen. Propician el trabajo en equipo, dan las instrucciones de forma clara y precisa. Orienta a los estudiantes para que no caigan en el error. Si la tarea se realiza con éxito, reconocen a menudo los méritos. En las evaluaciones tienden a poner más ejercicios prácticos que conceptos teóricos. Valoran más el resultado final, que los procedimientos y explicaciones. Sugieren que las respuestas sean breves, precisas y directas. Se inclinan por estudiantes prácticos, realistas, curiosos, emprendedores y siempre amantes de las experiencias prácticas que tengan utilidad. En la relación y trabajo con otros docentes se implican en</p>

	todo aquello que les sea útil, tanto en lo personal como en lo profesional. En las reuniones de trabajo suelen insistir en que no se divague y se vaya a lo concreto; en el caso contrario, prefieren abandonar la reunión o aislarse en su realidad. Son seres prácticos, realistas, concretos y con tendencia a rentabilizar su esfuerzo. Lo práctico y lo útil se antepone a lo emocional.
--	---

Fuente: Adaptado de Martínez Geijo (2009)

En conjunto, la revisión de estas investigaciones que buscan establecer una correspondencia entre de los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje deja ver como a partir de la descripción de ciertos comportamientos docentes, los autores intentan ilustrar la forma en que los profesores desarrollan su práctica de enseñanza y su gestión del aula de clase, con el propósito de garantizar experiencias de aprendizaje más eficaces y, por ende, una mejor apropiación y éxito en el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, estas propuestas abogan por mejorar o potenciar un aprendizaje efectivo, significativo, y aumentar mejores niveles de comprensión, habilidades de pensamiento, motivación, y el autoconcepto en los estudiantes. Una situación que, en última instancia, brinda la posibilidad de pensar en la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, en los diferentes niveles educativos.

Para tratar de esclarecer la perspectiva que subyace a la propuesta fundamental de esta corriente, parecería, entonces, razonable reflexionar un poco sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, si bien el acto de enseñar y de aprender implica dos sujetos o actores, donde cada uno desempeña un rol y función particular (enseñante o quien enseña; y aprendiz o quien aprende), lo cierto es que las relaciones que se establecen entre ellos a partir de los intercambios e interacciones (comportamientos manifiestos y observables) dependerán también de las cogniciones asociadas a cada uno de ellos y al contexto en el que se llevan a cabo (Biggs, 2006; Bolívar, 2005^a; Bozu, y Canto 2009; Castelá, 2008; Coll, Onrubia, y Mauri, 2008; De la Fuente, y Justicia, 2003; Pozo, 2005; Pozo, Sheuer, Pérez, Mateos, Martín, y De la Cruz, 2006). En otras palabras, este proceso no se realiza de forma unilateral o en una dinámica de causa – efecto. Para quien enseña, ejercer la práctica de la enseñanza implica superar el uso o aplicación de la teoría; pues ésta se incorpora, se naturaliza y se traduce en intenciones, valores, creencias, en otras teorías o predisposiciones. Por ello, con respecto al aprendiz, o quién aprende, se podría decir que

su actuación y, por consiguiente, su aprendizaje, dependerán de su motivación, interés, disposición, de su estilo y ritmos de aprendizaje, entre otros factores.

La consideración de los estilos de enseñanza de los profesores desde esta perspectiva, permite la identificación de las propias preferencias sobre la práctica de enseñanza, para entender cómo influyen sus interacciones e intenciones en función de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y de este modo, implementar diferentes estrategias para favorecer las diversas formas de aprender. No obstante, es posible evidencian algunas restricciones que pueden ofrecer este tipo de propuestas, ya que se fundamentan sobre la base de ciertas pautas de comportamiento docente que no podrían asegurarse durante la gestión en el aula de clase, ya que de cierto modo, dependerían de la intencionalidad y/o de las teorías o creencias que subyacen al desarrollar ciertos dominios/tareas de la práctica de la enseñanza.

Siguiendo con esta línea de análisis, los trabajos de Gargallo y su grupo de colaboradores (Gargallo, 2007; Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010) buscan estudiar la influencia que los modos de enseñar y evaluar de los profesores tienen en el modo de aprender de los estudiantes y, por ende, en su rendimiento académico. Para el logro de este propósito, por una parte, los investigadores se dieron a la tarea de delimitar las tipologías existentes en la literatura con relación a la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes y, por otra, diseñaron un cuestionario (Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios – CEMEDEPU), que debía ser diligenciado por los profesores, con el fin de identificar sus habilidades y especificar las tipologías docentes.

Para tal efecto, fundamentan sus análisis en los trabajos realizados por otros investigadores (Alonso y Méndez, 1999; Biggs, 2005; García Valcárcel, 1993; Monereo y Pozo, 2003; Samuelowicz y Bain, 2001) quienes consideran la existencia de dos modelos fundamentales de enseñanza, pero con posibilidad de presentar categorías intermedias: uno ‘centrado en la enseñanza’ y, en particular, en una perspectiva tradicional, que se focaliza en el profesor, en la transmisión de información y en el carácter expositivo de la misma. Y otro modelo ‘centrado en el aprendizaje’, el cual da énfasis a la perspectiva constructivista, se focaliza en el estudiante y la facilitación del aprendizaje.

Bajo esta mirada, y en correspondencia con estos dos polos de la enseñanza, el cuestionario evalúa la concepción del aprendizaje, la metodología de enseñanza y evaluación, y las habilidades docentes del profesor competente organizados en tres escalas: la primera, contempla ítems que evalúan la concepción del aprendizaje, así como las metodologías de enseñanza y evaluación utilizadas (reproducción de lo establecido en las disciplinas, una visión tradicional de la enseñanza y de la evaluación). Por el contrario, una segunda parte del instrumento incluye una concepción constructivista del conocimiento, de la enseñanza y de la evaluación. La tercera parte, valora las habilidades docentes fundamentales, dentro de las que se contemplan elementos tales como la planificación, la información ofrecida a los estudiantes, la preparación de clase y las metodologías acorde con los objetivos y la evaluación (Gargallo, 2007; Gargallo et al., 2010).

Esta parte del trabajo de investigación se concreta en un diseño descriptivo-exploratorio, que hace uso del método de encuesta en la parte relativa a profesores y de una aproximación etnográfica, que utiliza la entrevista en profundidad, en la parte relativa a los alumnos

Como resultado de este proceso investigativo, los autores hallaron cuatro grupos de profesores, correspondientes a los dos grandes modelos, pero con variantes referidas a la intensidad en las concepciones del aprendizaje y la enseñanza, así como a las habilidades docentes y de evaluación. En particular, tal y como se observa en la Tabla 5, si bien los estilos más extremos corresponden a los grupos 1 y 4, los grupos 1 y 3 se apoyan en las características del modelo centrado en el aprendizaje, mientras los grupos 2 y 4 en el modelo centrado en la enseñanza. Asimismo, es de señalar que aunque estos autores no hacen referencia explícita a los estilos de enseñanza, al hacer esta categorización de los “modos de enseñar” de los profesores, su perspectiva apunta a esta denominación.

Tabla 5. Estilos de Enseñanza desde la Perspectiva de Gargallo

Grupos de Profesores	Caracterización de los modos de Enseñanza
Grupo 1: Estilo centrado en el aprendizaje	El conocimiento se entiende como construcción conjunta; por ello, se cuenta con la ayuda del profesor y de los iguales. Se usan metodologías variadas y complementarias. El profesor promueve la participación del estudiante, quien cumple un papel activo. Se fomenta la autoevaluación y, en general, la evaluación se interpreta como una oportunidad de aprendizaje. Se utilizan procedimientos de evaluación formativa y se fijan los criterios de evaluación. Se hace uso de la evaluación inicial y la continua. La tutoría es planificada. Las tecnologías son utilizadas para promover la interacción y el trabajo cooperativo. El profesor dispone de habilidades docentes como la planificación, información a los estudiantes, buena presentación de los contenidos y fija los objetivos.
Grupo 2: Estilo centrado en la enseñanza, pero con habilidades docentes y que utiliza planteamientos metodológicos compatibles, en ocasiones, con el modelo centrado en el aprendizaje	El profesor hace uso de metodologías tradicionales. Con frecuencia usa la explicación y la lección magistral, pero también se utilizan otras metodologías de tipo más participativo y constructivo. La evaluación se interpreta como valoración de resultados y se utiliza el examen como método, que también se complementa con otros procedimientos. Además, ésta se plantea conforme a los objetivos y criterios establecidos para ello. No se hace uso de evaluación inicial y se usa poco la evaluación continua. Aparecen en este grupo con buena valoración elementos de evaluación formativa, pero con menor peso que en el grupo 1. El profesor también dispone de habilidades docentes, aunque en menor grado que en el grupo 1: planificación, formulación de objetivos, información a los estudiantes sobre el programa y la bibliografía, habilidades de presentación de los contenidos que son informados a los alumnos.
Grupo 3: Estilo centrado en el aprendizaje pero más ‘tibio’ en su actuación docente	Constructivista y centrado en el aprendizaje. El profesor utiliza procedimientos de enseñanza variados y complementarios, aunque menos y con menor intensidad que en el grupo 1. Para evaluar se utiliza el examen, el cual se complementa con otros métodos. Se hace uso de procedimientos de evaluación formativos con menor intensidad que en el tipo 1 (preguntas, informes, trabajos, que se corrigen y devuelven a los estudiantes para que tengan información pertinente). No se realiza una evaluación inicial. No se diseña un plan para la tutoría. Tampoco se utilizan las TIC para promover la participación de los alumnos. El profesor dispone de menos habilidades docentes, que los docentes de los grupos 1 y 2: aunque se planifique e informe a los estudiantes, las habilidades para ‘orquestrar’ la dinámica del aula son menores.
Grupo 4: Estilo centrado en la enseñanza	Los conocimientos se hallan establecidos en las disciplinas y los profesores los enseñan a los estudiantes. El profesor pone énfasis en la transmisión de conocimientos, en el uso de la explicación y la lección magistral. Usa una metodología expositiva, otorgando a los estudiantes un papel poco activo en el desarrollo de la clase. La evaluación se interpreta como valoración de resultados; es decir, se califica a los estudiantes mediante el examen, el cual busca la reproducción de los conocimientos. No se diseña un plan para la tutoría. No uso de las TIC para promover la participación de los alumnos. El profesor dispone de menos habilidades docentes: aunque se planifique e informe a los estudiantes, las habilidades para ‘orquestrar’ la dinámica del aula son menores y se apoyan básicamente en la lección magistral. No hay una evaluación inicial, ni continua, ni formativa.

Fuente: adaptado de Gargallo et al. (2010)

De forma similar, y en el desarrollo de otra investigación, Gargallo et al., 2010, se proponen, por un lado, delimitar los estilos docentes y de evaluación de los profesores universitarios y, por otro, analizar la percepción de los estudiantes sobre las características que acompañan a los buenos docentes. Así, con base en la administración de un cuestionario, Gargallo y sus colaboradores, logran determinar una serie de cualidades que caracterizan a los profesores a partir de la consideración de elementos relacionados con el ser del docente como persona y como profesional (ver la Tabla 6).

Sus hallazgos revelan la importancia que cobran las cualidades (personales y profesionales) de los profesores como elementos que ayudan a configurar la práctica de enseñanza, además de las habilidades docentes.

Tabla 6. Caracterización de los Profesores desde los Estudiantes (Gargallo et al., 2010)

Cualidades Personales	Cualidades Profesionales
Simpatía	Competencia. Sabe su materia
Buen humor	Responsabilidad
Carácter agradable	Seriedad
Divertido	Inteligencia
Abierto a los estudiantes	Buena Comunicación
Comprensivo	Puntualidad
Honesto	Experiencia Profesional
Buena persona	Prepara las Clases
Que respete a los estudiantes	Respeto los horarios de tutoría
Con buen trato	
Con empatía	
Con capacidad de escucha	
Que dé confianza	
Atento	

Fuente: adaptado de Gargallo et al., 2010

En sus conclusiones finales estos investigadores resaltan que el perfil que más se ajusta al nuevo espacio europeo de la Educación Superior es el del profesor centrado en el aprendizaje. Es decir, aquel que se caracteriza por ser constructivista y contar con habilidades docentes, que los estudiantes también reclaman. Asimismo, hacen una invitación para que, como profesionales en este nivel de educación, los docentes reflexionen sobre los métodos y procedimientos que regularmente utilizan en su práctica de la enseñanza y la evaluación.

Ahora bien, otra línea de investigación, apoyada en la perspectiva psicológica, busca establecer relaciones entre los estilos de enseñanza y el pensamiento del profesor. Dentro de esta corriente se encuentran investigadores como Traver, Sales, Doménech y Moliner (2005), quienes corroboran la existencia de una relación entre el comportamiento docente (i.e., estilo de enseñanza) y las creencias y concepciones docentes (i.e., pensamiento del profesor), en tanto el primero afecta las acciones instructivas del profesor y aquellas relacionadas con la gestión y organización del aula de clase. Así, definen los estilos de enseñanza como “las diferentes formas que tienen los profesores de desempeñar su rol docente, que se concreta y se observa a través de su conducta diaria de clase, es decir, es la forma de interactuar con sus estudiantes, de explicar, evaluar, y ejercer la disciplina, entre otros asuntos” (Díaz-Aguado, 1985; Doménech, 2004, p. 1).

Igualmente, con base en sus marcos explicativos advierten que los docentes manejan dos grandes teorías para soportar la acción educativa (i.e., el diseño, intervención o valoración de sus prácticas educativas); las cuales puede tener relaciones entre sí: Una, que se sitúa en la tradición pedagógica y, por ende, en los modelos transmisivos y, la otra, con planteamientos apoyados en la investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la mirada psicológica y pedagógica; en la que se ubican las teorías constructivas de la enseñanza y el aprendizaje (Doménech et al., 2005).

Bajo esta panorámica, y gracias a la realización de dos cuestionarios; uno sobre “Creencias psicopedagógicas del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje”, de Doménech (1999; 2004), y el otro, “Registro de la acción docente del profesor”, proponen la caracterización de cuatro tipos de creencias o teorías, planteadas en función del análisis del docente y si recae preferentemente en la enseñanza o el aprendizaje, el proceso o el producto (ver

Tabla 7). De esta forma, interpretan los estilos de enseñanza (o lo que ellos llaman comportamiento docente) haciendo énfasis en el análisis de las acciones instructivas y de gestión del aula y el pensamiento del profesor (i.e., creencias y concepciones docentes) a partir de la consideración de los procesos cognitivos que median dicha actuación o comportamiento (Doménech, 1999^a, 1999b, 2004).

Tabla 7. Tipos de Creencias sobre el Proceso de Enseñanza/Aprendizaje (Doménech, 1999^a, 1999b, 2004)

Enseñanza Centrada en el Profesor	Enseñanza Centrada en el Estudiante (Enfoque tradicional)
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor es el que posee el saber y nada de lo que diga se puede cuestionar • La educación es esencialmente logocéntrica, dirigida por el profesor y fuertemente centrada en su autoridad (moral o física). • El papel del profesor es de transmisor del conocimiento. • El alumno juega un papel pasivo-receptivo. • Se valora la cantidad de contenidos asimilados, no la calidad. • La metodología es fundamentalmente expositiva. • La evaluación es esencialmente reproductiva. • Escuela: un lugar para pensar • Profesor: enseñante 	<ul style="list-style-type: none"> • La situación educativa se organiza tomando como centro al estudiante. • El profesor no dirige la instrucción, sino que su papel se limita a guiar y orientar el proceso de Enseñanza/Aprendizaje. • Pretende desarrollar habilidades de aprendizaje y de pensamiento en los estudiantes. • El alumno es un constructor activo de su propio conocimiento. • El profesor crea situaciones de aprendizaje y plantea conflictos cognitivos para favorecer esa construcción. • El profesor trata de favorecer la motivación intrínseca del estudiante. • La evaluación se centra en el proceso. • Escuela: un lugar para pensar • Profesor: enseñante
Teorías psicopedagógicas del profesorado	Enseñanza centrada en el proceso
<ul style="list-style-type: none"> • Los seres humanos tienen un deseo natural de aprender (debido a su curiosidad). • Importancia del desarrollo de destrezas socioafectivas y sociales (sentido crítico, reflexión). • El alumno decide su propia marcha, y marca su propio ritmo (contratos de aprendizaje), lo que fomenta la responsabilidad, autonomía e independencia. • El diseño instruccional es muy flexible por lo que rechazan la rigidez de los objetivos operativos. • Critican la rigidez de la escuela en general. • El verdadero aprendizaje ocurre cuando se involucra tanto al intelecto como a las emociones. • Importancia del aprendizaje cooperativo, 	<ul style="list-style-type: none"> • La situación educativa debe entenderse como un proceso de tipo técnico. • Se concede mucha importancia a la planificación y a la concreción de los objetivos. • El proceso es rígido porque está supeditado a la consecución de los objetivos, formulados de forma operativa. • El profesor proporciona mucha práctica a los alumnos. • La enseñanza debe ser individualizada. • La evaluación está dirigida a valorar el grado de cumplimiento de los objetivos. • Escuela: un lugar para saber y saber hacer • Profesor: técnico

<p>diálogo y las interacciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se valora mucho más el aspecto afectivo que los resultados. • La evaluación es procesual. • Escuela: un lugar para aprender a vivir y convivir • Profesor: un educador 	
--	--

Fuente: adaptado de Doménech et al., 2005.

Al considerar los descriptores contemplados en cada una de las teorías propuestas por estos investigadores para la identificación de los estilos docentes, vale la pena mencionar que si bien ellos no determinan explícitamente las dimensiones o categorías sobre las cuales se sustenta cada estilo, estas son claramente identificables en cada una de ellas. En este sentido, se pueden visualizar aspectos tales como las concepciones de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento de la materia, el tipo de tareas, la metodología, la evaluación, las actividades de gestión del aula de clase, entre otros.

En síntesis, y sin entrar en consideraciones muy específicas, esta propuesta se inscribe en tesis un poco más comprensivas e integradoras de la práctica de la enseñanza de los profesores; de manera que, además de compartir ciertas similitudes con algunos investigadores, considera otros componentes que superan las descripciones de los estilos identificados en otros trabajos, como los desarrollados por Gargallo y su grupo. De hecho, tienen en común algunas dimensiones que consideran al momento de diseñar los instrumentos y, particularmente, en relación a la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, la metodología y la evaluación. Asimismo ambos grupos manejan la tipificación de los estilos con base en el diseño de un modelo de análisis de la enseñanza en función de dos polos opuestos. No obstante, mientras Gargallo et al. (2010) ubican las prácticas de los profesores en quienes se centran en la enseñanza propiamente dicha y quienes las orientan hacia el aprendizaje de los estudiantes, Doménech et al. (2005) complementan este modelo con la perspectiva del pensamiento del profesor; la cual incluye varios componentes diferenciadores de los estilos, en relación con los procesos cognitivos o de pensamiento del docente.

En esta misma línea investigativa surgen los desarrollos de autores como Dunn y Dunn (citados por Hervás, 2003), quienes, a pesar de no perfilar una tipología particular de los estilos de enseñanza, proponen una serie de variables multidimensionales que tienen relación con el desempeño tanto de los profesores como de los estudiantes. Así, con base en la administración de “El Inventario de Estilos de Aprendizaje de Dunn, Dunn y Price, 1978, 1989; LSI, Learning Styles Indicator”, estos autores crean un modelo de variables que, además de contemplar elementos que intervienen en los estilos de enseñanza, toman en consideración el aprendizaje y, específicamente, las preferencias individuales para aprender nueva información.

En particular, cabe destacar que dado que los ítems contemplados en el instrumento se basan en el análisis de aspectos relacionados con preferencias de procesamiento cognitivo, psicológico, emocional (motivación), sociológico y ambiental (temperatura, sonido, luz), estos autores plantean un modelo de estilos de aprendizaje fundamentado en la teoría cognitiva y neurológica de dominancia cerebral, según la cual los hemisferios realizan funciones diferentes.

En correspondencia con esta mirada, las preferencias en relación al aprendizaje se agrupan en cinco categorías: a) el entorno inmediato; b) aspectos emotivo-motivacionales; c) variables sociológicas; d) necesidades fisiológicas, y e) características psicológicas. De este modo, y para dar respuesta a esta caracterización del aprendizaje de los estudiantes, con base en la utilización del inventario, los investigadores también proponen y organizan una serie de categorías correspondientes a las formas prácticas de enseñanza y a las estrategias que buscan atender a cada uno de los estilos particulares de aprendizaje.

De acuerdo con la perspectiva de Dunn y Dunn (1993), estos hallazgos permiten señalar que, además de poder identificar las preferencias individuales de los estudiantes en función de los ambientes de aprendizaje, es posible utilizar una variedad de procedimientos de instrucción y hacer los ajustes o modificar el entorno educativo para que coincida con esas preferencias.

En correspondencia con esta línea de investigación, se presenta la propuesta de Delgadillo y Guillén (2006), quienes basan su trabajo en la consideración de dos modelos que sustentan su identificación de estilos de enseñanza y aprendizaje a partir del desarrollo de un estudio de tipo

descriptivo de naturaleza cuantitativa, y, por ende, la utilización de dos cuestionarios administrados de forma individual a estudiantes y profesores.

Para llevar a cabo dicho propósito, definen los estilos de enseñanza como “la forma particular que tiene el profesor de estructurar y ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, es la forma que el profesor estructura y ejecuta su clase, esto es mediado por los objetivos de la materia, tiempos, gusto por la materia, disposición, relación maestro - estudiante y, por supuesto, por características personales” (Delgadillo y Guillén, 2006, p. 3). En ese sentido, para su identificación se basan en el modelo VARK de Neil Fleming, el cual a partir de la utilización de un cuestionario, que describe algunas preferencias instruccionales del profesor, permite delimitar las características de cuatro estilos de enseñanza fundamentales:

- a) Estilo Visual: para ofrecer sus explicaciones hacen uso ilustraciones, transparencias o acetatos con diagramas, cuadros sinópticos, flechas, mapas conceptuales y caricaturas
- b) Estilo Auditivo: sus explicaciones se basan en el uso de la voz y promueven la discusión en el salón de clase
- c) Estilo Lector/Escritor: sus explicaciones se basan en el uso de textos escritos
- d) Estilo Kinestésico: usan ejemplos de la vida real para dar sus explicaciones y, entre otras acciones, promueven el juego de roles.

Por su parte, para la identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes Delgadillo y Guillén (2007) hacen uso del cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA, diseñado por Money-Alonso. En particular, este modelo permite valorar a los estudiantes en función de cuatro estilos de aprendizaje básicos: Teórico, Pragmático, Activo y Reflexivo.

Finalmente, los autores establecen ocho tipos de relaciones entre los estilos de aprendizaje y enseñanza: Activo – Visual; Activo – Kinestésico; Reflexivo – Auditivo; Reflexivo – Lectura / Escritura; Teórico – Visual; Teórico – Lectura / Escritura; Pragmático – Auditivo; Pragmático – Kinestésico. Estos grupos de preferencias se establecen casi que en una relación de correspondencia, es decir, que de acuerdo al tipo de estilo de aprendizaje del estudiante existe un tipo de estilo de enseñar del docente que le es afín.

Si bien en esta propuesta se hace una clasificación de los estilos de enseñanza, puede presentarse un poco limitada, en la medida en que los descriptores de los estilos de enseñanza son simples y no dan cuenta de lo que realmente implica la práctica de enseñanza. Igualmente, algunos de los comportamientos docentes para cada estilo se pueden presentar indistintamente en cada uno de ellos, asimismo, la descripción que hacen los autores no deja leer este procedimiento, posiblemente estos fueron revisados en términos de frecuencia de uso por los profesores.

Llegados a este punto, cabe mencionar a De la Fuente, Justicia y Cols (2006), De la Fuente y Justicia, (2002, 2004), De la Fuente y Martínez (2004) quienes siguiendo la perspectiva de establecer relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, diseñan un modelo de autorregulación que comprende los dos aspectos. Para tal efecto, conciben la autorregulación como un fenómeno interactivo e interdependiente que comprende tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. Así pues, en esencia el modelo DIDEPRO (Diseño, Desarrollo y Producto de enseñanza-aprendizaje) asume que la autorregulación del aprendizaje debe estar articulada recíprocamente con la regulación de la enseñanza; de manera que toda la intervención que tiene lugar dentro del contexto del aula de clase puede diseñarse tomando en consideración esta relación.

Bajo esta mirada, De la Fuente et al. (2007) consideran que, en la medida en que lo habilita para confrontar ideas y decisiones estratégicas frente al aprendizaje, la autorregulación permite al estudiante acceder al conocimiento de las ideas previas del profesor, anticipar dificultades que se puedan presentar y elaborar un conocimiento estratégico y condicional. El uso de estas competencias faculta, por tanto, al estudiante para ser más autónomo y constructivo al momento de aprender significativamente. En otras palabras, la autorregulación le permite al estudiante comprender el por qué, para qué y cuándo aprender y evaluar el aprendizaje.

De forma similar, de acuerdo con estos autores, el uso de la autorregulación, en el caso del profesor, favorece su reflexión y toma de consciencia metacognitiva en relación a los requerimientos cognitivos que favorecerán el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, le permite responder a las decisiones estratégicas de la enseñanza (i.e., a quién

enseñar, por qué, para qué, cuándo y cómo evaluar la enseñanza), promover la anticipación de dificultades que se puedan producir y realizar una ordenación apropiada de las secuencias de enseñanza. Además, le ayuda a modificar posibles concepciones restrictivas frente a la enseñanza y a pensar en el diseño de una enseñanza regulada; en la medida en que le suscita distintas estrategias para lograr la autorregulación en los estudiantes, la evaluación y la planificación de la acción educativa.

Si bien este modelo no se ajusta a los procedimientos o estructura procedimental de las demás investigaciones reportadas en esta corriente, lo cierto es que además de orientarse a la identificación de los subprocesos e interrelaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, cumple cabalmente con los fines últimos de esta línea de investigación, en la medida en que otro de sus propósitos es plantear una propuesta de evaluación y mejoramiento que contemple esa articulación de la enseñanza en correspondencia con el aprendizaje.

Ahora bien, bajo el panorama aquí descrito en relación a esta línea de investigación que ha buscado identificar los estilos de enseñanza y, a la vez, establecer relaciones o correspondencias con los estilos de aprendizaje de los estudiantes se puede destacar, en términos generales, las siguientes reflexiones y consideraciones:

Una característica común a los estudios correspondientes a esta línea es que todos determinan los estilos de enseñanza a partir de la aplicación de cuestionarios, diseñados sobre la base de un modelo para la identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, de forma particular cabe destacar:

- Uno de los grandes aportes de esta línea de investigación ha sido el diseño y validación de una serie de instrumentos –particularmente, cuestionarios–, pensados para la valoración y/o clasificación de las diferentes características que definen las tipologías estilísticas de la enseñanza de los profesores. A este respecto, cabe también señalar que además de la importancia de establecer una correspondencia entre los estilos de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, estos instrumentos dan relevancia al aprendizaje en Educación Superior, los cuales generalmente se dan por descontado. En otras palabras,

estos estudios toman en consideración aspectos que permiten comprender cómo aprenden los estudiantes universitarios y qué elementos se deben tener en cuenta a la hora de diseñar las diferentes propuestas metodológicas de un área o conocimiento en particular.

- En términos generales, se infiere que, desde esta perspectiva, para el desarrollo de la práctica de enseñanza el profesor, de forma preliminar, requiere la identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, podrá determinar, en la medida de sus posibilidades, los estilos predominantes del grupo y realizar los ajustes necesarios a su propuesta de enseñanza.
- Las investigaciones desde esta perspectiva, en la que se sugiere una enseñanza en función de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, si bien plantean propuestas interesantes y de aplicación práctica en el ámbito educativo, distan que tales disposiciones puedan ser acogidas por los profesores porque se requeriría de un gran esfuerzo, por un lado, el de identificar el tipo de estilo de enseñanza que como profesor despliega en el aula de clase, y por otro, determinar los tipos de estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes para hacer los ajustes en el desarrollo de la práctica. Bajo estas circunstancias, los estudios tienen que ver con los procesos de aprendizaje del cual se derivan, aunque no siempre, orientaciones didácticas.
- En ninguna de las propuestas presentadas se ofrecen evidencias que den cuenta de los resultados del uso de estos modelos en el aprendizaje de los estudiantes; es decir, que acrediten su efectividad. Ello supondría, por tanto, la validación de esa correspondencia entre los estilos de enseñanza del profesor y resultados en el aprendizaje de los estudiantes.
- De la misma manera que en la línea de investigación anterior, en estos estudios se desconoce el carácter situado que tiene el proceso de la enseñanza y aprendizaje y, por ello, la posible dificultad que se puede presentar al llevar a cabo las preceptos u orientaciones (traducidos en comportamientos docentes) de cada tipología de estilos de enseñanza en correspondencia con los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

- Desde esta línea de investigación, cabe también hacer mención a la consideración de asuntos relacionados con la personalidad del profesor (cualidades personales y profesionales, características personales; actitudes personales); que si bien se asumen como elementos que contribuyen a configurar los estilos de enseñanza, en algunos casos, su operacionalización es borrosa y por consiguiente, en las descripciones que se hacen de los diferentes estilos se invisibilizan.
- En su desarrollo, la mayoría de estos estudios han determinado los estilos de enseñanza a partir de la administración de un cuestionario aplicado a los profesores, y en algunos casos, se incluye también la percepción de los estudiantes frente al proceso de enseñanza. Otros investigadores por su parte, han utilizado otras fuentes de datos, como las entrevistas en asociación con cuestionarios. Tal consideración ha demostrado ser una variable que puede utilizarse en la consolidación de las tipologías de los estilos de los profesores en cuanto a la convergencia de ciertos comportamientos que incorporan las percepciones de ambos –profesor y estudiantes-. No obstante, en este punto habría que entrar a revisar si las repuestas dadas por los estudiantes están motivadas por el nivel de empatía y satisfacción (resultados del aprendizaje) al relacionarse con el profesor y con el conocimiento de la materia. Y con respecto a la percepción de los docentes, posiblemente estarían mediadas por del deber ser de la enseñanza.
- De forma similar, podría pensarse, que si bien los análisis realizados desde esta perspectiva fueron útiles para detectar diferencias entre los grupos de profesores, se quedan cortos en la determinación de si las diferencias determinadas entre ellos, puede ser considerada como significativa, ya que en algunos descriptores de los estilos las diferencias se establecen de acuerdo a la intensidad (más o menos) de las actuaciones observables del profesor.
- Los resultados de estas investigaciones llevan a pensar en las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica de los profesores, toda vez que se presume al logro de su efectividad. No obstante, no puede desconocerse la existencia de elementos mediadores entre su aplicación, las características de los estudiantes y del contexto en cual se desarrolla la práctica de enseñanza.

- Un aspecto que vale la pena señalar en el desarrollo de esta línea, es la posibilidad que han brindado los investigadores para seguirle la pista o rastrear los componentes (comunes y significativos) que conforman los estilos de enseñanza a partir del diseño de los diversos instrumentos (cuestionarios, entrevistas) que han utilizado para avanzar en sus estudios, pues su revisión ha permitido la consolidación (desde la propuesta de esta tesis) de algunos elementos esenciales a tener en cuenta en el ejercicio de la docencia.

Ahora bien, buscando ahondar en la línea de investigación sobre los estilos de enseñanza, a continuación se presentan una serie de estudios cuyo desarrollo se ha centrado en comprender el fenómeno en relación a la especificidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en algunas áreas de conocimiento (e.g., educación física, formación cívica y ética, psicología), así como en algunos aspectos de la enseñanza en función de otros elementos que se consideran comunes.

Si bien, algunos de estos estudios pueden ofrecer diferentes tipos de estilos de enseñanza u otras caracterizaciones de los mismos, se intenta a partir de su revisión analizar si estos desarrollos en un área particular de conocimiento, o aquellos focalizados en aspectos particulares del proceso de enseñanza y aprendizaje, evidencian elementos adicionales o diferenciadores que se consideren al momento de contemplar su identificación y clasificación.

Desde esta perspectiva, se pueden citar los trabajos, que desde la década de los 60's, han venido desarrollando Mosston y Ashworth y a partir de los cuales lograron establecer lo que han denominado “espectro de estilos de enseñanza”. Específicamente, su modelo se fundamenta sobre la base de una teoría de las relaciones que se establecen entre el profesor y el estudiante en el área de la educación física. Analizan, entonces, la estructura de toma de decisiones⁴¹ de comportamiento en la educación y sus posibles conexiones. Así, consideran que el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere de una secuencia de decisiones tomadas por el profesor y el estudiante; las cuales difieren según el estilo de enseñanza del profesor y la forma como el estudiante haya definido su forma de aprender. Es decir, plantean una clasificación que incluye un estilo en el cual el docente es quien toma las decisiones (enseñanza reproductiva), otro estilo

⁴¹ Estas decisiones están relacionadas con el objetivo de la clase, la metodología a utilizar, la secuencia utilizada para caracterizar la tarea, el nivel de motivación de la clase, la evaluación, entre otros asuntos. Además, estas decisiones se traducen en comportamientos y actitudes que el profesor desarrolla en el desempeño de su función; las cuales se producen antes, durante y después de la clase o en las situaciones particulares de enseñanza (Teixeira y Ruete, 2005).

en el que el estudiante toma la mayor parte de las decisiones (enseñanza productiva), y es el responsable de generar nuevos aprendizajes Mosston y Ashworth (2002, citados en Centeno, et al., 2005).

Bajo estos supuestos, definen, entonces, los estilos de enseñanza como la toma de decisiones, realizadas por el profesor durante el desarrollo de su práctica de enseñanza (Mosston, 1966; Mosston y Ashworth, 1993) y, en ese sentido, Mosston considera que todas las decisiones de enseñanza se dividen en tres categorías, que constituyen la estructura fundamental de un estilo de enseñanza: la planificación, la ejecución y la evaluación (i.e., estilo de mando, el estilo de la práctica, el estilo de reciprocidad, el estilo de auto-chequeo, el estilo de inclusión, estilo de descubrimiento guiado, descubrimiento de estilo convergente, el estilo de producción divergente, y en cuanto a los estudiantes, comienzan a diseñar su estilo hasta llegar a un estilo de auto-enseñanza). De forma similar, y como lo señalan Teixeira y Ruete (2005), este espectro de estilos de enseñanza ofrece un amplio esquema de posibilidades, en función de quién toma las decisiones y en qué momento. Ello significa que los estilos no son opuestos, sino que se presentan como complementarios, ya que cada uno contribuye al desarrollo de diferentes dominios.

En consecuencia, una de las intenciones que subyace a esta propuesta es que los profesores puedan llegar a comprender y tomar consciencia sobre sus propios estilos de enseñanza; de manera que puedan enfrentar los diversos factores que aumentan o disminuyen la coherencia entre las decisiones que asume con relación a los objetivos, la organización de los estudiantes dentro del aula, la organización del tema, el tiempo de trabajo, la disciplina, la gestión, la retroalimentación, entre otras variables que puedan surgir en el ejercicio de la enseñanza (Teixeira y Ruete, 2005).

De acuerdo con Delgado y Cuellar (2000), la propuesta de Mostton sobre los estilos de enseñanza conlleva múltiples ventajas para su aplicación práctica. Así pues, además de proporcionar una base teórica para futuras investigaciones en el campo, este modelo brinda la posibilidad de conceptualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, favorecer la enseñanza efectiva en diferentes disciplinas, considerar las diferencias individuales de los estudiantes,

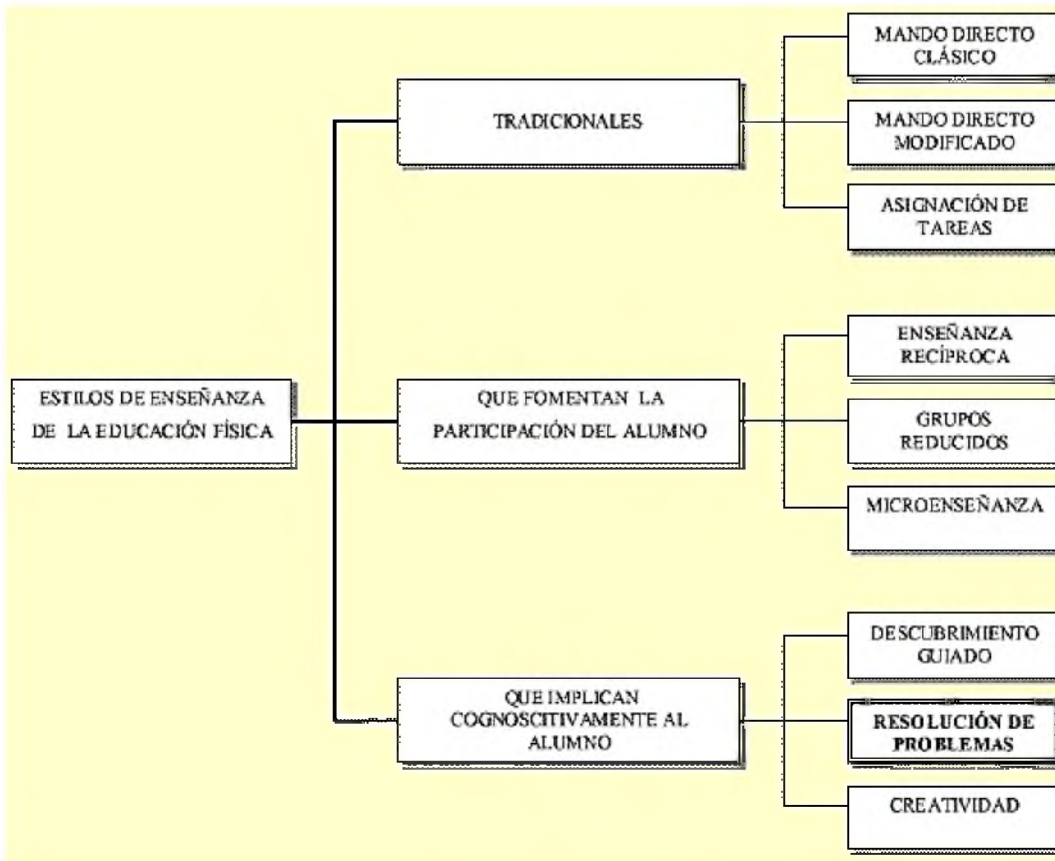
ofrecer elementos para que los docentes noveles logren una aproximación lógica de la enseñanza, servir de soporte para la actualización de profesores experimentados y coordinar posibles experiencias para la formación los futuros maestros en el área de la educación física.

Dadas sus bondades, Delgado (1991) se basó en los planteamientos fundamentales del continuo de estilos de enseñanza propuesto por Mosston y Ashworth (1994) para seguir difundiendo este modelo. Así, a partir un análisis de las investigaciones más relevantes acerca de los estilos de enseñanza en educación física logró realizar y establecer algunas modificaciones a la agrupación originalmente planteada por los autores. De este modo, aunque respeta los estilos en función de sus principales características y objetivos, da una mayor flexibilidad a su estudio y su aplicación en el aula de clase:

- Estilos Tradicionales: Se caracterizan por el mando directo, la modificación del mando directo y asignación de tareas.
- Estilos que fomentan la Individualización: Tienen en cuenta las particularidades de los estudiantes, el trabajo por grupos, la enseñanza modular, los programas individuales y la enseñanza programada.
- Estilos que posibilitan la participación: Fomentan la enseñanza recíproca, los grupos reducidos y la microenseñanza.
- Estilos que favorecen la socialización: Estilos socializadores, que incluye el trabajo colaborativo, el trabajo interdisciplinar, los juegos de roles y las simulaciones.
- Estilos que implican cognoscitivamente al alumno/a: Promueven el descubrimiento guiado y la resolución de problemas.
- Estilos que promueven la creatividad: Estilos creativos, que incluyen la sinéctica corporal

Siguiendo esta misma línea, Martínez, E. (2002) al reflexionar sobre la formación de futuros maestros o profesores con experiencia en el uso de varios estilos de enseñanza para la educación física, presenta como resultado de su análisis e interpretación un esquema que representa un modelo de formación similar al desarrollado por Delgado (1991) y, de este modo, plantear los métodos para la enseñanza de la educación física; tal y como se muestra en la figura 4.

Figura 4. Estilos de Enseñanza en la Educación Física según Martínez, E.



Fuente: adaptado de Martínez, E. (2002)

Como puede apreciarse en su descripción, estos investigadores enfatizan el desarrollo de la clase como espacio fundamental para evidenciar los estilos de enseñanza de los profesores. Bajo esta mirada, su valoración y la necesidad de conocerlos se convierten en un paso obligado para que el docente pueda orientar el ejercicio de la enseñanza y, de este modo, hacer un uso estratégico de las dimensiones o categorías que describen dicha práctica. En otras palabras, además de otorgar mayor autonomía al proceso de aprendizaje de los estudiantes (educación física), se toma consciencia sobre los aspectos de mayor importancia para la adecuada planificación docente.

Ahora bien, el trabajo realizado por Arce y Estrella (1998) brinda una nueva posibilidad para pensar sobre los estilos de enseñanza. Así, aunque estos autores no hacen mención explícita de estos estilos, basan su análisis en la identificación de los perfiles de interacción entre un grupo de profesores y estudiantes durante la práctica de enseñanza. Para ello, retoman el sistema FIAC, diseñado por Flanders (1977), con el propósito de analizar las interacciones didácticas que tienen lugar en el contexto del aula de clase.

Gracias a la realización de un proceso de observación de las clases⁴², estos autores lograron presentar una caracterización de aquellas conductas, que de acuerdo al modelo de Flanders, tienen relación con los patrones de enseñanza. Para tal efecto, incluyeron dentro de sus análisis diferentes variables o índices, que comprenden elementos tales como: el tiempo en que habla el profesor y/o el estudiante, la participación activa de los estudiantes, los tipos de enunciados del profesor, su directividad o inductividad y el patrón que sigue para el desarrollo de su clase.

De acuerdo con los análisis presentados por estos investigadores, los estilos de enseñanza comprenden diferentes características que describen la variabilidad de las interacciones entre el profesor y los estudiantes y, por tanto, dan origen a cuatro grupos de profesores diferentes, es importante señalar, que las descripciones que hacen los autores de los diferentes estilos de los docentes no presentan nominaciones específicas:

- a) El primer grupo de profesores se caracteriza por ser más teóricos e interrogadores y menos prácticos. Este estilo representa un énfasis en la conducta verbal del profesor, que se refleja tanto en su conducta de “dar la lección” y como en la respuesta de los estudiantes ante sus solicitudes. Asimismo, se destaca la escasa inductividad en los enunciados del profesor y la permanencia de los patrones de conducta a lo largo de la clase.
- b) El segundo grupo de profesores se caracteriza por ser más teóricos, menos interrogadores y menos prácticos. Su énfasis es, por tanto, proporcionar los contenidos teóricos con poca

⁴² Para este proceso se estableció la selección aleatoria de seis momentos de clases con una duración de 30 minutos por sesión de observación por clase, además, cabe anotar, que se hizo un entrenamiento de dos observadores con reuniones periódicas para asegurar el adecuado uso de las categorías del FIAC, Flanders (1977).

formulación de preguntas de análisis o reflexión. Así pues, la información suministrada por el profesor se verifica a partir de la formulación de preguntas de comprensión, pero no buscando el desarrollo de procesos de pensamiento en los estudiantes.

- c) El tercer grupo lo componen profesores menos teóricos, menos interrogadores y más prácticos. La inversión de tiempo en la realización de tareas es alta, con lo cual, estos profesores se caracterizan por proporcionar actividades que deben ser desarrolladas por los estudiantes. La conducta verbal de los estudiantes es baja; con lo cual, la frecuencia de preguntas es baja y se registra un cese de interacción alto.
- d) Finalmente, el cuarto grupo de profesores se destaca por ser menos teórico, más interrogador y más práctico. Por lo tanto, en este estilo se hace énfasis el uso de guías de lectura y ejercicios que proporciona el profesor y, posteriormente, verifica para ver la solución o la llegada de información a los estudiantes.

Como bien puede evidenciarse, este modelo enfatiza las relaciones comunicativas que tienen lugar entre los profesores y estudiantes en el desarrollo interactivo de la práctica de enseñanza. No obstante, parece ser una propuesta restrictiva para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto algunos comportamientos de los profesores o los estudiantes se validan a partir de la frecuencia de ocurrencia; en disminución a la consideración de otros aspectos cualitativos que también acompañan, median o caracterizan esa interacción.

Otro estudio que, siguiendo la línea de análisis de las interacciones comunicativas, plantea una perspectiva poco explorada es aquel realizado por Álvarez de Arcaya (2002), intenta, por tanto, profundizar en el análisis de este aspecto, al tomar en consideración la influencia de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza de los profesores y en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, bajo el presupuesto de que la interacción educativa propicia ciertas conductas que posibilitan el análisis de la forma como transmite la información el profesor y como la percibe y procesa el estudiante.

En concreto, esta autora se centra en el análisis de lo que se ha llamado “inmediatez no verbal (*del inglés, «nonverbal immediacy»*) y la influencia que ésta puede tener en la interacción que se desarrolla durante la práctica de la enseñanza. Específicamente, este es un término que, según ella, revela las pautas de interacción no verbal que tiene lugar entre el profesor y los estudiantes dentro del contexto del aula. Por ello, implica el análisis de la combinación de comportamientos no verbales (i.e., expresiones faciales, mirada, gestos, posturas y tono de voz) empleados para acentuar un mensaje verbal y reducir la distancia entre quienes interactúan.

Para cumplir con el propósito de analizar, y además, advertir que las conductas de ‘inmediatez no verbal’ influyen en la motivación y el sentimiento afectivo de los estudiantes hacia el aprendizaje, Álvarez de Arcaya (2002) retoma la definición de estilos de enseñanza propuesta por Beltrán y su grupo; con lo cual, los define como “ciertos patrones de conducta que el profesor sigue en el ejercicio de la enseñanza, iguales para con todos los alumnos y externamente visibles a cualquier observador” (Beltrán, Moraleda, Alcañiz, Calleja, y Santiuste, 1990, p. 349).

Igualmente, esta autora sugiere que investigaciones futuras podrían emprender un estudio empírico sobre la relación entre los estilos de enseñanza verbal y no verbal (determinantes educativos) o los estilos de aprendizaje (determinantes personales) y su repercusión en el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, considera que de este modo se podrían ofrecer elementos para pensar en los métodos y formas de enseñanza que además de estar en correspondencia con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, permitirían favorecer su aprendizaje o mejorar su rendimiento.

En correspondencia con estas afirmaciones, Camargo y Hederich (2007), en su intento por explorar la posibilidad de identificar estilos de enseñanza sobre la base de diferencias en el comportamiento comunicativo que tiene lugar en el contexto del aula, también destacan la importancia de este campo de estudio. Así, consideran que tiene un futuro promisorio a nivel empírico, en la medida en que permitiría plantear la posibilidad de integrar al análisis otras dimensiones potenciales que pueden también configurar los estilos de enseñanza.

2.3.4.3. Otras Aproximaciones al Constructo de los Estilos de Enseñanza

Si bien este recorrido sobre el estudio del constructo de los estilos de enseñanza se ha abordado desde diferentes perspectivas, agrupadas por tendencias metodológicas, procedimentales, teóricas, y conceptuales (pedagógica, psicológica, disciplinar), lo cierto es que, en la literatura científica relacionada con el tema, se encuentran también algunos autores que han establecido la definición de los estilos, sin la pretensión de establecer tipologías para identificar los comportamientos docentes de la práctica de enseñanza que diferencian o agrupan a los profesores en el ejercicio de la docencia. De forma similar a partir de estos desarrollos, lo que se evidencia no es solo la necesidad de explorar diferentes formas de mirar las habilidades docentes en la práctica, sino además precisar su conceptualización.

De este modo, Arvayo, L. (2005) hace una diferenciación entre lo que es el método y el estilo de enseñanza. En particular, para esta autora, el método hace referencia al planteamiento general de la acción educativa, de acuerdo con un criterio y metas establecidas; mientras que el estilo de enseñanza se refiere a la forma en que el docente utiliza sus recursos didácticos, para que los estudiantes tengan un aprendizaje efectivo y logren alcanzar unas metas determinadas. Bajo esta mirada, el estilo del profesor lleva a sus estudiantes hacia el conocimiento, a partir del uso de diferentes herramientas de las que se vale para tal fin. Señala, además, que dentro de los elementos que forman parte del estilo del docente se pueden incluir la preferencia cognitiva, la preparación académica, el intelecto, la motivación, las estrategias, el nivel de energía, el interés en los estudiantes, la comunicación y forma de actuar e incluso su forma de vestir.

De forma similar, con base en la aplicación del Inventario del Tipo Instructor (ITI, elaborado por Kolb, Wheeler y Marsall, 1986) y la realización de una revisión teórica, que destaca la importancia de establecer la relación de lo que se enseña y cómo lo aprenden los estudiantes (contenido vs. Proceso), en la que se establecen las diferencias de los estilos, Pinelo (2007) afirma que “la forma personal que tiene cada docente de actuar dentro del entorno de aula, sus actitudes y aptitudes, potencialidades y debilidades y los efectos de ello, tanto en los niveles y estilos de aprendizaje de sus estudiantes como en el clima que se crea en el ambiente instruccional es lo que muchos autores denominan Estilo de Enseñanza” (p.17). Asimismo,

aunque este autor no entra a hacer distinciones entre cada uno de los estilos, señala que, en la mayoría de los casos, los profesores enseñan en consonancia a su estilo personal y profesional, aunque en la mayoría de las veces, los docentes desconocen su propio estilo, de enseñanza, convirtiéndose la práctica, en ocasiones, en una especie de rutina, con poca reflexión de la experiencia profesional.

De León (2006), por su parte, presenta una revisión de la literatura sobre el tema de los estilos, y en particular, sobre la clasificación y variables que determinan el constructo de los estilos de enseñanza pedagógicos. Para tal efecto, se vale del análisis de las perspectivas de diferentes autores, que, a partir de la investigación, han logrado profundizar en este tópico: Biggs (1976); Coronado (1993); Gage (1978); Grasha (1994); Gregorc (1982) y Guerrero (1996); entre otros. Así, llega a concluir que, a pesar de los avances investigativos, no ha sido posible encontrar un estudio o postura concreta que permita identificar los elementos teóricos determinantes para la clasificación de los estilos de enseñanza pedagógicos de los profesores en la Educación Superior.

De forma similar, y con base en su revisión, De León también reflexiona en torno a la multiplicidad de variables que se asumen en los diferentes estudios. No obstante, y a pesar de esta diversidad, logró identificar y agrupar siete bloques de criterios que se usan para la clasificación de los diferentes estilos: interacción docente-estudiante (comunicativa y procedimental); orientación del aprendizaje (acciones instruccionales); rol docente; orientación del aprendizaje en el funcionamiento y organización (relacionados con influencias ambientales y sociales); concepción de los fines educativos; rol del estudiante dentro del proceso; administración escolar.

Igualmente, plantea la necesidad de generar mayor investigación para la identificación de los estilos de enseñanza pedagógicos en este nivel de formación, así como en la construcción de instrumentos que tomen en consideración tanto sus hallazgos como los desarrollos de otras investigaciones en torno a los criterios y/o variables que componen este constructo.

2.4. Algunas consideraciones para el planteamiento de un Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza

A pesar de los intentos por desarrollar modelos teóricos y procedimientos que ayuden a fundamentar, clarificar y definir los elementos que constituyen el constructo de los estilos de enseñanza, en la literatura científica se encuentran con mayor frecuencia propuestas que amplían el panorama respecto de estos componentes. En este sentido, esta revisión general en torno a algunas de las reflexiones que se han generado a partir de la investigación sobre el tema, ha permitido evidenciar esta falta de consenso y, por ende, la diversidad de posturas, que subyacen a las dimensiones que podrían determinar la esencia que caracteriza y particulariza la práctica de enseñanza de un profesor.

Pese a estos años de trabajo académico e investigativo y los desarrollos a los que hayan podido dar lugar, los investigadores coinciden en afirmar que éste es aún un campo de estudio que se encuentra en sus fases iniciales; por lo que se hace necesario continuar investigando, para alcanzar una mayor comprensión y desarrollo de las dimensiones que, de forma más precisa, podrían definir este constructo. Partiendo de esta premisa, se plantea, a continuación, una serie de argumentos que permiten pensar en aquellos elementos que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de orientar las líneas de análisis para el desarrollo de futuras propuestas sobre los estilos de enseñanza:

Desde esta perspectiva, una de las conclusiones que se desprenden de los estudios es que no existen estilos de enseñanza buenos o malos, sino que sus divergencias o similitudes en cuanto a los tipos de estilos establecidos y las dimensiones que los constituyen, son útiles para detectar las diferencias entre los comportamientos de grupos de profesores, pero no llegan a determinar si estas distinciones pueden ser contempladas como elementos que ayudan a mejorar, tanto la práctica de la enseñanza como el aprendizaje de los estudiantes.

De otro lado, si bien las variables, dimensiones o categorías que se contemplan en los diferentes estudios con el ánimo de determinar tales estilos, pertenecen al campo de la enseñanza, cada una de ellos, en su momento, constituye un foco específico de interés para los

investigadores⁴³; de modo que no permite contemplar toda la magnitud de lo que realmente implica el ejercicio de la práctica de la docencia. En consecuencia, lo que se evidencia es que, para poder definir la tipología de estilos de enseñanza, cada investigador asume diferentes referentes teóricos y conceptuales, que además de ofrecerle una postura frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, le permite asumir su propia visión sobre los estilos y, como efecto, determinar los elementos (dimensión, categorías o conjunto de dimensiones) para ser identificados en el contexto de la práctica.

En otras palabras, los investigadores toman decisiones frente a los componentes que son más representativos del comportamiento –observable y no observable– que reflejen lo que hacen los profesores en la práctica de enseñanza y en consecuencia, las diferentes tipologías de los estilos. Tal situación supone tener en cuenta la diversidad de relaciones que se tejen alrededor de este constructo en donde convergen elementos que dinamizan su caracterización, ya que se deben incluir diferentes aspectos de los profesores como sujetos y como profesionales inmersos en una estructura, social, cultural, política, organizativa y académica que le otorga variados significados y que corrobora que la práctica de enseñanza exige mucho más que el saber disciplinar. Desde esta perspectiva se reconoce entonces que lo que sabe, conoce, piensa, siente, hace o creen los profesores configuran sus estilos de enseñanza.

Así pues, se introduce una reconceptualización del constructo desde el profesorado, no desde la dicotomía entre pensamiento (teorías, creencias, conocimientos) y acción docente (comprensión de los procesos didácticos, comportamiento), sino desde ámbitos en los que se introduce el aspecto de la identidad personal y profesional como elementos que se relacionan y determinan una significación e interpretación personal de la práctica de enseñanza y por consiguiente, la manera de configurar los diferentes estilos de enseñanza.

⁴³ En correspondencia con esta revisión, a modo de ejemplo, se pueden citar: el comportamiento del profesor en el contexto del aula; el pensamiento del profesor antes, durante y/o después de la clase; la planificación de la enseñanza; las teorías y creencias que subyacen a sus concepciones de enseñanza y aprendizaje o al proceso de enseñanza y aprendizaje en sí mismo; las decisiones que debe tomar el profesor para poder desarrollar eficientemente su enseñanza; la comunicación verbal y/o no verbal como elemento fundamental para el desarrollo de la enseñanza; entre otros muchos intereses.

Un elemento esencial para establecer esas relaciones parte del análisis de la perspectiva de la función docente. Por ello, en correspondencia con los argumentos de Quiroz y Jiménez, (1991) anteriormente mencionados, implica considerar las dimensiones que integran la docencia: la dimensión del ser, la dimensión del saber conocer, y el saber hacer de los profesores. De esta manera, estas dimensiones se constituyen insumos de referencia para el diseño de una propuesta para comprender los estilos de enseñanza desde una perspectiva más integral y que no se limite exclusiva o aisladamente al análisis del comportamiento del profesor, de su gestión en el aula, de su pensamiento o de las formas de hacer.

Bajo este panorama, hablar del pensamiento del profesor (intenciones, decisiones, concepciones, creencias y teorías) nos sitúa en una actividad cognitivamente compleja, y que nos refiere directamente a la consideración de un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones y asume juicios de valor frente a su actividad profesional; pero que además, genera nuevos conocimientos sobre la práctica de enseñanza. En otras palabras, desde esta mirada es posible asumir que los procesos cognitivos del profesor también median su comportamiento docente. (e.g., Clark y Paterson, 1986; Gómez, 2005; Doménech, 1999^a, 1999b, 2004; Rodríguez y Díaz 2007; Ruiz 1996; Traver, Sales, Doménech y Moliner, 2005; Terigi, 2006).

Tradicionalmente esta tendencia investigativa ha sido llamada “paradigma mediacional” o “pensamiento del profesor” y surgió como respuesta a las limitaciones de los paradigmas “proceso-producto” y “presagio-producto”, los cuales analizaban la eficacia docente con el propósito de identificar los elementos que permitían dirigir y orientar las prácticas de los profesores. (Contreras, 1985; Doménech, 1999^a, 1999b; Pérez y Gimeno, 1988; Rodríguez, 2008). Así, la consideración de esta perspectiva en la realización de una lectura más integral frente a los estilos de enseñanza, implica reconocer que el comportamiento docente puede ser observable, pero está también condicionado por el pensamiento que el profesor ha construido a partir de su formación, su experiencia, su trayectoria profesional y sus propias creencias.

Por ello, para pensar en una lectura más integral de los estilos de enseñanza resulta importante retomar desarrollos propios de esta línea de estudios y, en particular, aspectos como la planificación docente (pre-post activa), la toma de decisiones interactivas y que tienen

trascendencia en el ejercicio de la docencia, el conocimiento práctico así como las teorías implícitas y creencias que posee el profesor que de forma directa o indirecta influyen en su enseñanza. De igual forma, bajo esta consideración se intenta describir y comprender los procesos mentales que se activan en la acción interactiva de la práctica, estudiando aquellos aspectos no observables que implican procesos más complejos, como la construcción de conocimientos ligada a los significados sobre la práctica de enseñanza (Pérez y Gimeno, 1988; Rodríguez, 2008).

En correspondencia con las apreciaciones de Rodríguez (2008) y buscando dar mayor soporte a los elementos que sustentan la acción del profesor en el contexto del aula, para el planteamiento del modelo también se consideró que los profesores poseen una serie de conocimientos, habilidades y creencias que usan para la práctica de enseñanza y que además son indispensables para comprender la complejidad de lo que ocurre en el aula de clase.

Entre estas consideraciones se señala también la importancia de tomar como referencia el saber hacer de la acción docente, toda vez que el profesor requiere de ciertas competencias para generar condiciones propicias para el logro de los aprendizajes en los estudiantes. En este sentido, estas acciones deliberadas deben buscar un diálogo constante entre el cómo, el qué, y el dónde aprender a desarrollar y a usar lo aprendido, así como la necesidad de cualificar esas competencias que le permitirán modificar sus creencias acerca de la educación en general, y su práctica docente, el aprendizaje y la enseñanza en particular.

Por su parte, Colomina, Onrubia y Rochera (2001), advierten que el estudio de la práctica docente debe incluir tanto las actuaciones del profesor (antes y después, en la interactividad), así como contemplar el pensamiento que tiene respecto a diferentes asuntos: los estudiantes, sus expectativas frente al curso, su concepción de aprendizaje, las estrategias que puede implementar, los recursos materiales que habrá de disponer, los resultados de aprendizaje, su lugar dentro de la institución, lo que se espera de él, etc. En general, esta perspectiva abarca el despliegue de acciones que se requieren para dar cumplimiento a los propósitos de la educación.

La mayoría de los estudios sobre los estilos de enseñanza se han centrado en la identificación de tipologías basadas en la consideración de los comportamientos didácticos de los profesores, observables e identificables a partir de la administración de cuestionarios (esquema de autoreporte) y/o entrevistas. Asimismo, con menor frecuencia se encuentran estudios que con anterioridad no hayan establecido el tipo de estilos que quieren identificar en la práctica de los profesores. Es decir, en la literatura sobre este constructo no se han encontrado propuestas empíricas que determinen los estilos de enseñanza a partir de los hallazgos encontrados en su desarrollo.

Si bien algunos componentes (e.g., la planificación de la enseñanza y dinámica de clase, los contenidos, las actividades, metodologías y formas de evaluación empleadas, las relaciones que el docente establece con los estudiantes), aparecen en la mayoría de las investigaciones la inferencia que se hace, es que surgen de las consideraciones teóricas que orientan la investigación, no obstante, en algunos casos no se logra identificar la naturaleza de algunos de ellos, pues se incluyen elementos o categorías que hacen parte del acervo de la tradición científica investigativa sobre la enseñanza.

Asimismo, la mayoría de los investigadores han preestablecido las tipologías de los estilos de enseñanza con base en corrientes y/o modelos pedagógicos o en los modelos existentes sobre los estilos de aprendizaje identificados en los estudiantes. Otros, por su parte, los fundamentan atendiendo a modalidades metodológicas o a la clasificación realizada por alguno de los precursores de este campo (Bennett, 1979; Flanders, 1977; Weber, 1975). Sin embargo, esta situación favorece la variedad de estilos de enseñanza que se pueden encontrar en la literatura. De hecho, la identificación de esas distintas maneras de hacer la enseñanza de los profesores, refleja el proceso de evolución y la importancia que ha cobrado el estudio sobre los estilos de enseñanza, no en el sentido reduccionista de la acción docente, sino en una redefinición o revalorización de su función.

Es importante anotar que los estudiosos del tema afirman que los profesores no exhiben o presentan un estilo único o puro en el desarrollo de la práctica de la enseñanza. Las diferencias

pueden encontrarse en la extensión de cada estilo o en su uso; al relacionarlos particularmente con las diferentes áreas de conocimiento a las que se enfrentan los docentes en su cotidianidad (Centeno, Corengia, Primogero, Lull, Mesurado y Laudadio, 2005; Pinelo, 2008).

Otros afirman que la diversidad de estilos que se encuentran en los docentes “muestra la complejidad y riqueza de alternativas que orientan los procesos de formación en la universidad, las cuales además de ser reconocidas, son susceptibles de cambio cuando se asume una perspectiva crítica y profesional que permita de manera progresiva transformar la educación superior” (Callejas y Corredor, 2002, p.89).

A pesar de estas limitaciones en este campo de estudio, algunos autores han hecho esfuerzos por plantear propuestas que permitan representar de forma más concreta los elementos que caracterizan la esencia de la enseñanza de un profesor. Sin embargo, ello implica partir de la caracterización conjunta de elementos que tomen en consideración su identidad, su práctica, su experiencia, sus conocimientos, sus pensamientos, sus teorías, sus expectativas, sus logros, entre otros aspectos que constituyen el ser persona y profesional que cumple una función específica: ser docente. En ese sentido, permanece la convicción de llegar a propuestas más integradoras de las dimensiones de la estilística que despliegan los profesores en la práctica de la enseñanza.

Como puede apreciarse a lo largo de este recorrido teórico e investigativo, la amplia difusión de referentes, así como la variedad de componentes que constituyen las perspectivas de los estilos de enseñanza han dado lugar a la detección de diferencias entre las propuestas, situación que recoge la necesidad de proponer un modelo que dé cuenta de los estilos de enseñanza a partir de una visión más comprensiva y abarcadora, que integre y articule las características propias de la gestión del profesor en el aula, el contexto educativo, la formación docente, así como una visión psicológica, que retoma la influencia de los procesos internos del sujeto en la práctica de enseñanza tratando de ilustrar la complejidad relacional entre sus componentes.

Por todo lo anterior, el constructo de los estilos de enseñanza del profesorado universitario, tal y como se conciben en esta tesis, es un constructo complejo; forman parte de su comprensión y análisis múltiples variables como las concepciones del profesor sobre la

enseñanza y el aprendizaje; su visión sobre el conocimiento y la disciplina; las estrategias metodológicas y de evaluación; la relación con los estudiantes, las preocupaciones sobre la docencia, su visión de la carrera docente, el ser sujeto-persona docente.

En este sentido, se asumen como referentes los planteamientos de Shulman (1986) al considerar una base de conocimientos para la enseñanza, además de las dimensiones sugeridas de las reflexiones académicas y los resultados de la investigación educativa respecto de la función docente, así como los resultados del análisis de las investigaciones en el campo de los estilos de enseñanza.

2.5. Los Conocimientos que debe poseer el Docente para el Ejercicio de la Enseñanza y su consideración para establecer las dimensiones del Modelo de Estilos de Enseñanza

Como se ha evidenciado a lo largo de estos apartados, el ejercicio de la enseñanza es una actividad compleja, multidimensional y dinámica, conformada desde su análisis teórico y práctico por múltiples variables que es necesario tomar en consideración. Si bien esta no es una práctica muy generalizada, los resultados de estos años de investigación han revelado que, por su naturaleza, su estudio exige la utilización conjunta de diferentes técnicas y procedimientos con capacidad de explorar, identificar, analizar y comprender, desde diversos enfoques, todos los elementos que posiblemente influyen y configuran la realidad de la enseñanza en el contexto de su práctica cotidiana, es decir, una mirada que permita reconstruir sus características, y desde allí establecer los perfiles de los estilos de enseñanza que despliegan en su ejercicio docente.

De esta manera, el reconocimiento de la complejidad de la enseñanza ha sido documentado en la literatura científica, a partir de múltiples trabajos, que se orientan desde diferentes enfoques y perspectivas para identificar los estilos de enseñanza de los docentes, comprender las relaciones entre las prácticas de los docentes y el rendimiento de los estudiantes o avanzar en la comprensión de las características del pensamiento de los profesores y/o las perspectivas que fundamentan y guían su práctica.

Pese a todo este conocimiento sobre la enseñanza, y en particular, sobre los estilos que caracterizan a quienes la ejercen, este no ha sido suficiente para que los investigadores lleguen a un consenso sobre cuáles deberían ser las dimensiones o categorías que constituyen el constructo de los estilos de enseñanza de los profesores. Sin embargo, este panorama no ha resultado ser del todo desalentador y el producto de estos análisis y reflexiones, provenientes de diferentes fuentes, sí ha brindado la posibilidad de establecer una base de conocimientos para fundamentar esta práctica y favorecer su ejercicio (Shulman, 1986, 1997).

De esta manera, algunas investigaciones conducen a nuevos conceptos y nuevos modos de concebir la enseñanza o a la identificación y clasificación de sucesos pedagógicos que no se habían pensado anteriormente (e.g., Callejas y Corredor, 2002; Salcedo, Forero, Callejas, Pardo y

Oviedo, 2005). Otros se relacionan con la identificación y análisis de la frecuencia con que se presentan ciertas formas de enseñar o fenómenos asociados en ésta (e.g., Flanders, 1977; Bennett, 1979, Weber, E. 1976). Otros, por el contrario, tienen la posibilidad de generar algunas teorías que ayudan a explicar y comprender las características de la enseñanza y su relación con las formas en que los estudiantes aprenden (e.g., Grasha, 1996; Gregorc, 1985; Martínez, G., 2009). De forma similar, otros estudios contribuyen a trazar ciertas innovaciones en las prácticas de la enseñanza y, en algunos casos, sin la pretensión de ser generalizadas o convertirse en referentes o criterios de cumplimiento para la educación (Anderson y Biddle, 1989; Reim, 1997; Shulman, 1986, 1997).

Estos y otros muchos conocimientos derivados de la investigación sobre la enseñanza, en su conjunto, benefician una trayectoria que nos conduce a una mejor y más profunda comprensión teórica y empírica del campo. En esta medida, a través de estos conocimientos se ha intentado esclarecer las características, funciones, creencias, formas, procedimientos, estrategias, enfoques, y otra serie de elementos, que competen al ejercicio de la actividad docente.

Esta riqueza investigativa, revela y corrobora, por tanto, la complejidad de la enseñanza y, por ende, su imposibilidad de abordarla de una única manera. Lo que, a grandes rasgos, se infiere de este amplio campo de investigación es un acuerdo tácito sobre la existencia de ciertos saberes, conocimiento, habilidades, creencias y/o teorías que los profesores deben poseer para el ejercicio de la docencia. Así pues, el análisis de la práctica de enseñanza ha dado lugar, a un sinnúmero de reflexiones y debates, donde se reconoce la figura del docente como un elemento clave, no solo para el mejoramiento de la calidad educativa, sino, muy particularmente, para el logro de una transformación de las características de la práctica de la enseñanza en la Educación Superior.

Una de las principales tendencias para orientar las acciones de mejoramiento en el ejercicio de la docencia se sitúa, por tanto, en esclarecer con exactitud qué hacen los profesores, cómo lo hacen y cómo sus prácticas se relacionan con los desafíos que plantea la actual sociedad del conocimiento. No obstante, para cumplir con este propósito, es necesario reconocer que la enseñanza trasciende la consideración de la conducta observable del profesor. Se requiere una mirada más amplia y que contemple otros elementos que también configuran su práctica y que

van más allá del comportamiento instructivo –de lo metodológico, de la didáctica, del saber hacer– o de su gestión en el aula de clase. En otras palabras, es necesario atender no solo a los comportamientos manifiestos, sino también a las cogniciones (e.g., creencias, pensamientos, representaciones, ideas, percepciones, decisiones, entre otros) que se asocian a ellos. Asimismo, es importante considerar otra serie de factores de identidad personal que, sin implicar el ejercicio de la docencia en sí misma, y dentro del contexto del aula, afectan positiva o negativamente la calidad de la misma: la identidad personal y profesional, la satisfacción profesional, el pertenecer a una comunidad académica, entre otros aspectos.

Desde esta misma línea, Figueroa, y Cañedo (2012) señalan que la práctica docente alude a diferentes dimensiones, dentro de las cuales se encuentra la dimensión personal, “la cual se refiere a la reflexión del propio quehacer desde la perspectiva que cada uno le imprime como sujeto histórico, capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro” (pp. 67-68). Además de la dimensión institucional y la dimensión interpersonal, basado en el tipo de relaciones que se establecen entre estudiantes y el profesor

De igual modo, no puede desconocerse que la práctica del docente universitario se constituye en un proceso que, además de involucrar a los sujetos participantes de ella (i.e., docente y estudiantes⁴⁴), comprende otros factores externos, que ponen esta práctica en tensión con las dinámicas y/o exigencias del contexto y la cultura. Así, además de muchos otros aspectos, dentro de estos factores se pueden incluir las políticas institucionales, las condiciones de trabajo, la cultura institucional y la tradición pedagógica.

Con base en estos argumentos, podría decirse que el análisis de la práctica de enseñanza y, en particular, en el contexto universitario, transita necesariamente por lo que representa la consideración de los requerimientos, saberes o conocimientos que le sirven de base al profesor para poder cumplir con el ejercicio de la docencia. Conocimientos que, en correspondencia con las creencias y concepciones frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, son asumidos por los teóricos e investigadores como conocimientos –disciplinares o de otra diversa índole–, competencias, dominios, habilidades profesionales, entre otras muchas acepciones (Aguilar y

⁴⁴ Quienes comparten determinadas representaciones, que circulan e indican diversas tradiciones, rutinas, modos de pensar y hacer, de acuerdo con las características particulares de los estudiantes y el profesor.

Aguilar, 2005; Biggs, 2006; Careaga, 2007; Latorre, 2007; Martínez, García Quintana, 2006; Mingorance, 2003; Mizukami, 2004; Meirieu, 2007; Mulhall, Berry, y Loughran, 2003, Perrenoud, 2004; Porlan, Rivero y Del Pozo, 1997; Shulman, 1986, 1987, 2005; Zabalza, 2004, 2006).

En otras palabras, se puede encontrar una variedad de propuestas al momento de definir los conocimientos que se requieren o se le demandan al profesor para la práctica de enseñanza en el ámbito universitario. En consecuencia, con el ánimo de esclarecer las categorías que configuran los componentes esenciales del Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza a continuación se presentan algunas de las posturas que referencian los conocimientos que se requieren para la enseñanza y desde estas los aspectos que se retoman para su configuración.

Shulman (1986,2001, 2005), como parte de su reflexión sobre la necesidad de reorientar el concepto de enseñanza, la formación y la evaluación de los profesores, propone que quien se dedique a la docencia debe contemplar una “*base de conocimientos para la enseñanza*”. Conocimientos que, en esencia, guiarán su práctica y que, por ende, pueden estar organizados en un sistema de categorías analíticas, que comprenden el *conocimiento de la materia*, los *conocimientos pedagógicos generales* (i.e., principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura), el *conocimiento del currículo*, el *conocimiento del contenido* (incluye tres categorías; conocimiento del contenido de la materia, conocimiento pedagógico del contenido, y conocimiento de los programas de estudio) propia forma especial de comprensión profesional), el *conocimiento de los estudiantes* y sus características, el *conocimiento de los contextos* y el *conocimiento de los objetivos y fines educativos*.

Dentro de este modelo de Shulman⁴⁵, el *conocimiento pedagógico del contenido* adquiere un particular interés, ya que identifica los bagajes propios de los conocimientos para la enseñanza. Es decir, “representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan

⁴⁵ Para el año de 1990 estas categorías son redefinidas por Pamela Grossman (1990) en cuatro tipos de conocimiento: el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento del contexto. Grossman forma parte del equipo de investigadores del programa Knowledge Growth in Teaching de la Universidad de Stanford dirigido por Shulman.

a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza” (Shulman, 2001, p. 175).

Bajo este panorama, pensar en los conocimientos que los profesores requieren para la enseñanza, exige también pensar que éstos han de articularse para permitir que ésta tenga lugar. Así pues, además de desplegar un dominio conceptual sobre los contenidos de la materia que enseña, el profesor debe partir del análisis de las disposiciones del contexto y los estudiantes, la toma de decisiones frente a las actividades y las tareas de aprendizaje que orientarán la gestión de estos contenidos en el aula de clase. Este ejercicio de la docencia le obliga, entonces, a tener la capacidad de convertir sus comprensiones e interpretaciones de esos contenidos o conocimientos disciplinares en distintas estrategias de enseñanza, que faciliten el logro de los aprendizajes en los estudiantes. Es decir, el profesor debe estar preparado para demostrar que es capaz de lograr una transformación del contenido para ser enseñado (Shulman, 1986, 1987, 2005).

De este modo, podría pensarse que el manejo e interrelación de estos conocimientos por parte del profesor influye directamente en la forma como orienta y gestiona los contenidos en el aula de clase. Ello significa, que las relaciones que establezca entre la práctica de enseñanza y estos conocimientos darán lugar a un abanico de posibilidades en la construcción de nuevos sentidos y significados sobre la enseñanza, así como de las posibles particularidades que pueda exhibir a la hora de ejercer su docencia (i.e., el estilo de enseñanza que asuma).

Concretamente, este sistema de clasificación de los conocimientos, considerados por Shulman como indispensables, supone poner especial atención a la forma en que el profesor define, comprende y articula el contenido de la materia con los aspectos pedagógicos. En este sentido, destaca que la enseñanza se inicia cuando el docente reflexiona sobre lo que debe ser aprendido y cómo será aprendido por los estudiantes. Es, entonces, en este proceso de reflexión donde las creencias, las teorías, los conocimientos, la identidad profesional, la experiencia, y otras múltiples formas de mediación, interactúan con las condiciones contextuales, para poder configurar la práctica de enseñanza que, finalmente, se despliega o materializa en el aula de clase.

Estas consideraciones destacan, entonces, la necesidad de reconocer que el docente tiene la posibilidad de encaminar su práctica, de manera intencional y deliberada, hacia la promoción de aprendizajes más significativos y autónomos en los estudiantes; de manera que la mediación de esta acción, implicaría, además del conocimiento del contexto en el que se desarrolla la enseñanza, reflexionar sobre los conocimientos (explícitos y/o implícitos) que utiliza en la enseñanza de manera que se conviertan en nuevos saberes que le permitan hacer ajustes a las diversas situaciones que debe afrontar y las posibles implicaciones que pueda tener en el aprendizaje de los estudiantes como futuros profesionales.

Ahora bien, con base en los aportes de otros investigadores (Brown y Atkin, 1994; Moses, 1985) Zabalza (2004, 2006) establece tres dimensiones que configuran lo que denomina la docencia como actividad profesional: *la dimensión profesional, la dimensión personal y la dimensión laboral*. Bajo este esquema, intenta develar la importancia que se le debe otorgar tanto a la enseñanza como actividad que requiere de conocimientos, habilidades y competencias específicas, como a las altas exigencias intelectuales que demanda la acción docente en el contexto universitario.

En relación a la dimensión profesional, Zabalza propone una serie de competencias fundamentales con las que debe contar el profesor para llevar a cabo su actuación profesional. De esta manera, considera que el profesor debe contar con un buen conocimiento de la materia; un buen manejo de los recursos de la enseñanza; y habilidades comunicativas, que le permitan la identificación de los conocimientos previos de los estudiantes, la organización, explicación y comprensión de los contenidos a enseñar y, a la vez, favorezcan el establecimiento de las relaciones interpersonales con los estudiantes. Igualmente, debe tener conocimiento de la forma como aprenden y mostrar interés por su desarrollo integral⁴⁶.

⁴⁶ En correspondencia con estas competencias, Zabalza (2004) considera que la idea de profesionalidad del docente universitario se halla vinculada a una serie de actividades de amplio espectro y que le demandan exigencias tanto intelectuales como prácticas, dentro de las que incluye: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer explicaciones e información comprensibles y organizadas, manejar las nuevas tecnologías, diseñar metodologías (en las que integra diversas decisiones para gestionar el desarrollo de la actividad docente), relacionarse con los estudiantes, hacer uso de la tutoría como parte del proceso formativo de los estudiantes, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, y, finalmente, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

La dimensión personal, por su parte, comprende aspectos relacionados con lo que el profesor es como persona, elemento que para Zabalza, se hace invisible en el ejercicio profesional. Es decir, lo que el profesor es, las expectativas que tiene frente al desarrollo de su trabajo han recibido poca atención. Por esta razón, incluye como elementos fundamentales de esta dimensión la satisfacción profesional y personal, y la carrera docente. Ambos elementos, estrechamente relacionados con la tercera dimensión, la laboral. Así pues, considera que, en el contexto universitario, en esta última se deben contemplar aspectos referidos a la legislación laboral y otros que tienen que ver con el estatuto profesoral, las políticas y criterios de selección, contratación y, en caso de ser pertinente, la condición de ser funcionario público.

Tal y como puede observarse en esta descripción, además de contemplar una intención formativa Zabalza asume la profesionalidad del docente más allá del dominio de los saberes disciplinares; pues considera que la enseñanza también implica una serie de competencias relacionadas con, lo que Shulman denomina, el manejo pedagógico de los contenidos. Asimismo, que, en tanto actividad profesional, la enseñanza “implica tener los conocimientos suficientes sobre la lógica y las condiciones que afectan el desarrollo de los estudiantes” (Zabalza, 2006, p.65). Por ello, en la medida en que ésta sea de buena calidad, los profesores individual y colectivamente ejercerán gran impacto formativo sobre ellos.

Cabe también mencionar que en el marco de sus planteamientos, Zabalza hace mención al “estilo de trabajo del profesor” desde varias miradas. Por un lado, hace referencia a la consideración de la competencia profesional del docente en relación a la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo mismo de la enseñanza, como elementos claves que ayudan a revelar el modelo de enseñanza y, por consiguiente, a valorar el estilo docente. Por otro lado, considera que la competencia en el establecimiento de relaciones interpersonales y el uso de la comunicación en la gestión docente en los encuentros de clase con los estudiantes generan escenarios de relaciones que exigen ciertas regulaciones. Por consiguiente, la interpretación y la regulación que de éstas hace el profesor, es lo que constituye su estilo de liderazgo. Así, aunque reconoce la posibilidad de que este estilo esté asociado directamente a su forma particular de ser y a la existencia de matices en las relaciones que se establecen durante la gestión en el aula, considera que siempre deben existir ciertas características que determinan las relaciones, las cuales están al margen de tales particularidades.

Si bien Zabala no hace mención explícita al término estilos de enseñanza, para él existen ciertos estilos que particularizan la acción del profesor y están directamente relacionados con los métodos de enseñanza y la forma en que gestiona el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir del tipo de interacciones que establece (comunicación, relaciones interpersonales) para lograr los propósitos educativos y formativos. En correspondencia con estas afirmaciones, también plantea que, por tratarse de una actividad dinámica y reflexiva, el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción entre el profesor y los estudiantes o entre ellos mismos. En ese sentido, su análisis debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que, por ser parte indispensable de la actuación docente, debe abarcar tanto los procesos de planeación como los de evaluación de los resultados (Zabala, 2002).

Siguiendo esta línea de revisión frente a los requerimientos o conocimientos con que debe contar el profesor para poder cumplir con su labor docente, Porlán y Rivero (1998) hacen un análisis de la naturaleza, fuentes y organización epistemológica del *conocimiento profesional* de los profesores. Para estos autores, este conocimiento se deriva de dos dimensiones; una de carácter epistemológico y otra de carácter psicológico⁴⁷, a partir de las cuales establecen cuatro componentes:

El primero, hace referencia a los *saberes académicos*, relacionados con las concepciones disciplinares de los profesores, sean estas relativas al currículo o a las ciencias de la educación. Son conocimientos generados por los procesos educativos formales, son explícitos y están organizados atendiendo a las lógicas disciplinares.

El segundo componente son los *saberes experienciales*, los cuales están relacionados con las concepciones e ideas que los docentes desarrollan durante su ejercicio profesional. En ese sentido, abarcan diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como la metodología, el papel de la programación, los objetivos, los fines educativos, el aprendizaje, la evaluación, entre otros asuntos. En particular, los autores señalan que estos conocimientos suelen

⁴⁷ La dimensión de carácter epistemológico se organiza atendiendo a la dicotomía racional–experiencial; y la dimensión psicológica a la disyuntiva explícito–tácito.

manifestarse como creencias, principios que orientan la actuación profesional y, por ello, se hacen visibles a través de la programación o planificación, la evaluación y se observan especialmente en la identificación de problemáticas y situaciones que tienen lugar en el aula de clase.

El tercer componente lo constituyen las *rutinas y guiones de acción*, definidos por los autores como el “conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula de clase, y que contienen pautas de actuación y estandarizadas para abordarlos” (Porlán y Rivero, 1998, p. 61). Específicamente, estas rutinas y guiones corresponden a las interpretaciones y significados de los profesores que les ayudan a resolver las actividades cotidianas y, en especial, aquellas que se repiten con frecuencia. Por ello, se plantean en el ámbito concreto y se vinculan a contextos específicos que responden a interrogantes como: ¿qué hacer en esta situación?, ¿cómo hacerlo? Es decir, dan respuesta a preguntas procedimentales y de actuación.

Y, finalmente, el cuarto saber está conformado por las *teorías implícitas* (Argyris y Shon, 1976; Marrero, 1993; Rodrigo, 1985; Rodrigo, Rodríguez, y Marrero, 1994), que en palabras de Porlán y Rivero (1998) son más “bien un no saber”; es decir, son las teorías que subyacen a la actuación docente y se plantean en función de categorías externas.

Ahora bien, aunque siguiendo una línea de investigación más centrada en la formación profesional de maestros, otro de los autores que merece ser referenciado a la hora de pensar en los conocimientos que se requieren para la enseñanza es Perrenoud⁴⁸ (2005). En particular, este autor y sus colaboradores utilizan el término “*habilidades profesionales*” para referirse al conjunto variado de conocimientos, procedimientos, esquemas de acción y actitudes que se mezclan en el ejercicio de la profesión docente.

⁴⁸ De acuerdo con Perrenoud (1994c) el profesionalismo de un maestro se caracteriza por el dominio de diversos conocimientos profesionales: “los conocimientos que se enseñan, los criterios utilizados en el análisis de situaciones, los conocimientos relativos a los métodos de enseñanza, pero además, por los esquemas de percepción, análisis, decisión, planificación y evaluación que permiten al maestro combinar sus conocimientos en una situación determinada. Sumado a lo anterior, añade también, las actitudes necesarias a la profesión como la convicción de educabilidad de los sujetos, el respeto hacia el otro, la conciencia de las propias representaciones, el dominio de las emociones, la apertura a la colaboración y la apertura profesional” (p. 13).

De acuerdo con sus postulados, la naturaleza de estas habilidades se vincula a los conocimientos que se deben transmitir; es decir, a los conocimientos relativos a las disciplinas, la cultura y a los conocimientos pedagógicos y didácticos (la forma de organizar las condiciones de aprendizaje y gestión en el aula de clase), los cuales, en última instancia, permiten saber cómo proceder en una situación determinada y se adquieren a partir de la práctica (Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2005, pp.13-15).

2.5.1. Aportes para la Construcción de un Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza

Como bien se expuso previamente, la investigación sobre los estilos de enseñanza, en sus inicios estuvo precedida por los parámetros del paradigma de la eficacia docente (proceso-producto, presagio-producto), a partir del cual fue posible explorar los comportamientos y actuaciones del profesor, mediante la verificación de patrones de conducta observables en situaciones regulares en la gestión del aula y su posible relación con los resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Esta orientación investigativa dejó de lado la concepción de los docentes como profesionales racionales, reflexivos y con la capacidad de tomar decisiones durante todo el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, así como la posible influencia del contexto en el desarrollo de su práctica. Como resultado, fue necesario ampliar la perspectiva, hacia la indagación del tipo de pensamientos que guiaban el ejercicio docente en la parte preactiva e interactiva de su práctica.

Si bien todas estas investigaciones confirmaron la importancia de los estilos de enseñanza en la influencia o no de los resultados académicos de los estudiantes, las perspectivas más recientes se han orientado no solo a analizar y mejorar la práctica de la enseñanza, sino a la identificación, tipificación y clasificación de las particularidades e individualidades que caracterizan a los profesores en el ejercicio de la docencia. Así pues, aunque se encuentra una diversidad de nominaciones y caracterizaciones para las clasificaciones o tipologías que los investigadores han determinado para dar validez y especificidad a los diferentes estilos de enseñanza, lo cierto es que, de cierto modo, se identifica la existencia de un consenso respecto a su conceptualización y a la consideración de algunos de los elementos que son contemplados a la hora de pensar en su configuración.

Estas coincidencias continúan siendo vigentes, en la medida en que se fundamentan, por un lado, en el carácter de singularidad o particularidad que en las definiciones se otorga a la forma como el docente ejerce la enseñanza, y por otro, en cuanto la identificación de tales estilos a partir del comportamiento que exhibe el profesor en su práctica. Así, se encuentran diversidad de propuestas, que han abierto el abanico de posibilidades para contribuir a la determinación de los elementos o componentes que configuran la función de la docencia a partir de dimensiones fundamentales que constituyen esta actividad en el ámbito universitario. De hecho, los diversos

intereses implicados en el desarrollo de las investigaciones han impedido la consolidación de perspectivas más globales y en consecuencia, se encuentran un conjunto de variados requerimientos para desempeñar esta función. En definitiva no se cuenta con un modelo que dé cuenta de tales elementos que ayuden a configurar los estilos de enseñanza de los profesores..

Pese a los logros alcanzados en la comprensión del constructo, la realidad es que se han desestimado aspectos importantes en la identificación de los estilos de enseñanza; dentro de los cuales se pueden incluir tanto los conocimientos profesionales, personales y contextuales que favorecen el desarrollo de la práctica de enseñanza, como el carácter humano de la misma y, por ende, lo relativo al ser de la persona docente; pues estos son elementos que también competen a la construcción de esa singularidad que caracteriza a quien realiza esta actividad.

Sumado a este panorama, los argumentos presentados en relación a los requerimientos que necesitan los profesores para la enseñanza también son un importante referente, no solo para identificar la trayectoria y evolución que ha tenido la investigación en este campo a través de las últimas décadas, sino, además, para evidenciar que gran parte de su indagación ha permitido tener una aproximación y comprensión más cercanas a las realidades de quienes la ejercen y de los contextos en los que tiene lugar.

Como bien se identifica en todas las descripciones previamente presentadas, aunque existen diferencias en las perspectivas de análisis frente a la consideración de los requerimientos del profesor para el ejercicio de su enseñanza en el ámbito universitario, los análisis y reflexiones de estos autores también dan cuenta de la variedad de conocimientos que requiere o se le demandan. Sin embargo, lo cierto es que, a pesar de sus particularidades en la significación, interpretación o nominación de los mismos, en conjunto ponen de manifiesto, en mayor o menor medida, que el eje central de su indagación es la identificación de aquellos conocimientos, competencias, habilidades, creencias y/o ideas que subyacen a la actuación que despliega el profesor en el aula. Y, en ese sentido, dejan claro que para ejercer la docencia se requiere algo más que el dominio de un saber disciplinar y que, por ende, no es suficiente saber para enseñar. El docente necesita, además, contar con los conocimientos o saberes que le permiten identificar

las características de su práctica en el aula de clase y generar las condiciones propicias para el desarrollo deliberado e intencional de los aprendizajes en los estudiantes.

Lo que se pretende significar y resaltar de estas perspectivas es el hecho de reconocer la existencia de cierto tipo de conocimientos, adicionales al saber disciplinar, que también se necesitan para ser enseñante. Asimismo, se reconoce que éstos no generan una acumulación de contenidos, sino que su interrelación permite explicar la configuración que le da sentido a la práctica de enseñanza y por consiguiente a la configuración de los estilos de enseñanza.

Ahora bien, pensar en los conocimientos que se requieren para la enseñanza nos sitúa en el terreno de la práctica misma. No en el sentido y significado que de algún modo se le asocia a la calidad y la eficacia docente o de profesores eficaces, sino, en el sentido de los dominios que la configuran y ayudan a comprender las interrelaciones y posibles límites entre el saber – saber, y el saber – hacer del profesor, que de hecho, han sido abordados en diversos estudios sobre la enseñanza de manera desarticulada y dejando de lado ciertos elementos que también merecen atención.

No obstante, en estos análisis la dimensión del ser docente se evidencia tangencialmente o no aparece, tal como lo señala Zabalza (2004) al configurar la profesión docente; “la dimensión personal del profesorado desaparece o se hace invisible en el ejercicio profesional” (p.131). Este es un elemento que sería pertinente considerar para tener una idea más integral de lo que implica la práctica de enseñanza del docente, en la medida que se involucran las expectativas con las que el profesor desarrolla su profesión, lo que el docente es, siente y vive, la identidad, satisfacción y el desarrollo profesional, como componentes que le otorgan a la enseñanza un carácter más singular y particular, como posibles aspectos diferenciadores en su práctica. Bajo esta mirada, este también puede ser un elemento fundamental a la hora de pensar en la configuración de los conocimientos que subyacen a la práctica de enseñanza de los profesores y, en este sentido, podría ayudar a perfilar ciertas diferencias en las tipologías de los estilos de enseñanza.

El análisis y la reflexión sobre estos asuntos implicaría, entonces, no solo explorar las prácticas y experiencias de los docentes en función de la comprensión de las conductas

observables o que reflejan en el ejercicio de la enseñanza y la configuración de una base de conocimientos (profesionales, personales, contextuales, experienciales), sino también a partir de la evidencia que otorgan los profesores al expresar lo que piensan y sienten sobre la profesión, la manifestación de las propias expectativas, logros y dificultades, así como sus proyecciones/satisfacción en el ejercicio de la docencia.

En línea con lo anterior, no se logra pensar entonces, que los dominios del profesor cualquiera que ellos sean o se consideren, pueden dejarse desprovistos de la interconexión con lo cognitivo o con los procesos de pensamiento, y por tanto, su influencia e interacción con los demás aspectos que en su momento fueron señalados por Clark y Paterson (1986) al proponer un marco conceptual para explicar las relaciones entre la cognición y las acciones de los docentes cuando tiene lugar la enseñanza. Al respecto, los autores determinan tres categorías básicas que constituyen el dominio de los procesos de pensamiento en los profesores: a) la planificación (pensamiento preactivo y postactivo), b) sus pensamientos y decisiones interactivas, y c) sus teorías y creencias.

Poner en consideración los posibles elementos que componen los estilos de enseñanza requiere pensar en una configuración conceptual como la base de construcción de un modelo que soporte y permita comprender las relaciones que representan nuevas realidades sobre la enseñanza. Ello significa que no sólo esté fundada en la actuación del profesor, como situación concreta a partir de la cual se puede observar la realidad, sino que también tome en consideración los significados de otros elementos que toman forma de saberes que son fundamentales para el ejercicio de la docencia: las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, las relaciones profesor – estudiante, la metodología, la identidad profesional, el clima de la clase, las expectativas de logro, el desarrollo de la clase, satisfacción profesional y la evaluación, entre otros aspectos.

La conjugación de los aspectos antes mencionados con otros relacionados con el saber como el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y el conocimiento sobre la planificación de la enseñanza, harían pensar que la actuación del profesor no está determinada o

influenciada por una sola dimensión, sino por la integración e interrelación de todos estos conocimientos en tres dimensiones: el saber, el saber hacer y el saber ser.

Desde esta perspectiva, para el desarrollo de este estudio se propone el diseño de un modelo teórico⁴⁹ que busca comprender los estilos de enseñanza a partir de una visión más amplia, interrelacionada e integral del acontecer de la práctica de enseñanza en los profesores. Es decir, espera superar aquellos modelos que en sus planteamientos y descripciones no van más allá de las acciones o comportamientos que exhiben o (de)muestran en el acontecer de su ejercicio docente (del saber hacer) y, en particular, en el desarrollo de sus clases.

Como bien se ha identificado, los diversos estudios sobre la enseñanza, y en particular, sobre los estilos de enseñanza, evidencian la variedad de posturas teóricas que han orientado a los investigadores para su definición e identificación de los componentes (i.e., categorías, dimensiones, saberes, atributos) que ayudan a conformar este constructo. Así pues, esta situación ha dado lugar a diversas definiciones a partir de las cuales se sugieren elementos que les son comunes y otros que los diferencian.

Una característica común de todas las definiciones, es su rasgo identificable como condición individual y personal: *“modos particulares, característicos”*; *“modos, formas, adopciones o maneras particulares y características”*, *“la manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica”*; *“una construcción simbólica que cada docente hace de sí mismo y de su actividad académica”*; *“rasgo esencial, común y característico, referido a la manifestación peculiar del comportamiento y la actuación pedagógica”* que media la práctica de la enseñanza. Si bien es un elemento que se asocia a la persona, el reconocimiento de este ámbito parece hacerse poco visible en muchas de las investigaciones al momento de representar los componentes que permiten identificar las diferentes tipologías de los estilos de enseñanza, y cuando son considerados como parte constitutiva del constructo, se relacionan con los compromisos y responsabilidades (e.g., el desarrollo de valores, actitud reflexiva y crítica,

⁴⁹ Siguiendo los aportes de Restrepo y Campo (2002) un modelo teórico “se centra en la descripción, no en la construcción objetual. Se trata de describir nuevas relaciones al abstraer categorías asignándoles nombres y articulándolas para posibilitar procesos de comprensión. Implica un análisis cuidadoso que posibilite la explicación y comprensión de una realidad dada de forma que se pueda llegar a una nueva realidad” (p.124).

creatividad, relaciones interpersonales con los estudiante, la ética) que exige la práctica de enseñanza.

De forma similar, los investigadores proponen una serie de elementos (i.e., categorías, , indicadores, atributos, características, saberes) que en conjunto referencian aspectos que se relacionan con el “saber hacer” del profesor, entre ellos se distinguen: la metodología, la relación profesor-estudiante, la evaluación y en algunos casos, la planificación de la enseñanza.

En cuanto a las diferencias, estas se relacionan con los marcos teóricos de referencia que orientan los estudios, y en particular, en el sentido que los investigadores asumen para determinar los indicadores que permiten identificar los estilos de enseñanza. De otro lado, y en menor proporción, se encuentran las investigaciones que contemplan indicadores vinculados con el saber de la disciplina, el aspecto didáctico y el curricular, solo una investigación, considera el elemento investigativo como parte de la reflexión sobre los estilos, aunque no se deja leer con claridad cómo influye éste en su configuración. Cabe además, agregar, que en algunas de las definiciones sobre los estilos de enseñanza se supera la descripción de los componentes que se conjugan para su conformación, lo que significa que los elementos que se incluyen, en ocasiones, poco reflejan su concepción o se presenta en el sentido contrario.

Así, sobre la base de estas revisiones, y atendiendo a la interdependencia entre los conocimientos que se requieren para la enseñanza se construye una definición de los estilos de enseñanza que sugiere estas interrelaciones:

Los estilos de enseñanza se conciben como *“actos individuales del profesor, puestos en escena en el aula de clase y que comparte con los estudiantes a partir de la mediación de tres saberes: el saber-saber relacionado con el conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico, conocimiento del currículo, teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje, el conocimiento pedagógico, y el conocimiento sobre la planificación de la enseñanza, el saber-hacer, que contempla la práctica de enseñanza, la relación profesor–estudiante y las prácticas de evaluación, y finalmente, el saber- ser relacionado con la identidad personal, ciudadana y profesional”*.

En correspondencia con Quiroz y Jiménez (1991), así como los postulados de la UNESCO, la función docente implica una serie de dimensiones que sirven como soporte para el planteamiento de este Modelo: el saber, el saber hacer y el ser docente. Además, se toma en consideración los aportes de Shulman, en cuanto establece una base de conocimientos para la enseñanza, así como la contribución de otros autores e investigadores en el campo de la enseñanza y, en particular, en el estudio de los estilos de enseñanza, tal como se indicó en el apartado anterior.

De este modo, la configuración del '*Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza*' parte de la consideración de tres dimensiones fundamentales que se incorporan en una estructura dialógica, a partir de la cual se organizan los conocimientos que se perfilan como básicos para la práctica de enseñanza: la dimensión del saber-saber, la dimensión del saber-hacer y la dimensión del saber-ser. Tres dimensiones que no deben ser vistas de manera independiente, sino como saberes que se articulan e interrelacionan en una de las funciones sustantivas de los profesores, la enseñanza. Así, el modelo en su conjunto, en el contexto de análisis de las prácticas de los profesores y en particular, la identificación de los estilos de enseñanza, explica y fundamenta la serie de transacciones o relaciones entre lo que saben, lo que son y lo que hacen los docentes en el ejercicio de la docencia (Tardif, 2004).

Si bien todos los autores de referencia han generado aportes para identificar y comprender los conocimientos, saberes, dominios o habilidades que caracterizan y legitiman al profesor, en muchos casos, sus postulados y reflexiones presentan análisis independientes. No obstante, al mirarlos en conjunto representan elementos comunes que dan sentido al repertorio de acciones que el profesor despliega en el ejercicio de la docencia. Por ello, en el marco de este modelo y para el logro de los propósitos, esos saberes no pueden concebirse como actividades independientes de las relaciones que establecen con el conocimiento, con los estudiantes, con el contexto e incluso con su propia identidad. Por el contrario, se espera que se constituyan en componentes fundamentales, que, en su conjunto, favorezcan la identificación y caracterización de las prácticas de enseñanza y por consiguiente, de los estilos de enseñanza.

En ese sentido, se considera que la interacción permanente entre las tres dimensiones propuestas por el modelo supone la apropiación, reflexión y ratificación de los componentes (en términos generales, representados en los conocimientos, las prácticas y la identidad) que soportan la práctica de enseñanza de los profesores en sus áreas disciplinares. Ello significa que los profesores cuentan con un acervo de conocimientos académicos, profesionales y personales, que al momento de enseñar un saber específico se ponen en escena e integran de manera particular, para dar lugar a la configuración del propio estilo de enseñanza. En otras palabras, esta perspectiva integral frente a la enseñanza busca reinterpretar la pregunta por los conocimientos o requerimientos del profesor para la misma (¿qué necesita el docente para poder enseñar?) y a partir de ello, poder responder ¿cuáles son las formas o modos de enseñar que caracterizan a los profesores?

Cada una de estas dimensiones se concibe, por tanto, como un elemento integral, compuesto por una serie de características o atributos (i.e., componentes)⁵⁰, con el fin de poder ser revisados, analizados, confrontados y observados in situ, de manera que permitan comprender la realidad de las posibles relaciones e interrelaciones que se suscitan entre ellas y entre sus diferentes componentes. Así pues, la operacionalización de estas tres dimensiones exige tanto la identificación de las categorías o componentes que las constituyen (ver Figura 5), como la articulación de los referentes conceptuales que las soportan; los cuales se asumen desde dos perspectivas, que generalmente han sido contempladas de forma independiente: la pedagógica y la cognitiva (i.e., psicológica).

Si bien se asume una definición particular de cada una de las dimensiones, es importante señalar que ese “saber” de los profesores proviene de diferentes fuentes (derivadas del desarrollo de las ciencias, de la sociedad y la cultura en general) y en correspondencia con su trayectoria de formación, su experiencia profesional y personal.

Cabe aquí aclarar que para lograr la conceptualización final del constructo que subyace a este modelo, no es suficiente con identificar y/o retomar los saberes o conocimientos que otros

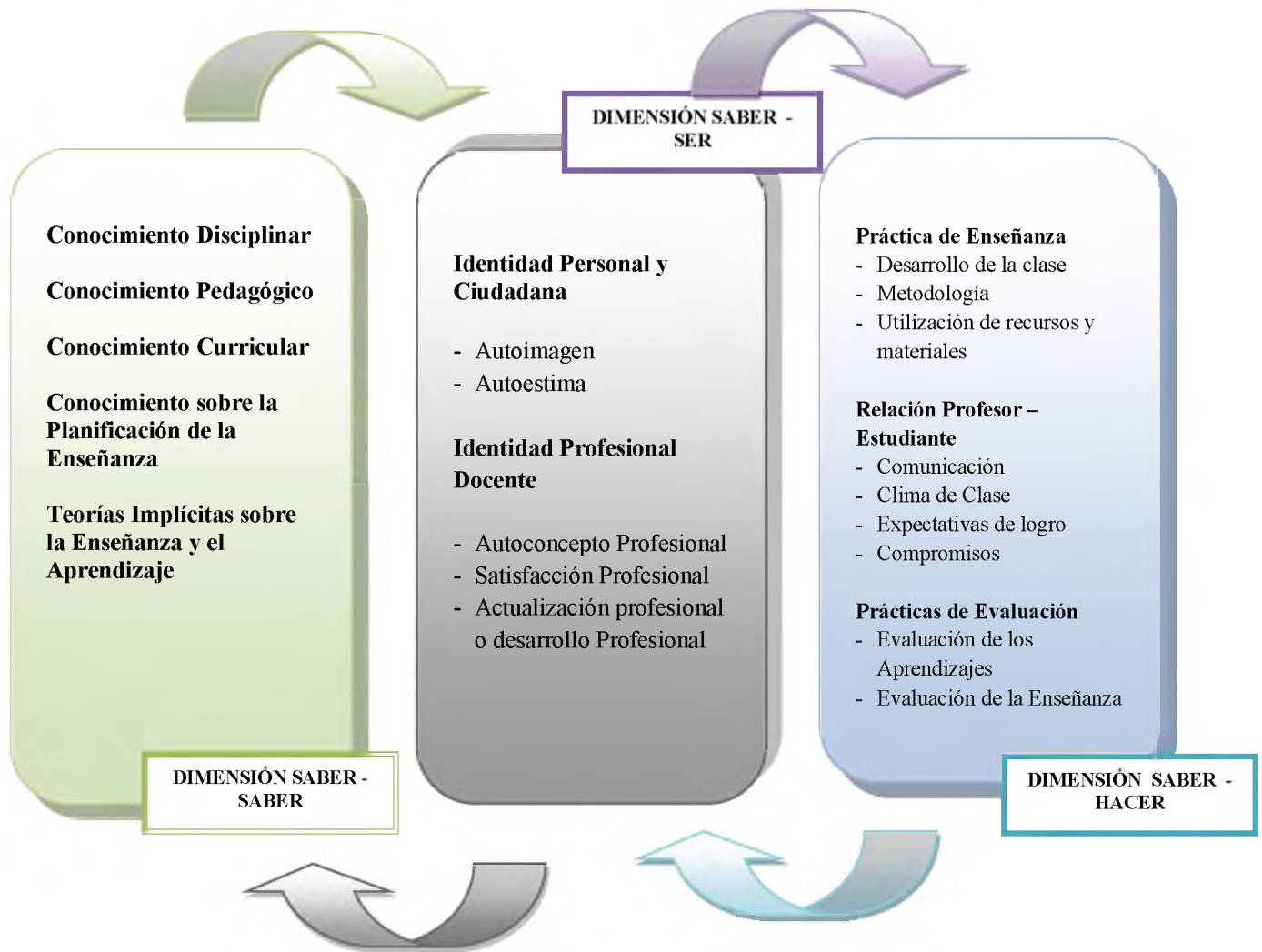
⁵⁰ La operacionalización del modelo comprende, entonces, una serie de indicadores mutuamente excluyentes y que dan cuenta o especifican de manera más precisa las categorías o componentes sobre los cuales se configuraron cada una de las dimensiones.

autores han considerado indispensables para la enseñanza, sino que también es importante su caracterización, para, en caso de ser necesario, lograr redefinirlos. Se trata, entonces, de fundamentar aquellos conocimientos, teorías y creencias que subyacen a la práctica de enseñanza, en tanto actividad mental que, al tomar en consideración las finalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, obliga al docente elegir y tomar decisiones sobre ciertas prácticas o actuaciones que formalizan y materializan sus saberes.

En otras palabras, además del valor del significado e interpretación que estos saberes pueden tener para el profesor en su cotidianidad, la idea es que a través de este modelo sea posible integrar ciertos elementos, que sean vistos como fuentes primarias para facilitar la identificación de la naturaleza de la práctica de enseñanza, sus especificidades y sus particularidades. En este sentido, pretende identificar, describir y comprender aquellos conocimientos que de forma interdependiente se implican en el ejercicio y significado de la docencia y en consecuencia, establecer los estilos de enseñanza.

Para dar mayor claridad a estas generalidades, a continuación se presentan en detalle las especificidades del diseño y conformación de las dimensiones que hacen parte del *Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza*:

Figura 5. Dimensiones del Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza



Dentro de la perspectiva de este modelo, las dimensiones se conciben como las tres partes o facetas que dan lugar a su estructura organizativa. Cada una de ellas se conforma a partir de la agrupación de diferentes categorías o componentes, que no constituyen elementos yuxtapuestos, sino que representan su contenido y significado específico. Asimismo, cada categoría presenta una serie de indicadores que dan cuenta de sus características o atributos de valoración y análisis.

En primer lugar, aparece la dimensión del *saber-saber*, la cual hace referencia a los conocimientos o saberes que el profesor ha adquirido a partir de la educación formal, de su desarrollo académico y de los avances de la investigación en el campo, así como de los conocimientos que le sirven de referencia para fundamentar el ejercicio de su práctica.

Concretamente, esta dimensión representa los conocimientos, que podrían denominarse, formales para la enseñanza y, en ese sentido, está conformada por las siguientes categorías:

Conocimiento Disciplinar: se refiere al conocimiento que posee el profesor sobre la disciplina que se enseña (e.g., epistemología, estructura, nociones, conceptos, procedimientos, entre otros). Implica los contenidos concretos de enseñanza y la forma en que están organizados los conceptos y principios básicos de la disciplina. Comprende, además, el conjunto de reglas de los marcos teóricos y tendencias frente a la disciplina, así como su estructura interna y su relación con otros enunciados (Schwab, citado en Shulman, 2001, 2005). Es el conocimiento socialmente construido de la disciplina que sirve de base a los profesores para la enseñanza, aquí lo sustantivo sería cómo el profesor refleja su dominio sobre la génesis o epistemología de la disciplina.

Este tipo de conocimiento se vincula a los criterios, referentes teóricos, epistemológicos y al desarrollo específico del campo disciplinar que sirve a los profesores como fuente de comprensión, para luego, ser traducidos por él en los contenidos de la materia o asignatura que enseña.

El Conocimiento Pedagógico: este se integra a partir de la práctica misma de los profesores en tanto contenido a enseñar, lo que implica las reflexiones, transformaciones y representaciones del conocimiento disciplinar que posee el profesor en contenidos para ser enseñados; con lo cual, va más allá del conocimiento disciplinar. Son las formas de presentación y exposición de los contenidos disciplinares que utiliza el profesor para que el estudiante pueda lograr su comprensión (ejemplos, explicaciones, demostraciones, analogías). Incluye también el conocimiento de estrategias para reorganizar el aprendizaje (Shulman, 2005).

En otras palabras, en este tipo de conocimiento toma en consideración las propias decisiones que adopta el profesor para ser enseñable los contenidos disciplinares, se materializa en la práctica de enseñanza cuando se concretan las intenciones y los propósitos de formación. De igual forma, aquí el docente considera las diferentes formas de enseñar que se traducen en principios didácticos disciplinares (sin ser reducido a los métodos de enseñanza) a partir de los cuales se genera diversas estrategias para el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, este

conocimiento en los profesores pone de manifiesto las posibles dificultades didácticas que pueda presentar la disciplina al momento de su enseñanza (e.g., consideración de la complejidad o facilidad de aprendizaje de la materia, el cómo aprenden los estudiantes, organización de los contenidos disciplinares).

Respecto del *Conocimiento del Currículo*: siguiendo un poco a Stenhouse (1991) en el currículo se intenta comunicar los principios fundamentales de una propuesta educativa con posibilidades de ser examinada, además de ser traducida efectivamente a la práctica. En este sentido, este conocimiento en los profesores se traduce en una dinámica de interacciones en la que se conjugan distintos elementos para lograr las metas de formación en el proceso educativo. Este conocimiento se ve reflejado en la práctica cuando los profesores pretenden la organización de la enseñanza para la formación de profesionales en un campo específico de conocimiento, es decir, se toma en consideración las orientaciones generales de la propuesta formativa (plan de estudios, perfil profesional) las cuales se deben ver reflejadas en el desarrollo de la asignatura o curso. Asimismo, el docente bajo este tipo de conocimiento, contempla las posibles relaciones que se puedan establecer entre su asignatura y otros cursos del plan de estudios en el que se inscribe. Bajo esta perspectiva, el conocimiento del currículo es un referente que permite orientar y articular las intenciones tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Teorías Implícitas del Aprendizaje y la Enseñanza: son las creencias, teorías, representaciones e interpretaciones implícitas y/o explícitas que fundamentan la actuación del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, son las teorías que subyacen a los modos y formas de actuación docente. De acuerdo con Scheuer, De la Cruz, Pozo, y Pérez (2006) las teorías implícitas son el conjunto de principios que organizan o restringen tanto la forma de afrontar, interpretar o entender las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje⁵¹.

⁵¹ [...] las teorías implícitas son un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias (Pozo, et al., 2006, p. 64).

Por su parte, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) definen las teorías implícitas de la enseñanza como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, desde otros puntos de vista, se viene denominando, pensamiento práctico” (p. 245).

Conocimiento sobre la Planificación de la Enseñanza: Este componente hace referencia a la forma como el profesor anticipa la explicitación, organización, articulación y toma de decisiones sobre los contenidos de la disciplina que enseña. Aquí, el docente considera la su propia comprensión sobre la estructura disciplinar y su didáctica así como los contenidos básicos de formación y los recursos disponibles para el ejercicio de la docencia. Así, este conocimiento se relaciona con el conocimiento pedagógico del contenido y del currículo en tanto la comprensión personal, su representación, la selección y la preparación de ese material para que los estudiantes lo comprendan, situación que requiere adoptar la confluencia de otros conocimientos (didácticos, pedagógicos, curriculares). Este conocimiento implica, entonces, la acción previa del profesor para la práctica de enseñanza y de su gestión en el aula de clase (Zabalza, 2006).

Desde esta perspectiva, la planeación o planificación de la enseñanza de los profesores se sitúa en una posición de toma de decisiones visualizada a través de dos vías. Por un lado, se plantea un programa de curso que sirve de horizonte para orientar el desarrollo de las asignaturas (la manera y orden en que se dispone la información que se pretende enseñar). Es decir, en éste se materializan el conocimiento disciplinar y pedagógico, ya que se intenta plasmar en una estructura formal (i.e., formato de curso) las metas de formación de un campo disciplinar específico. De otro lado, la planificación de las clases, exige a los profesores el diseño de itinerarios o agendas (en consideración a los momentos o fase de la clase) en las que proyecta, no solo la temática o contenido que será abordada en las sesiones de clase, sino también, las actividades académicas que debe realizar el estudiante (i.e., lecturas, exposiciones) las estrategias metodológicas, y la evaluación.

En segundo lugar, se identifica la dimensión del *saber-hacer*, concebida como el conocimiento práctico de la actividad docente, que toma en consideración “el acto o modo de hacer”. Los elementos contemplados en esta dimensión representan la práctica misma y por ello, guardan relación con el momento o fase interactiva de la enseñanza. Es decir, el momento en el cual operan y se materializan los conocimientos o saberes de la enseñanza, a partir de las formas o modos de hacer en las fases de la enseñanza y, por ende, en la interacción del profesor con los estudiantes en el aula de clase. Concretamente, esta dimensión está representada por las siguientes categorías:

*Práctica de Enseñanza*⁵²: se concibe como el conjunto de situaciones que configuran el quehacer del profesor y tienen lugar dentro del contexto del aula. Comprometen también a los estudiantes, en función de determinados propósitos de formación, demarcados por el conjunto de actuaciones que se orientan directamente a su aprendizaje (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

Es una fase centrada, básicamente, en el enseñar y el aprender; con lo cual, también se refiere a los procesos de transferencia y apropiación de contenidos y saberes que median la relación entre el profesor, los estudiantes y conocimiento. Esta práctica implica, entonces, la construcción y/o reconstrucción de lo que hace el profesor de los conocimientos profesionales, disciplinares, pedagógicos, experienciales e investigativos, así como de los contenidos culturales, intencionalmente seleccionados del amplio universo de la disciplina por enseñar. De este modo, implica la sistematización que realiza el profesor con el ánimo de facilitar la transformación del pensamiento, el comportamiento, las actitudes y los valores de los estudiantes (De Romero, 1995, citado en Ojeda y Alcalá, 2004). Hacen parte de esta categoría; el desarrollo de la clase, la metodología y la utilización de recursos y materiales.

Tal como lo señala Cros (2003), la estructura de la clase implica tres elementos: inicio o presentación, desarrollo de la clase o fase instruccional y final o cierre donde se hacen los acuerdos y se dejan las tareas. Además de considerar que tiene una estructura regular, esta autora

⁵² Respecto del significado que se le atribuye a la práctica de enseñanza para efectos de este Modelo, se asume como la acción que el profesor desarrolla en el aula de clase, en particular, el proceso referido a la enseñanza (para otros autores, práctica docente, De Lella, 1999; De Vincenzi, 2009; Doyle, 1986; García-Cabrero, et al., 2008).

usa el término clase para hacer referencia a una serie de discursos que tienen unas características comunes: se produce en el ámbito académico, tiene una finalidad didáctica, se desarrolla a través de un canal oral y en una situación espacio–temporal específica, que es conducida por una persona experta, que se dirige a un grupo de menor experiencia.

De acuerdo con esta autora, estos rasgos característicos permiten considerar la clase como “género discursivo” (que se incluye en los denominados “discursos académicos”). No obstante, para definir esta estructura se toma en consideración de la propuesta de Cros (2003) el planteamiento sobre el concepto de “fase” toda vez que hace un análisis de los diferentes tipos de actividades que suelen realizarse en el desarrollo de la clase: fase de obertura y cierre, fase de exposición de la asignatura, fase de participación y fase de explicación.

Así pues, como parte integrante de esta categoría, *el desarrollo de la clase se asume como el momento en que el profesor pone a circular los contenidos o temas de la disciplina, lo que significa la presentación o puesta en escena del contenido de la enseñanza en sus diferentes fases*. Una fase de introducción o inicio en la que el profesor mediante diferentes acciones da la apertura a la clase. Aquí el profesor establece o crea un vínculo entre los estudiantes y la temática o contenido a través del recuento, la presentación general o agenda de trabajo de las actividades y/o con la indagación de las actividades académicas pendientes. Otra fase, de desarrollo o desenlace en la que se establece una regulación/ autorregulación del proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta interactúan tanto profesor, estudiantes y el contenido temático a partir del cual se lleva a cabo la sesión de clase. Es la fase donde el profesor suele proponer diversas estrategias metodológicas y de organización del grupo para cumplir con los propósitos previstos. Finalmente, la fase de cierre, en la que se realiza una especie de síntesis de los aspectos abordados en la clase o se hacen las especificaciones u orientaciones generales para el próximo encuentro.

En tal sentido, es importante anotar que las aulas de clase son contextos complejos y que comprenden múltiples situaciones, muchas de las cuales operan de manera simultánea, inmediata y, en algunos casos, poco previsible (Doyle, 1977; Cid, 2001). Esta situación hace que la delimitación de algunos indicadores en el proceso de observación (i.e., el saber – hacer) sea una

tarea intencional, que en lo posible busca reflejar y abarcar tanto la realidad en su contexto físico-social (i.e., el aula de clase), como construir una imagen de la multiplicidad de interacciones, relaciones e interrelaciones entre los hechos que allí confluyen al momento de desarrollar una clase.

La práctica de enseñanza (docencia) en su fase interactiva (Jackson, 1991) se corresponde con el desarrollo mismo de la clase y puede describirse como un espacio y contexto en su estructura más genérica. No obstante, las dinámicas que en su interior se entretienen, hacen que ésta adquiera un significado relativamente diferente, en virtud de los elementos que se consideren para caracterizar el momento en que el profesor desarrolla su práctica. Que si bien, no siempre representan la totalidad de las formas de enseñanza, pueden evidenciar elementos comunes y diferentes que determinan el tipo de conocimientos que circula y median las interacciones entre profesores y estudiantes, así como las formas en que se representa, tanto la enseñanza y el aprendizaje en quienes participan de esta práctica.

Dada la multiplicidad de sistemas de análisis que han ido surgiendo en la investigación para comprender lo que ocurre al interior del aula de clase, para algunos autores (e.g., Coll, 2008; Doyle, 1977; Cid, 2001) resulta difícil compartir los hallazgos o enriquecer los procedimientos utilizados por unos, con los aportes desarrollados por otros, ya que las aproximaciones a su estudio, han originado variados enfoques, procedimientos metodológicos y teóricos desde los cuales se puede abordar el aula de clase y las relaciones e interacciones que en su interior se entretienen como unidad y objeto de investigación.

Coll (2008), por su parte, concluye que los investigadores han orientado su atención al estudio de las relaciones e interacciones en el aula de clase con los más diversos propósitos; entre ellos señala, la identificación de los rasgos o características del profesor ideal, la realización de un análisis del clima socioemocional de la clase, la descripción de los comportamientos que caracterizan el profesor eficaz o la descripción de los estilos de enseñanza, entre otros asuntos. No obstante, la observación de las clases, en el caso particular de esta investigación, no se constituyó en una indagación o análisis de los hechos en sí mismos, sino que estos se articularon en una serie de categorías e indicadores que buscaban comprender las particularidades estilísticas

de la enseñanza de los profesores, a partir de la consideración de una perspectiva integral frente a la misma (i.e., los elementos que configuran el Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza).

Respecto al componente metodológico, Zabalza (2004) plantea el tema de la metacomunicación como aquellas estrategias que se emplean de una forma adecuada para plantear las vivencias, sensaciones y apreciaciones sobre el funcionamiento de la clase. Estas estrategias según este autor, ayudan a entender y reforzar el clima de confianza y de respeto entre quienes hacen parte de la clase. Sugiere, además, que más que hablar de métodos concretos es preferible hablar de orientaciones metodológicas. Para ello, establece tres grandes categorías: el método magistral, el trabajo autónomo de los estudiantes y el trabajo por grupos. Cada uno de ellos en correspondencia o especialmente adecuado para un tipo de aprendizaje específico.

Si bien Zabalza no hace referencia particular a un estilo o enfoque de aprendizaje en los estudiantes de acuerdo a los métodos que utilice el profesor, cada modalidad metodológica, ha de combinar ciertas particularidades de actuación docente y por consiguiente de los estudiantes lo que determina una estructura metodológica distinta de acuerdo al contexto, a las características del grupo y a los contenidos disciplinares. En esta medida los diversos métodos han de resultar efectivos o no para el cumplimiento de los propósitos de la enseñanza.

De igual manera, señala algunos aspectos como líneas metodológicas que sirven de referencia para hacerse a una idea de “los estilos de enseñanza” de los profesores. De acuerdo con estos señalamientos, se puede afirmar entonces que para Zabalza las orientaciones metodológicas o el método es equiparable con el estilo de enseñanza del profesor. En este sentido, describe los siguientes aspectos que tienen que ver con esas líneas u orientaciones metodológicas: estilo de aproximación a los contenidos de la materia, grado de independencia-dependencia con que se plantea la actividad didáctica, modalidades de interacción, forma en que se combina la presión y el apoyo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, estilo de interacción (se consideran las cualidades comunicativas del profesor y el clima relacional que es capaz de generar en la clase) y la participación de los estudiantes.

El análisis y la reflexión respecto de esta perspectiva en cuanto a lo metodológico y en concordancia con las líneas que se han perfilado del constructo de los estilos de enseñanza, se diría entonces, que la perspectiva que plantea Zabalza, se encuentra en la línea de los estilos de enseñanza de acuerdo a las preferencias de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Dado que a través de esta línea como se expresó en anteriores apartados, se pretende asumir una práctica de enseñanza que propicie la reflexión para un cambio en las formas de enseñar donde se integren el proceso de enseñanza con los estilos de aprendizaje de los estudiantes que ayude a mejorar la efectividad del desempeño en la formación de las nuevas generaciones de profesionales en las diferentes áreas del conocimiento.

En concreto, la metodología, se relaciona particularmente, con la selección, orientación y utilización por parte del profesor de diversos recursos y estrategias que posibilitan su gestión en el aula, y al mismo tiempo, permiten la implicación y participación de los estudiantes en la dinámica de la clase para facilitar la comprensión y logro de los aprendizajes. Es decir, son esas prácticas de organización, y de procedimientos (e.g., tareas, actividades grupales e individuales, exposiciones, presentaciones, representaciones, acompañamiento, orientación) que el docente utiliza y que invitan a trabajar a los estudiantes de distintas maneras a emplear diferentes estrategias y actividades para el logro del aprendizaje.

La utilización de recursos y materiales implica para los docentes el uso no solo de los referentes bibliográficos de primer orden (e.g., textos guías, libros, revistas, informes de investigaciones), sino también la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo de sus clases. Es decir, es el uso de herramientas adicionales a las convencionales para dinamizar, facilitar la comprensión y acercar el contenido a los estudiantes. Se incluyen en este indicador, materiales audiovisuales, audios, pc, Video B, entre otros.

Relación Profesor–Estudiante: dentro del modelo esta categoría se relaciona con las formas o modos como el profesor interactúa con sus estudiantes y a partir de las cuales, de manera formal e informal, desarrolla la práctica de enseñanza. Implica, por tanto, la forma como el profesor propicia el encuentro y el tipo de intercambios que despliega para interactuar con sus estudiantes; pues de esta relación depende el favorecimiento o no de la intención formativa que se

pretende alcanzar. Hacen parte de esta categoría los indicadores de comunicación, clima de clase, expectativas de logro y compromisos.

Para algunos autores (e.g., Covarrubias, et al., 2004; Sánchez, et al., 2008; Zabalza, 2006) la competencia comunicativa transversa todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, se consideran los actos de habla como una de las vías más relevantes a través de la cual el profesor establece relaciones con el conocimiento y los estudiantes. Es decir, en el modelo se alude al tipo de lenguaje (técnico, formal, disciplinar, informal) que el docente utiliza para acercar el conocimiento a niveles de comprensión por parte de los estudiantes. De forma similar, se incluye la comunicación verbal y no verbal como elementos que ayudan a configurar la comprensión de los mensajes.

Las relaciones e interactividad que confluyen al interior del aula de clase, no incluye solo los intercambios comunicativos, sino todas aquellas actuaciones que toman sentido tanto para el profesor como para los estudiantes (Coll, Onrubia, y Mauri, 2008).

Ahora bien, estos intercambios e interacciones comunicativas, es decir, la forma de en el profesor se dirige y hace peticiones a los estudiantes, las impresiones u opiniones que genera en torno a las actividades académicas, el establecer contacto directo o de forma distante con los estudiantes, propicia ambientes fundamentados en relaciones de confianza y cordialidad a través de una comunicación abierta y la posibilidad de compartir información y exponer diversos puntos de vista sobre una temática o contenido que se esté abordando en el desarrollo de la clase.

Asimismo, dado que pueden presentarse diversas situaciones en el desarrollo de estas interacciones, el clima de clase se constituye en el ambiente que se percibe o se manifiesta a partir de las relaciones formales e informales que se establecen en el desarrollo de la clase entre el profesor y los estudiantes y entre ellos mismos (Biggs, 2006; González, 2004; Zabalza, 2006).

El clima de clase, se relaciona con la práctica de enseñanza del profesor respecto a la forma en que demanda y exige el desarrollo de las actividades académicas, la manera en cómo se

establecen las normas de relación e interacción al interior del aula, en el modo que vincula a los estudiantes y cómo se implica en la dinámica de la clase.

Las expectativas de logro se identifican en la práctica de enseñanza de los docentes en la medida en que infieren las posibilidades y potencialidades de éxito académico de los estudiantes. Esto significa que hacen un reconocimiento del desempeño de los estudiantes y fomentan su autonomía.

Las Prácticas de Evaluación en la práctica de los profesores se identifican a través de todas aquellas acciones mediante las cuales se registra y valora los avances en el logro del aprendizaje de los estudiantes, para conseguir dicha información el docente utiliza diversas técnicas o estrategias que le permiten emitir un juicio de valor sobre los datos disponibles del proceso de los estudiantes. Es decir, el docente hace una estimación (sumativa o formativa) de la información recolectada a partir de criterios establecidos previamente sobre los aprendizajes que deben lograr los estudiantes, toma decisiones frente al proceso de enseñanza y aprendizaje en tanto el profesor tiene la posibilidad no solo de emitir un resultado, sino también de reflexionar sobre su propia práctica de enseñanza.

En tercer, y último lugar, se *contempla la dimensión del saber-ser, la cual hace referencia a la (re)construcción del propio juicio crítico de los valores que surgen en relación al ejercicio de la profesión docente y su relación con la experiencia profesional, académica y personal, así como con la responsabilidad que asume el profesor de contribuir a la formación integral de los estudiantes. Implica, además, aquellos elementos de orden personal que se ponen en juego en un determinado contexto y situación durante la práctica de enseñanza y dentro de los cuales se pueden incluir la actitud personal, los afectos, emociones (toda vez que los moviliza a través de sus actuaciones) los valores y la experiencia.*

Así pues, y desde esta perspectiva, no puede desconocerse que además de los conocimientos profesionales para la práctica de enseñanza, se involucran elementos –rasgos- que hacen parte de la constitución del ser profesor como persona. En este sentido, al hablar de características del ser o rasgos de personalidad se hace referencia a la tendencia o predisposición

relativamente amplia que tienen las personas para comportarse, pensar o sentir de determinada manera en diferentes situaciones a lo largo de la vida (Marcet, 1986; Navarro, 2009).

En esta línea, dentro de los modelos que se han desarrollado para medir la personalidad, el modelo de Costa y Mcrae (1992, 1999) se ha convertido en referencia para muchas investigaciones en el campo de la educación (e.g., Contreras, Espinosa, 2005; Espinosa y Esguerra, 2010; Lew, 1977; Navarro, 2009), ya que está constituida en una serie de tendencias básicas de conducta que influyen en los pensamientos, acciones y emociones de las personas. Este modelo denominado de cinco factores, se organiza en estructuras particulares y generales de dominio que abordan la personalidad y su relación con la conducta.

Estos cinco factores comprenden varios niveles de análisis los cuales hacen referencia a diferentes aspectos del comportamiento: las dos primeras dimensiones se manifiestan fundamentalmente en las relaciones interpersonales: *extraversión* (valora la cantidad e intensidad de las relaciones entre las personas, el nivel de actividad, la necesidad de estímulos y la capacidad de disfrute), *amabilidad* (evalúa la orientación interpersonal de pensamientos, sentimientos y acciones). La tercera dimensión – *responsabilidad*-, se orienta principalmente, al grado de organización de la persona y la motivación dirigida a un objetivo determinado. Las dos últimas dimensiones, *neurotismo* y *apertura a la experiencia*, valoran la búsqueda y evaluación de las experiencias cognitivas y emocionales de las personas, (Contreras, et.,al., 2009; Navarro, 2009). En general, es un instrumento sencillo y aplicable a las acciones que realizan las personas en su vida cotidiana.

En particular, esta dimensión está constituida por las siguientes categorías:

Identidad Personal y Ciudadana: para la aproximación de la identidad personal se retomaron los aportes de Marcelo y Vaillant (2009), quienes conciben la identidad personal como el desarrollo intersubjetivo, caracterizado por un proceso de evolución e interpretación de uno mismo como persona en un determinado contexto. En este sentido, la percepción y la valoración que el profesor hace de sí mismo y la forma en cómo se siente o experimenta su relación con los

otros (i.e., estudiantes, colegas, administradores de programas, jefes) hace de esta categoría sobre relevancia al momento de caracterizar las prácticas de los profesores.

Así pues, la autoestima y autoimagen permiten describir los rasgos que caracterizan a la persona del ser docente, así como la valoración e interpretación de su propia experiencia de vida personal y profesional. Ambos indicadores se asocian por un lado, a los aspectos cognitivos del conocimiento de uno mismo, y de otro lado, se vincula a los aspectos evaluativo – afectivos (Pérez, Vidal, Villarán, 2009).

En relación a la identidad ciudadana se retoma como referente la concepción de ciudadanía docente propuesta por Rego (2002, citado por Rego, Pereira, Fernandes, y Rivera, 2007), a partir de la cual se toman en consideración los “comportamientos voluntarios o discrecionales, no directa o explícitamente reconocidos, por el sistema de recompensa formal, que contribuye al funcionamiento eficaz de la organización educativa” (p. 256). Concretamente, esto quiere decir que el profesor en la práctica pone y se expone en la orientación de la enseñanza los valores morales, sociales y éticos construidos a partir de su desarrollo personal y profesional.

Identidad Profesional: Se entiende como la interpretación y reinterpretación de las experiencias que el profesor hace acerca de su profesión. Es decir, es el conjunto de representaciones heterogéneas de la profesión y que dependen de las trayectorias personales, laborales y profesionales. Esta es una característica que se construye a lo largo del ejercicio profesional y requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica (Marcelo y Vaillant, 2009). Lo anterior, significa que el docente posee una representación autorreferencial del sentido y el significado de ser profesor, es decir, es el mecanismo mediante el cual se reconoce en su actividad profesional, y además, son reconocidos por los demás integrantes de su comunidad científica o académica. La identidad profesional, se construye a lo largo de la experiencia sobre la base de una reflexión sobre la práctica misma.

A partir de esta categoría, los profesores manifiestan y se identifica la satisfacción por la profesión, las expectativas, logros y proyecciones en el ejercicio de la docencia, así como las debilidades o dificultades que puedan tener en la práctica de enseñanza.

Ahora bien, para dar mayor claridad a la integralidad del modelo, la Figura 6 representa la interdependencia e interrelación entre las tres dimensiones contempladas que configuran la práctica de enseñanza de los profesores y que se significan y se nombran para darle un mayor sentido a cada ámbito de la dimensión (conocimientos, prácticas, identidades). Igualmente, se indica su relación con otros elementos intervinientes (contexto, sujetos y experiencia) que si bien no se vinculan directamente en la operacionalización básica del Modelo, lo cierto es que son elementos que permiten precisar algunas situaciones en la dinámica misma de la práctica.

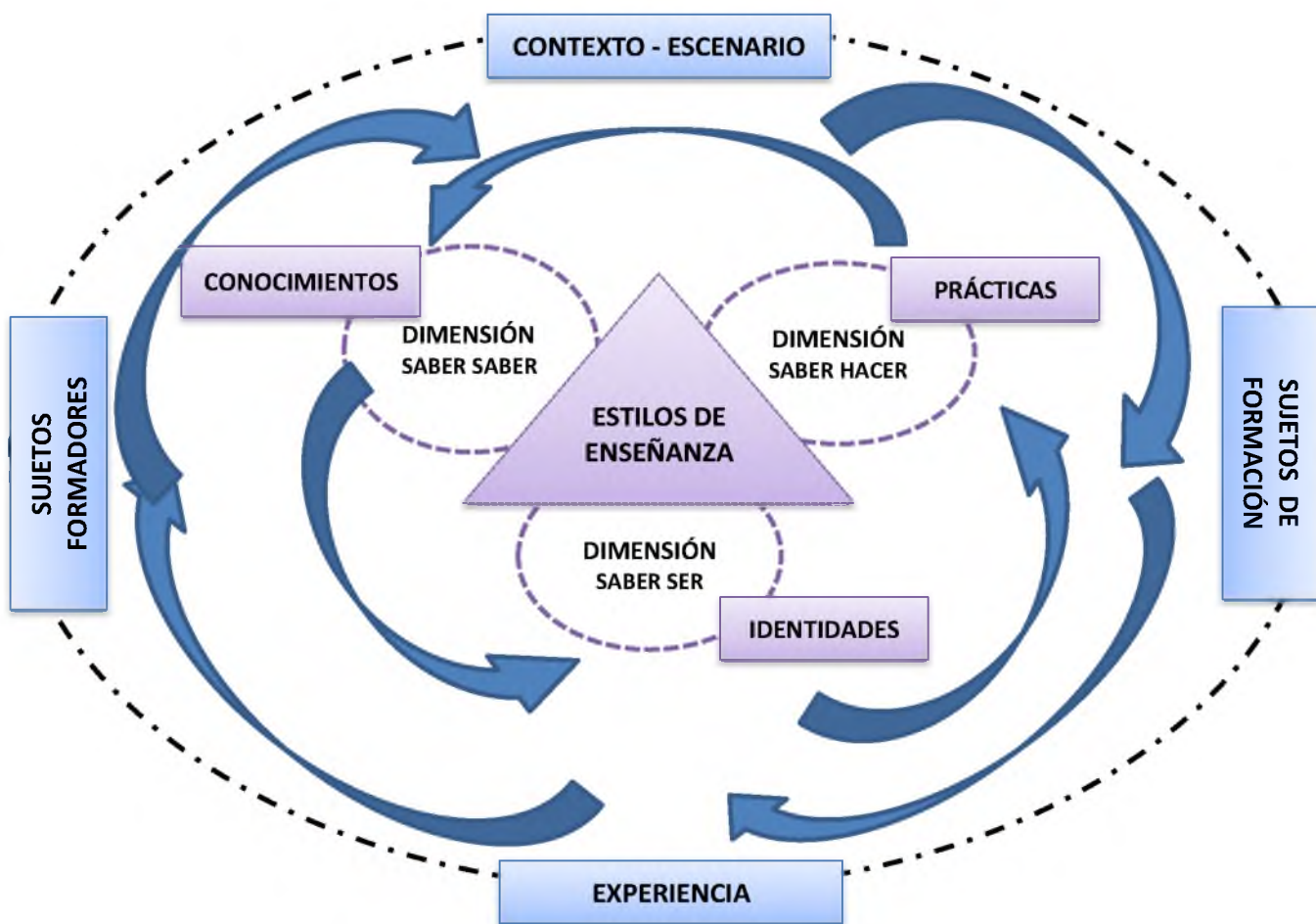
Si bien, la representación puede indicar una clara diferenciación entre las dimensiones, su interdependencia en la práctica de enseñanza propicia los modos o formas particulares de enseñar del profesor, es decir, en la práctica se articulan todas las dimensiones para promover, fomentar y estimular tanto el aprendizaje en los estudiantes y la reflexión sobre la enseñanza en el docente.

Asimismo, cada dimensión, está representada por una palabra que permite configurar y articular una serie de categorías e indicadores que caracterizan la práctica de la enseñanza en un contexto y conocimiento situado⁵³.

De forma similar, la línea punteada se inscribe en las posibilidades de establecer interrelaciones e interacciones entre todos los elementos que configuran el Modelo.

⁵³ Tomando como referencia a McLellan (citado en Marcelo, 2001), quien afirma que el “modelo de conocimiento situado se basa en el principio que el conocimiento está situado contextualmente, y está influido fundamentalmente por la actividad, el contexto y la cultura en la que se adquiere” (p. 6).

Figura 6. Representación Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza



Llegados a este punto y a modo de síntesis, cabe destacar algunos aspectos que caracterizan al Modelo Integral de Estilos de Enseñanza, propuesto para la realización de este estudio:

- Si bien la concepción de enseñanza asumida por este estudio no desconoce la existencia de al menos dos personas⁵⁴, el modelo propuesto sólo se focaliza en la consideración y análisis de una de las partes de la relación: el docente. En ese sentido, en correspondencia con las ideas de Fenstermacher y Soltis (1997, 1998) se concibe como poseedor de un contenido (disciplina o área de conocimiento) que tiene el propósito e intención de enseñar para posibilitar en el otro el aprendizaje de ese contenido.
- La enseñanza, por su parte, se concibe como un proceso de interrelación compleja en el que se involucran los conocimientos, las prácticas y las identidades del profesor, como componentes necesarios para ejercer la docencia. Así, la propuesta del modelo de los estilos, es integradora en la medida en que la interacción de las tres dimensiones abarcan categorías que intentan diferenciar las acciones (características disciplinares, pedagógicas y personales) propias del docente.
- Cada una de las dimensiones se caracteriza por un elemento que las representa e integra: dimensión de saber - saber, representado por el conocimiento; la dimensión del saber ser, significado por la identidad, y la dimensión del saber - hacer, representa la práctica misma.
- Si bien cada dimensión se operacionaliza con base en la definición de categorías e indicadores⁵⁵ que en el desarrollo de la práctica se evidencian de forma integrada, para la presentación y análisis del modelo cada uno de sus componentes se consideran de forma separada para su mejor manejo e identificación en los profesores. En ese sentido, su

⁵⁴ Así pues, de acuerdo con los planteamientos de Fenstermacher y Soltis (1997, 1998) (...) “debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee, y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito” (p. 151).

⁵⁵ Cada uno de los indicadores (representan los elementos o atributos que se quieren analizar), se desglosa en una serie de ítems que, además de permitir una descripción mucho más precisa, sirven de base para el diseño de los instrumentos de análisis de tales indicadores en el contexto de la práctica de enseñanza.

consideración de forma separada es fundamental, en la medida en que se espera que su observación y análisis sea práctico y funcionalmente identificable.

- La posibilidad de articulación, interrelación, integración y complementariedad entre las tres dimensiones del modelo conforman una estructura que antes que percibirse como rígida, representa una dinámica de relaciones que contribuyen tanto a configurar la identidad del profesor en la práctica de enseñanza, como a determinar las tendencias de los estilos que se evidencian en el ejercicio de la misma.
- El modelo hace un énfasis en la consideración del contexto. En ese sentido, se sigue la perspectiva de Jackson (2002) para superar su concepción como espacio físico y asociada al ámbito físico de la actividad docente. Es decir, su significado incluye supuestos, expectativas, interpretaciones y tradiciones que influyen en la práctica de enseñanza de los profesores, como protagonistas en el ejercicio de la misma.
- En cuanto a la “experiencia”, es un término que se utiliza con varios significados. Por una parte, para referirse al sujeto, la manera cómo aprende y se relaciona con su mundo, por ello está asociado a la vida cotidiana, a la escuela, al trabajo; igualmente, está relacionado con el “saber de la experiencia” como una forma para significar lo que se ha construido entre el pasado y el presente, de ahí que aparezca asociado con lo “experiencial” y el “vivir y el experimentar” (Avalos, 2007; Feixas, 2002; Porlán y Martín, 1994).

A continuación se presenta de forma más esquemática la operacionalización del modelo. En él se contemplan las tres dimensiones con sus respectivas categorías e indicadores, así como los ítems que, de forma más detallada, los describen y permitieron hacer su valoración y sirvieron como referentes para el diseño de los instrumentos de recolección de información.

1. Operacionalización De Las Dimensiones Modelo Integral De Los Estilos De Enseñanza

DIMENSIÓN I: SABER – SABER

Saber: esta dimensión hace referencia a los conocimientos que el profesor posee de la disciplina a partir de la educación formal, de su desarrollo académico, de los desarrollos de la investigación en el campo, así como de los conocimientos que le sirven de referencia para fundamentar su práctica (disciplinar, pedagógica, etc.), planificación de la enseñanza y teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje).

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	INDICADORES	ITEMS
Conocimiento Disciplinar	Conocimiento Disciplinar: hace referencia al conocimiento de la disciplina que se enseña, implica los contenidos concretos de enseñanza y la forma en que están organizados los conceptos y principios básicos de la disciplina, así como el conjunto de reglas de los marcos teóricos, tendencias y la estructura interna de la disciplina y su relación con otros enunciados (Schwab, citado en Shulman, 2001, 2005).	Consideración de <ul style="list-style-type: none"> - Los últimos avances científicos de su disciplina. - La epistemología de la disciplina 	Para la enseñanza, el profesor: <ul style="list-style-type: none"> Utiliza diferentes referentes científicos de la disciplina Tiene en cuenta información relacionada con la historia de la ciencia y la disciplina. Exhibe y/o demuestra dominio del conocimiento de la disciplina que enseña.
Conocimiento Pedagógico	Se refiere al conocimiento de la materia para ser enseñada; con lo cual, va más allá del conocimiento disciplinar (Shulman, 2005).	Consideración de: <ul style="list-style-type: none"> - Las diferentes formas de enseñar. - Los principios didácticos de la disciplina que le permiten diseñar y aplicar el aprendizaje con sus estudiantes. - La comprensión sobre las posibles dificultades didácticas que presenta la disciplina. 	Para la enseñanza, el profesor: <ul style="list-style-type: none"> Considera fundamental el uso de principios didácticos Selecciona y secuencia los contenidos, teniendo en cuenta información sobre cómo aprenden los estudiantes, de la historia de la ciencia y la disciplina en particular. Determina la estructura a utilizar, de acuerdo con los principios didácticos de la disciplina (usando principios didácticos, por objetivos, por temas, por problemas, por proyectos) Tiene en cuenta para el trabajo de aula

			<p>actividades de iniciación, de desarrollo y de reestructuración para el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Dedica una atención específica a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje de la disciplina.</p>
<p>Implícitas del aprendizaje y la enseñanza</p>	<p>Son las creencias, teorías, representaciones e interpretaciones implícitas y/o explícitas que pueden fundamentar la actuación del profesor en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, son las teorías que subyacen a los modos y formas de actuación docente.</p> <p>De acuerdo con Scheuer, De la Cruz, Pozo, y Pérez (2006) las teorías implícitas son el conjunto de principios que organizan o restringen tanto la forma de afrontar, interpretar o entender las distintas situaciones de enseñanza – aprendizaje.</p> <p>[...] las teorías implícitas son un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y</p>	<p><i>Teoría directa:</i></p> <p>Reproducción fiel de la información o modelo presentado. Promueve un saber más en un sentido acumulativo. El aprendizaje amplía el repertorio de conocimientos (procedimental o declarativo), es decir es la copia fiel del objeto de conocimiento sin posibilidad de considerar el análisis de los procesos implicados en ello.</p>	<p>Un buen modo de aprender en los estudios es tomar notas de las exposiciones o explicaciones que hace el profesor.</p> <p>Reproducir el contenido de la materia en distintas situaciones es una evidencia de lo que el estudiante sabe.</p> <p>Los estudiantes aprenden mejor a través del ensayo y del error.</p> <p>Es más importante la explicación del profesor que los estudiantes lean un libro.</p> <p>El profesor exige que el estudiante aprenda por diferentes medios, pues por sí mismo no estudiaría.</p> <p>Es más importante la explicación del profesor que los estudiantes lean un libro.</p> <p>El profesor es el responsable de lo que los estudiantes deben aprender y de cómo hacerlo.</p> <p>La enseñanza debe ser vista como una gestión en donde el profesor delega los trabajos y los subordina, que para este caso, son los estudiantes y a los cuales hay que supervisar.</p> <p>El profesor espera que los estudiantes repitan</p>

	<p>creencias (Pozo, et al., 2006, p. 64).</p>		<p>explicaciones o la información suministrada por él en el desarrollo de las clases.</p> <p>Los estudiantes logran el aprendizaje de la materia que el profesor enseña a partir de los apuntes de sus explicaciones.</p> <p>Una tarea fundamental del profesor es explicar con claridad los contenidos de la materia para que los estudiantes comprendan y aprendan los conceptos básicos de la disciplina que enseña.</p> <p>El buen profesor es el que explica la materia de la asignatura.</p> <p>La tarea fundamental de los estudiantes es estar atentos y tomar bien las notas o apuntes.</p> <p>Las dificultades que presentan los estudiantes para adquirir los conocimientos básicos de la materia se deben a su falta de estudio.</p> <p>Lo más importante que los estudiantes aprenden de la materia son los hechos, conceptos y principios que orientan la disciplina.</p>
		<p><i>Teoría Interpretativa:</i></p> <p>Se encuentra un poco más cercana a los modelos de procesamiento de información, en la medida en que requiere de procesos intermediarios entre las representaciones internas y la nueva información. Ello significa la actividad personal del estudiante o aprendiz, además de la mediación de los procesos mentales con aproximaciones más fieles y sucesivas de la realidad o conocimientos que deben ser aprendidos.</p>	<p>Los estudiantes aprenden si cuentan con un ambiente de interacción social para la elaboración del conocimiento.</p> <p>Los estudiantes aprenden mejor cuando realizan actividades cooperadas que cuando trabajan entre ellos.</p> <p>El profesor exige a los estudiantes respuestas fundamentadas y sustentadas, ante las preguntas que formula en el desarrollo de la clase.</p> <p>El propósito fundamental de la enseñanza es...</p>

		<p>Se parte de la idea, que el “buen conocimiento debe reflejar la realidad y, por tanto, la meta del aprendizaje es captar esa realidad (Pozo, Scheuer y otros, 2006).</p>	<p>desarrollar la capacidad de los estudiantes para pensar y reflexionar críticamente.</p> <p>Los estudiantes aprenden a través de diálogos, debates, apoyándose en claves proporcionadas por el profesor y por los compañeros.</p>
		<p><i>Teoría constructiva:</i></p> <p>Implica procesos mentales reconstructivos y de autorregulación de la propia representación del mundo y de sus procesos mentales; lo que significa poner en marcha procesos metacognitivos para regular el aprendizaje. Es decir, supone que el objeto de los conocimientos se transforma para ser aprehendido.</p>	<p>El aprendizaje debe ser construido por los estudiantes con ayuda del profesor.</p> <p>El profesor organiza la enseñanza de modo que los estudiantes comprendan y elaboren sus propias construcciones.</p> <p>El profesor propicia las discusiones en clase que los estudiantes elaboren su propio conocimiento sobre un tema específico.</p> <p>El aprendizaje debe ser construido por los estudiantes con la ayuda y orientación del profesor</p> <p>Aprender es construir personalmente signifi</p>
<p>Conocimiento sobre la estructura de la enseñanza</p>	<p>El profesor toma en consideración la propia comprensión de la estructura disciplinar y su didáctica, los contenidos básicos de la disciplina, la propuesta curricular o de formación en la que se inscribe la asignatura, las características e intereses de los estudiantes (<i>número, conocimientos previos, posibles intereses, facilidad o dificultad para el aprendizaje de ciertos temas</i>) y los recursos disponibles para el ejercicio de la docencia. Es decir, se relaciona con la explicitación, organización, articulación y toma de decisiones sobre los contenidos de la disciplina, de lo pedagógico del</p>	<p><i>Del Programa:</i></p> <p>Es el reflejo de la toma de decisiones con respecto a saber que se va a enseñar y la forma cómo enseñarlo.</p> <p>Documento donde se registra la selección, organización y administración de los contenidos disciplinares de las asignaturas para la enseñanza. En él se incluyen generalmente los objetivos, la metodología, las actividades de aprendizaje, las fuentes de información, la evaluación de los aprendizajes y los recursos de los que se dispone para</p>	<p>El profesor:</p> <p>Considera que es su responsabilidad de asegurar que los estudiantes deben aprender y cómo aprenderlo.</p> <p>Selecciona los contenidos que va a enseñar siguiendo criterios predefinidos (objetividad, relevancia, utilidad, posible nivel de interés de los estudiantes, etc.).</p> <p>Planifica la materia sobre la base de su conocimiento, intereses y suposiciones de lo que cree conveniente para el aprendizaje de los estudiantes.</p>

<p>contenido y del currículo, como acción previa del profesor para la práctica de la enseñanza y de su gestión en el aula de clase. (Zabalza, 2006).</p>	<p>llevar a cabo la práctica de la enseñanza.</p>	<p>Organiza los contenidos de la materia en una secuencia que se ajusta a la lógica de la disciplina que enseña.</p> <p>Organiza en el programa los conocimientos que los estudiantes deben aprender.</p> <p>Considera que los estudiantes no deben intervenir en la planificación porque desorganizaría la estructura de la disciplina.</p> <p>Utiliza fuentes primarias (textos, artículos, especializadas, informes de investigación) para fundamentar los contenidos de la materia que enseña.</p> <p>Utiliza uno o varios libros de texto, apuntes, entre otros, como base de orientación para los contenidos.</p>
	<p><i>De la Clase</i></p> <p>Es la distribución de los contenidos y temáticas de la materia que se enseña (de acuerdo a los referentes del profesor) para ser desarrollada en cada sesión de clase.</p>	<p>El profesor:</p> <p>Diseña una guía o guion de lo que va a impartir en la clase.</p> <p>Describe la secuencia de su gestión en el aula de clase.</p> <p>Prioriza en la preparación de las clases los conocimientos que domina.</p> <p>Dosifica los contenidos de la materia y identifica en los estudiantes dificultades de comprensión.</p> <p>Permite a los estudiantes tomar decisiones sobre qué estudiar.</p>

--	--	--

	<p>Programa las actividades a realizar en las sesiones de clase para evitar la improvisación.</p> <p>Dispone con anticipación de los materiales que va a utilizar en el desarrollo de la clase.</p> <p>Prepara su clase de manera organizada, con el propósito de facilitar su comprensión por parte de los estudiantes.</p> <p>Registra las sesiones de clase.</p>
--	---

DIMENSIÓN II: SABER – HACER

Esta dimensión hace referencia al conocimiento práctico de la actividad docente, que toma en consideración “*el acto o modo de hacer*”; es decir, es el momento de la enseñanza. Es el momento en el cual operan y se materializan los diferentes saberes (el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico, el conocimiento del currículo, el conocimiento sobre la planificación de la enseñanza) a partir de las interrelaciones e interacciones del profesor con el conocimiento de los estudiantes en la gestión del aula de clase.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	INDICADORES	ITEMS
PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA	<p>Se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los estudiantes, en función de determinados propósitos de formación demarcados al conjunto de actuaciones que se orientan directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes. (García et al., 2008).</p> <p>A través de la práctica de la enseñanza se produce la construcción y/o reconstrucción de los contenidos culturales, intencionalmente seleccionados del amplio universo de la disciplina por enseñar.</p> <p>De forma similar, se refiere a los procesos de transferencia y apropiación de contenidos y saberes que median la relación profesor-estudiante-conocimiento. Es un proceso centrado, básicamente, en el enseñar y el aprender.</p> <p>Así mismo, facilita la transformación del pensamiento, el</p>	<p>Desarrollo de la clase:</p> <p>Es el momento en que el profesor pone a circular los contenidos o temas de la disciplina por enseñar, lo que significa la presentación o puesta en escena del contenido de la enseñanza.</p> <p>Se tendrá en cuenta ítems relacionados con las fases de la secuencia formativa o el proceso interactivo: introducción o inicio: creación de vínculo, desarrollo o desenlace: regulación y autorregulación del proceso; y cierre: estructuración y síntesis.</p>	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> Presenta a los estudiantes el programa del curso a partir de las actividades académicas. Comunica o informa a los estudiantes el plan del curso. Comunica los temas y objetivos de las sesiones de clase. Presenta el contenido de la asignatura desde una perspectiva amplia e interdisciplinaria. Evidencia que ha preparado la clase con anterioridad. Al iniciar un tema, indaga los conocimientos previos de los estudiantes para organizar la enseñanza. Expone los temas de manera integral y los relaciona con otras áreas del conocimiento. Demuestra dominio de la disciplina en el desarrollo de la clase. Se ajusta al plan previsto para desarrollar su enseñanza. Utiliza una estructura clara, lógica y organizada en sus explicaciones en las sesiones de clase. Ofrece diferentes perspectivas de la temática al momento de su enseñanza.

<p>comportamiento, las actitudes y los valores de los estudiantes. Todo ello está sistematizado por el docente quien pretende intervenir de un modo particular con un cuerpo de conocimientos profesionales, disciplinares, pedagógicos, experienciales e investigativos (Celman de Romero, 1995, citada por Ojeda & Alcalá, 2004).</p>		<p>Establece relaciones constantes entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información que desarrolla en la clase.</p> <p>Replantea el contenido de la clase al identificar los niveles de comprensión en los estudiantes.</p> <p>Hace todo lo posible para desarrollar en sus clases el programa preparado previamente.</p> <p>Desarrolla su clase sin tener en cuenta el nivel de comprensión de los estudiantes.</p> <p>Tiene en cuenta las características de los estudiantes para orientar el desarrollo de la clase.</p> <p>Desarrolla su clase hasta el final, independientemente de las acciones o reacciones de los estudiantes.</p> <p>Desarrolla su clase a partir de las preguntas y respuestas de los estudiantes.</p> <p>Orienta las intervenciones de los estudiantes e intenta que para que respondan a sus preguntas o para que presenten las dudas sobre el tema tratado.</p> <p>Da orientaciones a los estudiantes para que desarrollen de manera efectiva las tareas.</p> <p>Hace énfasis o recuerda al finalizar la clase las actividades pendientes para la siguiente sesión.</p> <p>Hace preguntas para verificar la comprensión del tema tratado y cerrar con algunas ideas generales.</p>
	<p>Metodología</p> <p>Son las diversas formas de representar,</p>	<p>El profesor:</p> <p>Explica con bastante detalle el contenido de temas</p>

		<p>presentar, exponer y demostrar a través de ciertos procedimientos el contenido de la materia para que sea comprendido por los estudiantes. Es decir, se relaciona con el conjunto de concepciones y/o representaciones que el profesor tiene sobre la construcción del conocimiento y la ciencia, las cuales orientan la selección y utilización de diversos recursos y estrategias que posibilitan su gestión en el aula de clase para facilitar la comprensión y logro de los aprendizajes (contenidos curriculares) en los estudiantes.</p> <p>Los ítems estarían representados en las estrategias de organización, las actividades de motivación y participación que propicia el profesor para el logro de los aprendizajes.</p>	<p>la clase.</p> <p>Desarrolla el tema haciendo una presentación m del contenido, apoyado en medios audiovisuales.</p> <p>Realiza exposiciones magistrales para facilitar comprensión de los contenidos básicos de la materia.</p> <p>Propone debates en la clase para abordar los contenidos de la materia.</p> <p>Dedica tiempo fuera de clase para asesorar actividades independientes de los estudiantes.</p> <p>Dedica tiempo fuera de clase para orientar a los estudiantes en los temas de mayor dificultad para los estudiantes.</p> <p>Adecua las actividades y los horarios a las necesidades de los estudiantes.</p> <p>Está disponible y dispuesto para atender los intereses de los estudiantes fuera de clase.</p> <p>Fomenta el razonamiento, análisis y reflexión crítica de los estudiantes a partir de las actividades grupales.</p> <p>Considera que los estudiantes deben estar en capacidad de desarrollar las tareas académicas sin supervisión.</p> <p>Sugiere formas alternativas para hacer las actividades académicas en lugar de indicar a los estudiantes cómo preferiere que se hagan.</p> <p>Hace una redistribución de las actividades para los estudiantes, cuando manifiestan o evidencian falta de comprensión de las tareas.</p> <p>Estimula en los estudiantes la búsqueda permanente de nuevos conocimientos y fuentes de información.</p>
--	--	---	---

			<p>Desarrolla el contenido de la materia a partir de grupales.</p> <p>Privilegia el trabajo grupal más que el individual.</p>
		<p>Uso de recursos y materiales:</p> <p>Son los elementos o recursos complementarios de apoyo que utiliza el profesor para presentar o desarrollar los contenidos de la disciplina que enseña.</p> <p>Tipo de materiales que apoyan el desarrollo de la clase: Bibliográficos, Materiales, Informáticos</p>	<p>El profesor:</p> <p>Considera la utilización de variedad de recursos (audiovisuales, transparencias, vídeo, pizarra, documentos, etc.); de manera que le faciliten la presentación de los contenidos de su clase.</p> <p>Brinda materiales de estudio o referencias del curso actualizados y adecuados.</p> <p>Dispone de diferentes materiales para que los estudiantes elijan el que más se ajusta a sus estilos de aprendizaje.</p> <p>Utiliza tecnologías de información y comunicación en el desarrollo de su clase.</p> <p>Fomenta el uso de otros materiales y recursos diferentes a los utilizados en clase.</p>
<p>INTERACCIÓN PROFESOR ESTUDIANTE</p>	<p>Son las interacciones que se establecen entre profesor y estudiantes y entre ellos, de manera formal e informal en el desarrollo de la enseñanza.</p>	<p>Comunicación:</p> <p>Proceso de intercambios intencionales verbales y no verbales que se dan entre el profesor y los estudiantes en el proceso interactivo de la enseñanza.</p>	<p>El profesor:</p> <p>Tipo de lenguaje utilizado para dirigirse a los estudiantes (formal, informal, técnico, elaborado).</p> <p>Expresión verbal acompañado de gestos</p> <p>Acompaña la expresión verbal con movimientos (desplazamientos), movimientos de las manos (indicaciones, señalamientos), expresión facial (gestos de la cara, sonrisas, miradas).</p>

		<p>Al dirigirse a los estudiantes toma distancia, no establece contacto directo con ellos (contacto visual-personal).</p> <p>Expone los temas de clase con claridad.</p> <p>Preguntas que permiten la participación de los estudiantes en la clase.</p> <p>Explica los contenidos exige de los estudiantes atención y silencio.</p> <p>Orienta el desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas de los estudiantes para que aumente su participación.</p> <p>Promueve espacios de interlocución y diálogo entre los estudiantes para que participen.</p>	
		<p>Clima del Aula:</p> <p>Ambiente que se percibe o se manifiesta a partir de las interacciones formales e informales que se establecen entre profesor y estudiantes al interior del aula de clase. (Biggs, 2006), (Walberg,; citado por Zabalza, 2006).</p> <p>Percepción global del ambiente de la clase que manifiestan las personas implicadas en un grupo. Este depende de las percepciones individuales que se caracterizan por cierto matiz de subjetividad identificados a partir del sistema social de relaciones y la cultura establecida por un grupo. (González, 2004).</p>	<p>Sistema social: se refiere a los patrones de relación entre las personas del grupo (participación, autonomía, toma de decisiones, y dirección).</p> <p>El profesor:</p> <p>Mantiene la distancia con los estudiantes para conservar la disciplina.</p> <p>Permite la participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase.</p> <p>Solicita las opiniones de los estudiantes respecto a los temas tratados en clase para propiciar su participación.</p> <p>Toma en cuenta las opiniones de los estudiantes en el momento de tomar decisiones con relación a la clase y la materia.</p> <p>Anima a los estudiantes a tomar decisiones con relación a las actividades de clase.</p> <p>Permite la libre actuación de los estudiantes en la clase.</p>

--	--	--

<p>Posibilita un buen clima relacional propiciando un ambiente de confianza y seguridad en el desarrollo de la clase.</p> <p>Da oportunidad a los estudiantes para que discutan lo que van comprendiendo sobre los temas de clase.</p> <p>Da confianza y seguridad a los estudiantes para que den su opinión.</p> <p>Toma en cuenta las opiniones de los estudiantes.</p> <p>Demuestra tolerancia frente a las posturas y opiniones divergentes de los estudiantes.</p> <p>Escucha y tiene en cuenta las opiniones y puntos de vista de los estudiantes.</p> <p>El profesor propicia la competitividad entre los estudiantes para aumentar la motivación y participación en las sesiones de clase.</p> <p>Enfatiza en la clase la utilidad práctica de lo que aprenden como forma de conseguir la motivación de los estudiantes.</p> <p>Muestra disposición para atender sugerencias y recomendaciones de los estudiantes.</p> <p>Muestra disponibilidad para atender consultas de los estudiantes en clase y fuera de ella.</p> <p>Demuestra que es una persona genuina, consciente de sí misma y capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos</p> <p>Valora a todos sus estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y tratadas con dignidad y respeto</p>

		<p>Es una persona empática que entiende los sentimientos de sus estudiantes y responde a ellos.</p> <p>Cultura: relacionada con los sistemas de creencias, valores y estructuras cognitivas del grupo (orientación de las tareas, apertura a los cambios, normas y disciplina).</p> <p>El profesor:</p> <p>Direcciona todas las acciones de los estudiantes en la clase</p> <p>Controla la disciplina de la clase</p> <p>Restringe la participación de los estudiantes en clase</p> <p>Enfatiza en el respeto por el otro</p> <p>Orienta las actividades de clase a través de órdenes</p> <p>Impone sus opiniones</p> <p>Trata de evitar que surjan discusiones entre los estudiantes que alteren la armonía y las relaciones entre ellos.</p> <p>Valora a todos sus estudiantes de forma positiva y los trata con respeto.</p> <p>Se muestra asequible y abierto a apoyar y ayudar a los estudiantes.</p> <p>Demuestra que es una persona genuina, consciente de sí misma y capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos.</p>
	<p><i>Expectativas de logro</i></p> <p>Son las inferencias que el profesor hace</p>	<p>El profesor:</p>

		<p>sobre el aprovechamiento actual y futuro de los estudiantes y sobre la conducta académica general. Lo que significa que el profesor caracteriza a los estudiantes de ciertas maneras y actúa o guían su acción de acuerdo a ellas. (Arancibia 2000, citada por Rojas, 2005).</p>	<p>Anima a los estudiantes a realizar las actividades que propone.</p> <p>Expresa al grupo las condiciones que tienen para el cumplimiento de las actividades y tareas.</p> <p>Motiva a los estudiantes a desarrollar, indagar o buscar otras opciones o alternativas a las planteadas en clase.</p> <p>Exalta los méritos de los estudiantes en grupo.</p>
		<p>Compromisos:</p> <p>Cumplimiento por parte del profesor de acuerdos, consensos, y responsabilidades adquiridas con los estudiantes en el desarrollo de la práctica de la enseñanza.</p>	<p>El profesor:</p> <p>Demuestra responsabilidad y puntualidad con las actividades de la enseñanza.</p> <p>Hace devoluciones de las acciones y tareas con oportunidad.</p> <p>Cumple con las obligaciones de clase y la atención a los estudiantes.</p> <p>Cumple con los horarios de clase y las asesorías.</p>
<p>PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN</p>	<p>Proceso mediante el cual se identifica, registra y valora a través de diversas técnicas o estrategias los avances en el logro de los propósitos de la enseñanza, es decir, del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto con el fin de reflexionar, tomar decisiones y retroalimentar tanto la planificación de la enseñanza, los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente</p>	<p>Evaluación de los aprendizajes</p> <p>Seguimiento, valoración y retroalimentación de los logros alcanzados por los estudiantes en el aprendizaje.</p>	<p>El profesor especifica los criterios y procedimientos de la evaluación.</p> <p>El profesor establece con claridad las normas y condiciones para realizar.</p> <p>El profesor evalúa el aprendizaje en correspondencia con los objetivos establecidos en el programa de la materia.</p> <p>Para el profesor el criterio fundamental para la evaluación es que los conocimientos trabajados en la asignatura sean reproducidos de manera clara por el estudiante.</p> <p>El profesor focaliza la evaluación en valorar los conocimientos aprendidos.</p>

--	--	--

<p>El profesor evalúa para medir el nivel alcanzado por los estudiantes de acuerdo a los objetivos previstos en la planificación de los contenidos de la materia.</p> <p>El profesor hace devoluciones negativas a los estudiantes cuando su rendimiento no es el esperado.</p> <p>El profesor considera que el éxito o fracaso de los estudiantes en la evaluación depende de sus características personales (inteligencia, motivación, interés, dedicación, ...)</p> <p>El profesor informa a los estudiantes sobre sus dificultades luego de revisar los resultados de las evaluaciones.</p> <p>El profesor comenta con los estudiantes los resultados de las evaluaciones del aprendizaje.</p> <p>El profesor realiza la evaluación en diferentes momentos lo que le permite hacer un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>El profesor hace constantemente retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes.</p> <p>El profesor no sólo evalúa el resultado, sino el progreso de los estudiantes en los trabajos que desarrollan en el transcurso de la materia y de la clase.</p> <p>El profesor orienta a los estudiantes sobre cómo pueden mejorar los resultados de las evaluaciones.</p> <p>El profesor enfatiza a sus estudiantes que no se preocupen por los resultados y que se concentren en hacer los procedimientos adecuados para lograr el objetivo.</p> <p>El profesor pregunta con frecuencia sobre los contenidos explicados en clase para llevar un control de los aprendizajes en los estudiantes</p>
--

		<p><i>Evaluación de la práctica de Enseñanza:</i></p> <p>Valoración y reflexión que hace el profesor sobre su práctica docente para la toma de decisiones respecto a los conocimientos que orientan su actuación en el desarrollo de la enseñanza.</p>	<p>El profesor:</p> <p>Revisa y reflexiona sobre su práctica de enseñanza, ésta es cuestionada por los estudiantes.</p> <p>Permite que los estudiantes evalúen el desarrollo de la clase y su intervención y / o comportamiento.</p> <p>Reconoce los errores en el ejercicio de su docencia, además de sus conocimientos, habilidades y competencias.</p> <p>Muestra disposición para atender sugerencias y recomendaciones de los estudiantes.</p> <p>Rechaza las observaciones y sugerencias de los estudiantes sobre su enseñanza.</p>
--	--	---	---

DIMENSIÓN III: SABER – SER:

...ción con el propio juicio crítico de valores que surgen en relación al ejercicio de la profesión docente (experiencia profesional, académica y personal) y la habilidad que tiene el profesor de contribuir a la formación integral del estudiante. Implica la actitud personal los afectos, emociones (toda vez que los motiva y sus actuaciones) los valores y la experiencia, los cuales se ponen en juego en un determinado contexto y situación del proceso de la enseñanza.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	INDICADORES	ITEMS
Ciudadanía Personal y Social ⁵⁶	Desarrollo intersubjetivo, caracterizado por un proceso de evolución e interpretación de uno mismo como persona en un determinado contexto. Es decir, es una construcción del sí mismo que se experimenta en la relación con los demás. (Marcelo y Vaillant, 2009).	<p><i>Autoimagen</i></p> <p>Conjunto de rasgos con el que se describe cada persona y que dice el modo habitual de ser y de comportarse. (Rojas, 2005).</p> <p>Es decir, es la valía que se construye de sí mismo a partir de la experiencia vivida y de la manera en que se haya interpretado. (Segura, B. 2005).</p>	<p><i>¿Cómo me veo? ¿Cómo me siento conmigo mismo? ¿Cómo soy?</i></p> <p>El profesor se interesa por la opinión e impresión que pueda causar en los estudiantes.</p>
		<p><i>Autoestima</i></p> <p>Es la evaluación o valoración que uno hace de sí mismo, utilizando criterios emotivos y efectivos, según unas cualidades que son susceptibles de valoración y subjetivación (Rojas, 2005; Martínez, 2003). Es decir, cómo nos sentimos con nosotros mismos. Es un juicio personal.</p>	<p><i>¿Cómo me valoro?</i></p> <p>El profesor:</p> <p>Se considera un buen ciudadano.</p> <p>Considera que es un profesional responsable respecto a las funciones que le son encomendadas.</p> <p>En su vida personal y profesional brinda apoyo a quien la necesite.</p>

⁵⁶ Se toma como referente la definición de ciudadanía docente sugerida por Rego, 2002, citado por Rego, Pereira, Fernandes, y Rivera, 2007. El autor, define ciudadanía docente como “comportamientos voluntarios o discrecionales, no directa o explícitamente reconocidos, por el sistema de recompensa formal, que contribuye al funcionamiento eficaz de la organización educativa” (p.256).

Identidad Profesional

Se entiende como la interpretación y reinterpretación de las experiencias del profesor acerca de su profesión. Es decir, es el conjunto de representaciones heterogéneas de la profesión y que dependen de las trayectorias personales, laborales y profesionales.

Se construye a lo largo del ejercicio profesional y requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica. (Marcelo y Vaillant, 2009). Es decir, es la representación autorreferencial del sentido y el significado que tiene ser profesor.

<p><i>Autoconcepto Profesional</i></p> <p>Percepción que tiene el profesor sobre su propio desempeño profesional. Esta percepción se forma a partir de las interpretaciones que hace de su propia experiencia influenciada por las evaluaciones que hacen los otros, por los refuerzos, y por las atribuciones que se hacen sobre la propia conducta. (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, citados por La Rosa y Díaz Loving, 1991; González, Fernández, 2005, Pérez Sáenz, Vidal Olea y Villarán Bedoya, 2009).</p>	<p>Aspecto ocupacional</p> <p>Sentimientos y emociones sobre el éxito o fracaso y consecución de objetivos vitales</p> <p>¿Quién soy yo como profesional? ¿Qué quiero?, ¿Qué expectativas tengo? y ¿De quién o de qué depende su consecución exitosa?</p> <p>El profesor:</p> <p>Considera que su experiencia profesional es primordial para ayudar a los estudiantes a entender el contenido de la materia.</p> <p>Considera que sus colegas lo identifican como un profesional competente.</p> <p>Se considera un buen enseñante.</p> <p>Se siente orgulloso de ser profesor.</p> <p>Expresa que si pudiera se dedicaría a otra labor.</p> <p>Se preocupa por dominar la materia que enseña.</p> <p>Se preocupa que su práctica de enseñanza no sea rutinaria.</p> <p>Se identifica como profesional que imparte clases.</p> <p>Se identifica como investigador más que como docente.</p> <p>Se identifica como profesional especializado en un tema que orienta una cátedra.</p>
<p><i>Satisfacción profesional</i></p>	<p><i>Cómo me siento?, qué he logrado?? Cuál es mi nivel de Autonomía y toma de decisiones?, nivel</i></p>

--	--

<p>Percepción del profesor sobre las condiciones y circunstancias de su contexto laboral y profesional que facilitan o dificultan su realización personal y profesional, atribuida al desarrollo de los aspectos de su trabajo que son valorados. (Evans, 1998, citado por Day, 2006).</p>	<p><i>de valoración de mi trabajo</i> <i>Logros profesionales y personales.</i></p> <p>El profesor:</p> <p>Disfruta el impartir las clases.</p> <p>Manifiesta en su actuación su complacencia por la docencia.</p> <p>Procura transmitir y manifestar a sus estudiantes su interés por la materia que imparte.</p> <p>Muestra satisfacción y le complace compartir con los estudiantes sus conocimientos y experiencias.</p> <p>Demuestra disfrute cuando dispone de tiempo para preparar las clases y realizarlas a conciencia.</p> <p>Se siente autorrealizado en la práctica de la enseñanza.</p> <p>Se complace en encontrar estudiantes que piensen como él con respecto a los contenidos de la materia que enseña.</p> <p>Siente agrado cuando adquiere nuevos conocimientos profesionales.</p> <p>Manifiesta como un gran logro profesional hacer lo que más le gusta enseñar.</p> <p>Considera que es más fácil desarrollar el trabajo si se está identificado con la profesión.</p>
<p><i>Relaciones Profesionales</i></p> <p>Intercambios e interacciones que establece el profesor con sus colegas (profesores, jefes, administradores) en el</p>	<p><i>Empatía, asertividad, comunicación con pares, con administradores, con jefes, niveles de participación (reuniones, proyectos, eventos).</i></p> <p>El profesor:</p>

		<p>ámbito institucional y en el desarrollo particular de su labor.</p>	<p>Pone a disposición de sus colegas y com sus recursos y experiencias profesionales.</p> <p>Pertenece a una comunidad académica; p colabora en el mejoramiento de la académica y, además, asume otros compañ</p> <p>Se implica en actividades colegiadas.</p> <p>Se complace en compartir con sus colegas tienen buenos conocimientos científicos.</p> <p>Trata con profesionales o colegas que to cuenta sus opiniones.</p> <p>Coordina con sus colegas el programa materia que enseña.</p>
		<p><i>Actualización Profesional⁵⁷ o Desarrollo profesional</i></p> <p>Contempla las acciones y actividades que el profesor realiza en procura de mejorar su desarrollo profesional (conocimiento científico e investigativo del área de formación; formación pedagógica, formas de conocimiento que sirven de soporte para desarrollar proceso de aprendizaje con los estudiantes).</p>	<p><i>¿Qué ha hecho? ¿Qué hace para esta vanguardia de la disciplina que enseña?</i></p> <p>El profesor:</p> <p>Dispone de tiempo para seguir formán mejorar su docencia.</p> <p>Participa de grupos de investigación.</p> <p>Asiste a eventos académicos relacionadas disciplina y con la educación superior en g</p>

Este término es llamado por Imbernón, (1999, 2000, 2007) “formación permanente del profesorado” y hace parte del desarrollo profesional. Pues según se acerca más a un perfeccionamiento con relación al proceso de mejora de las funciones docentes de los profesores. Lo anterior, significa toda propuesta de innovación que sugiere cambios en el comportamiento, información, los conocimientos, y las aptitudes de los profesores en la práctica de su ejercicio. Por su parte para Tejedor (2003), manifiesta que el concepto de desarrollo profesional va más allá de la formación inicial y permanente, este debe entenderse como un proceso planificado en el que deberían considerarse varias actividades de desarrollo además de actividades de formación y evaluación, no sólo se pretende mejorar conocimientos y destrezas, sino también generar actitudes positivas hacia la actividad profesional. (p. 178).

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque de Investigación

Múltiples son los paradigmas y las aproximaciones metodológicas que existen para aproximarse a los objetos de estudio en el campo de la educación. Una realidad puede requerir una metodología particular o una combinación de aproximaciones metodológicas, no necesariamente excluyentes ni compartimentalizadas, pero que permitan comprender dicho objeto de una manera más amplia (Patton, 2002).

La revisión aquí presentada documenta ampliamente la naturaleza y complejidad del estudio de la práctica de enseñanza y, en particular, de los estilos que caracterizan a los profesores. Los estudios se han distinguido por el uso de instrumentos (cuestionarios, entrevistas, y en algunos casos, observaciones) y metodologías de corte cualitativo o cuantitativo, que han legitimado la identificación de algunas dimensiones o elementos aislados que dan cuenta del comportamiento y las cogniciones que subyacen al ejercicio docente y a las diferentes tendencias estilísticas que pueden observarse en la cotidianidad del mismo. Sin embargo, estas miradas no han favorecido la realización de un análisis más integral y que supere la consideración asilada de elementos relacionados con aspectos como la didáctica y el hacer del docente o los conocimientos, competencias y/o habilidades que se requieren para ello. Asimismo, muchos de estos estudios se han centrado en la consideración de una única perspectiva metodológica (i.e., cualitativa o cuantitativa) para hacer una lectura de esta compleja realidad que caracteriza al profesor; con lo cual, no ha sido posible analizar las posibles relaciones e interrelaciones que se establecen entre sus cogniciones, sus acciones manifiestas, los conocimientos que posee y esa condición de ser humano que también se pone en juego durante su ejercicio profesional.

En el contexto de este estudio, el uso de métodos mixtos para la recolección de información y la subsecuente consideración de análisis e interpretaciones de corte cuantitativo y cualitativo de esas condiciones y circunstancias que rodean el contexto del aula, así como la interacción directa con el profesor y su pensamiento hacen posible el acercarse de forma más comprensiva a la realidad que se vive en el desarrollo de la práctica de enseñanza. Así, además de ampliar y profundizar el análisis sobre la práctica docente en el ámbito universitario, disponer de

una variedad de aproximaciones metodológicas, fuentes de información, tipos de datos y análisis permite identificar ciertas características y particularidades del profesor y su ejercicio de enseñanza, las cuales no pueden observarse a través de la administración de un único instrumento objetivo. Igualmente, se hace posible el acceso a la diversidad de relaciones entre los diferentes saberes⁵⁸ (saber – saber; saber – hacer, saber – ser) que integran esta amplia y compleja práctica y que, además, han sido construidos a lo largo de su trayectoria personal y profesional (Tardif, 2004).

Una de las finalidades de la perspectiva del uso de métodos mixtos, tal como lo señalan Todd, Nerlich y Mckeown (citados en Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2008), es principalmente la ampliación, exploración y mejor explotación de los datos. De este modo, se pretende lograr la comprensión de la forma como los profesores, desde sus diferentes saberes, perciben e interpretan la realidad de la práctica de enseñanza; situación que favorece diversas interpretaciones entre los referentes teóricos y los datos, así como la descripción, deducción e interrelación de categorías y su análisis para la identificación de los estilos de enseñanza de los profesores. Asimismo, Schutz, Chambless, y DeCuir (2004) se refieren al uso de multimétodos al considerar el potencial del empleo de métodos múltiples que incluye tanto métodos cualitativos como cuantitativos con relación a la naturaleza de la pregunta. En este sentido, consideran su uso en tres situaciones diferentes: dentro de un solo estudio (e.g., un estudio sobre motivación en el aula), dentro de un programa de investigación de una manera secuencial y dentro de un área de investigación.

Desde el punto de vista metodológico, el paradigma cualitativo permite utilizar diseños emergentes y flexibles para caracterizar las prácticas de la enseñanza de los profesores y llegar a la tipificación de los estilos; en tanto que la realidad de las prácticas no se asume de forma lineal y rígida, por su carácter complejo y multidimensionalidad. Bajo este presupuesto, la realización de estas indagaciones se hace en el contexto natural de la práctica docente y no en un ambiente artificial y predeterminado, tal como se desarrollaría en el paradigma cuantitativo.

⁵⁸ De acuerdo con Tardif (2004) el saber no debe ser concebido como un conjunto de contenidos cognitivos definidos de una vez por todas, sino como un proceso de construcción a lo largo de una trayectoria profesional y personal (añadido de la autora) en la que se aprenden progresivamente ciertos dominio de la labor (se inserta y lo interioriza), por medio de unas reglas de acción y en íntima relación con lo que se es, se hace, se piensa y se dice.

Así, la caracterización de la práctica de enseñanza que distingue a los profesores se hace en función de las manifestaciones que superen el acervo de acciones técnicas en el desarrollo de sus clases, y de este modo, identificar a partir de las observaciones y en el espacio de las conversaciones (entrevistas) sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, esas diversas formas en las que los profesores “hacen la enseñanza” (el cómo), en relación con lo que son, sienten, conocen, piensan, lo que viven y experimentan en el desarrollo de sus clases, De igual forma, este análisis permite visibilizar otros indicadores (categorías emergentes) no contemplados que singularizan o particularizan el ejercicio de la docencia de los profesores. .

Al contrario del anterior, el paradigma cuantitativo, contribuye a la comprensión y análisis de un grupo amplio de variables observables de una realidad concreta, es decir, los datos obtenidos a través de los instrumentos se convierten en hechos que representan posibilidades de ser medidos (describir, explicar), mediante métodos estadísticos, no en el sentido de una verificación fáctica independiente del contexto y de los actores, sino en el sentido de su contribución para identificar y comprender las posibles interrelaciones e interacciones entre variables diferentes que parecen estar asociadas a una práctica de enseñanza (dimensiones que conforman los estilos de enseñanza) provista de sentido en el que confluyen motivaciones, expectativas, intereses, creencias, prácticas, intenciones y concepciones (Hernández, et al., 2008).

3.2. Tipo de Estudio

Este estudio pretende acoger algunos de los lineamientos de referencia de los estudios de tipo exploratorio, dado que intenta abordar un problema que ha sido poco indagado desde una mirada integral en la que confluyen diversos saberes, y por eso, sus hallazgos se convierten en las bases sobre las cuales se pueden plantear otro tipo de estudios. Se trata entonces, de otorgar una nueva aproximación e indagación de la práctica de la enseñanza *in situ*, no porque sea un fenómeno poco conocido o explorado, sino porque resalta el valor del contexto en el que se sitúa esta investigación (Hernández et al., 2008) y ofrece la posibilidad de hacer una nueva aproximación en la identificación y caracterización de las posibles dimensiones que conforman el constructo de los estilos de enseñanza y, de este modo, analizar y comprender tanto sus

interrelaciones como el sentido y significado que para los profesores tiene la práctica de la enseñanza.

Un estudio exploratorio permite, en este caso, hacer un acercamiento integral respecto de las dimensiones que configuran los estilos de enseñanza, ya que se describe a partir de tres dimensiones su operacionalización como constructo y, a la vez, como práctica. Si bien los estilos de enseñanza han sido abordados desde diferentes perspectivas (descriptiva, etnográfica, investigación–acción, descriptivo–interpretativo y propositivo, cuantitativa, cualitativa), su exploración y, en consecuencia, la identificación, descripción y caracterización de las dimensiones que los conforman dan cuenta de la diversidad de las realidades y dinámicas que viven profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta perspectiva exploratoria contribuye a reconfigurar y reflexionar sobre las particularidades de la práctica docente y, al mismo tiempo, favorece la consideración de ciertos criterios, componentes o categorías (como se quieran denominar) que sirven de base o referencia para la identificación de los estilos de enseñanza de los profesores en el desarrollo de esta práctica. De forma similar, este tipo de estudio permite dar cuenta de una realidad poco explorada en este nivel de formación, en cuanto favorece la identificación de los estilos de enseñanza de los profesores, no como acciones categorías o comportamientos deseables, sino como ámbitos que emergen en el contexto mismo de la práctica de enseñanza a partir de la interrelación, interacción e integración de los diferentes saberes.

3.3. Contexto y Participantes

La identificación y análisis de los estilos de enseñanza de los profesores se desarrolla en el contexto de la Educación Superior, más específicamente, en una Facultad de Educación. Esta unidad académica se orienta a la producción de conocimiento pedagógico y educativo y a la formación de maestros en diferentes áreas del conocimiento⁵⁹ para la educación básica y media en los diferentes contextos en los que se ofertan propuestas educativas. Asimismo, en este

⁵⁹ Se incluyen las licenciaturas de ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, matemáticas y física, humanidades, lengua castellana, pedagogía infantil, educación especial y básica matemáticas, además el componente de formación pedagógica.

proceso formativo se vincula también la formación pedagógica de docentes universitarios, la formación continuada de los maestros en ejercicio y la formación posgraduada de profesionales interesados en investigar sobre la educación, la pedagogía y la didáctica. La investigación se concibe como eje articulador de la docencia y la extensión, a partir del desarrollo de programas de educación inicial, avanzada y continua de excelencia académica (Plan de Acción Facultad de Educación 2010-2013).

Esta Facultad cuenta con aproximadamente 2916 estudiantes en formación en los niveles de pregrado y posgrado, tanto en la sede universitaria como en las seccionales de las regiones. El cuerpo colegiado de esta unidad académica lo integran aproximadamente 500 profesores, quienes orientan la formación de las nuevas generaciones de profesionales de la educación a partir de diferentes modalidades de contratación: con contratación a término indefinido (profesores de planta), con contratación a término fijo (profesores ocasionales) y con contratación por hora cátedra (Información suministrada por asistente del Vicedecanato, Facultad de Educación, 2012).

En el estudio participaron 28 profesores de esta unidad académica que atendieron a la invitación⁶⁰. Más que una muestra, la selección de este grupo de docentes se acogió a los parámetros de la propuesta del enfoque cualitativo. Los participantes no fueron elegidos al azar, ni tampoco como una muestra estadísticamente representativa de la población. Por el contrario, fueron escogidos atendiendo a los intereses desde el objeto de este estudio, disposición para permitir la observación de sus clases, tener mínimo dos años de experiencia en docencia universitaria y orientar un total de cuatro horas de docencia semanal.

Este grupo de profesores está vinculado a la universidad bajo las diferentes modalidades de contratación y representa una variedad de áreas de conocimiento en cuanto pertenecen a las diferentes propuestas de formación de profesionales en el ámbito de la Facultad de Educación. Del total de profesores, quince son mujeres y trece son hombres y sus edades están en el rango comprendido entre los 29 y 60 años. Cuentan con amplia experiencia en docencia universitaria (mínimo 2 años y máximo 22). Su formación académica de base se sitúa en diferentes campos de

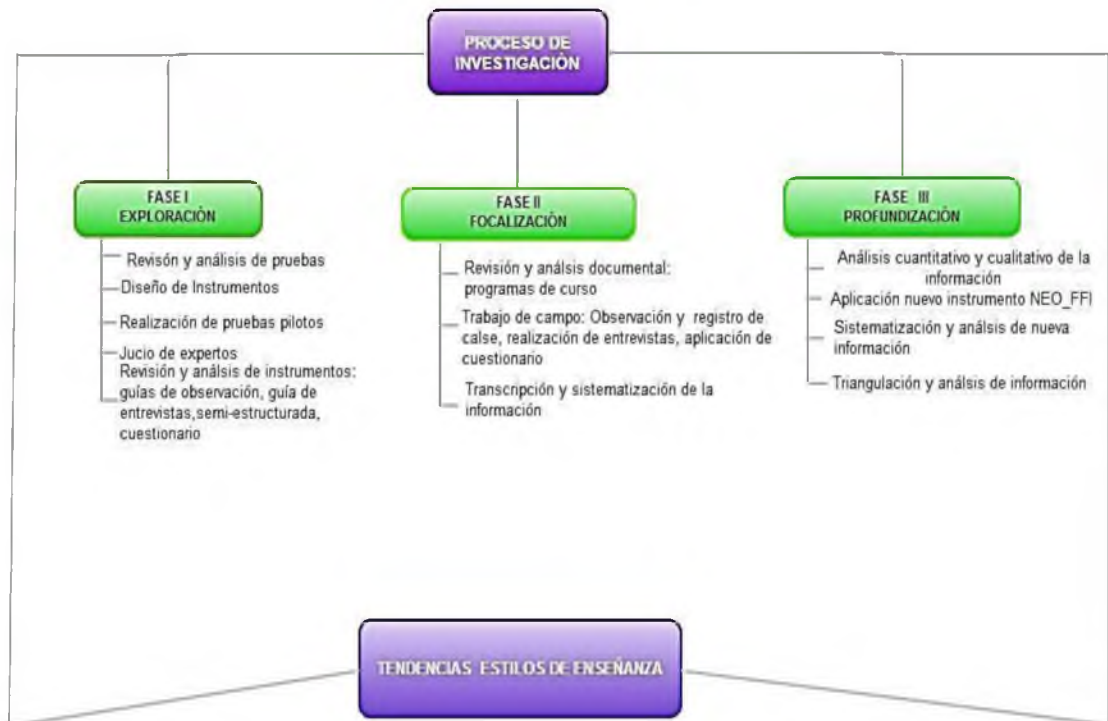
⁶⁰ Presentación del estudio y entrega de Consentimiento Informado (ver Anexo N°1).

conocimiento como Psicología, Historia, **Pedagogía**⁶¹ y **Biología**. En cuanto a su formación posgraduada, la mayoría de los profesores cuenta con un título de maestría en educación y áreas afines y algunos de ellos, con formación doctoral.

3.4. Métodos de Recolección de Información

Tal y como se ha señalado previamente, el procedimiento del estudio se ajustó a la complementariedad de métodos mixtos. En este sentido, la recolección de la información se llevó a cabo a partir de tres momentos: *fase de exploración*, *fase de focalización* y *fase de profundización* (ver Figura7).

Figura 7. Fases del Trabajo de Campo



⁶¹ Licenciados en Educación Matemática, Educación Física, Educación Infantil, Educación Especial, Educación en ciencias sociales, Educación en Ciencias Naturales, y Educación en Filosofía.

Si bien esta representación gráfica podría denotar linealidad y rigidez –por la estructura en que se presenta–, cabe señalar que esto no implica que las fases siguieran este transcurso durante el desarrollo del trabajo de campo. Por el contrario, su carácter es interactivo, en la medida en que, a lo largo del proceso, la información derivada del trabajo debía ser constantemente retroalimentada; con lo cual, en ciertos momentos o procedimientos era necesario que se estableciera una estrecha relación entre las diferentes fases.

3.4.1 Fase de Exploración

Como marco de referencia, este momento del proceso implicó la revisión y análisis de artículos y documentos relacionados con la Educación Superior, y en particular, de propuestas de investigación de los estilos de enseñanza en este nivel de formación, así como la consideración de los instrumentos (i.e., cuestionarios, inventarios y escalas de valoración comportamental, rejillas para chequear los comportamientos e interacciones de los profesores y los estudiantes, guías de observación comportamental) utilizados por los investigadores para aproximarse a sus respectivos objetos de estudio. Así, fue posible reconocer que la investigación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje ha dejado como resultado innumerables pruebas estandarizadas y reconocidas por la comunidad científica, pero que la mayoría de ellas valoran el proceso desde una sola perspectiva: la del docente o la del estudiante.

Así pues, se requiere tener un punto de referencia que posibilite soportar el diseño de nuevas herramientas e instrumentos de acuerdo a los propósitos de este estudio. Por ello, se hizo una revisión de una serie de escalas, inventarios y cuestionarios que contemplaran diversas categorías de análisis y/o evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje o los estilos de enseñanza en este nivel de formación y que sirvieron como referencia para el diseño de los instrumentos a ser utilizados en esta investigación. Dentro de este proceso de revisión cabe citar las *Escalas contextualizadas para la evaluación de la regulación y autorregulación de los aprendizajes* –ECERAA– (De la Fuente, 2001); el *Cuestionario de actitudes y opiniones del profesorado universitario sobre la ética profesional docente* (García, Ferrández, Sales, y Moliner, 2006); el *Teaching Styles Inventory*, versión 3.0 (Grasha, 1994); el *Cuestionario sobre el pensamiento educativo* (Martínez, Del Pozo, Vega, Varela, Fernández y Guerrero, 2001); el

Cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pozo, 2005); el *Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario –CODPU–* (Feixas, 2006); el *Cuestionario de evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios –CEMEDEPU–* (Gargallo, 2005); el *Cuestionario de estilos de enseñanza –CEEMG–*; *Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey, 1994*, CHAEA, Martínez, G. (2009); el *Cuestionario sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Martínez, Martín Del Pozo, Varela, Fernández, y Guerrero, 2001); el *Cuestionario de personalidad eficaz en contextos educativos* (Martín del Buey, Fernández, Martín, Dapelo, Marcone, y Granados, 2008); el *Cuestionario socioprofesional* (Monereo, 2009); el *Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza* (Marrero, 1993); el *Modelo de evaluación del profesorado universitario* (Tejedor y Tejedor, 2003); la *Escala el perfil del profesor mediador* (Tébar, 2003); el *Trainer type inventory (TTI)* (Wheeler y Marshall, 2004).

En correspondencia con el objeto de investigación de este estudio, este procedimiento de revisión de instrumentos favoreció la identificación, consideración y delimitación de los aspectos más significativos a tener en cuenta para la lectura en contexto de los componentes del Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza y, por ende, del diseño de los instrumentos de recolección de información⁶²: *Guía de observación participante, Entrevista semiestructurada para profesores de educación superior y el Cuestionario de dilemas sobre las teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje.*

Aunque estos instrumentos serán descritos en detalle posteriormente, en relación a esta fase de exploración, cabe decir que tanto el cuestionario de dilemas como la guía de entrevista fueron sometidos a un proceso de valoración de juicio de expertos con el propósito de verificar su validez conceptual y de contenido⁶³. Para tal efecto, se contó con la colaboración de cuatro

⁶² Ver anexos: Anexo N°2. *Guía de Observación no participante*; Anexo N°3. *Guía de entrevista semiestructurada para profesores*; Anexo N°4. *Cuestionario sobre la enseñanza y el aprendizaje.*

⁶³ Otros criterios a tener en cuenta para la valoración del cuestionario fueron la *pertinencia* de las situaciones que se describen para identificar las creencias, concepciones y teorías de los profesores frente a la enseñanza y el aprendizaje; la *correspondencia* de las opciones de respuesta de cada situación presentada; la *claridad* de los enunciados que se presentan en cada una de las situaciones y en las opciones de respuesta; la *propiedad* del lenguaje utilizado en los enunciados y opciones de respuesta que se presentan en cada una de las situaciones; la *pertinencia* de la estructura de presentación del instrumentos y la *precisión* y *claridad* de las instrucciones para diligenciar el instrumento. La guía de entrevista fue, por su parte, valorada en relación con la *pertinencia* y *correspondencia*, respecto de los aspectos que se pretendían abordar, así como la *claridad* en el planteamiento de las preguntas.

profesores con formación posgraduada, trayectoria investigativa en el campo de la educación o en el proceso de enseñanza y aprendizaje y una amplia experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria.

Una vez realizados los ajustes y modificación pertinentes, para complementar este proceso se realizó una prueba piloto de los tres instrumentos con diez profesores universitarios. En el caso particular de la guía de observación se tuvo en cuenta que esta fuera analizada en un promedio de cuatro horas de observación no participante.

Además de poner a prueba los instrumentos, todo este procedimiento de validación sirvió para establecer, reformular y/o precisar el planteamiento de los ítems y, en particular, respecto a aquellos que servirían para considerar las diferentes dimensiones y categorías de análisis, eliminar aquéllos repetidos o que presentaban poca relación con los elementos considerados como fundamentales para la comprensión de los estilos de enseñanza desde una perspectiva integral.

Esta fase incluyó también la realización de todas aquellas acciones orientadas a la organización y preparación logística, que facilitarían la realización del trabajo de campo, correspondiente a la fase de focalización.

3.4.2 Fase de Focalización

Durante esta fase se llevó a cabo la observación no participante del desarrollo de las clases y su registro, se efectuaron las entrevistas, se remitió el cuestionario de dilemas al grupo de profesores para su diligenciamiento y se hizo la revisión y análisis documental de los programas de curso. Paralelo al desarrollo de estas actividades, se realizan las transcripciones de las entrevistas y la sistematización de la toda la información. Los instrumentos y métodos empleados para recoger la información son descritos a continuación:

A. Observación no participante

La observación es un método de análisis de la realidad, que se vale de la contemplación de los fenómenos, acciones, procesos, o situaciones para lograr sus propósitos (Evertson y Green, 1989). De acuerdo con Sandoval (1996), la observación no participante es una técnica que tiene el propósito de focalizar la atención sobre aspectos y factores relevantes que el investigador particularmente quiere evidenciar y estudiar. La comprensión de esta realidad humana y sociocultural en el dinamismo de su marco natural permite, entonces, realizar un registro estructurado de dicha observación y centrarse sobre ciertos elementos que orientan el problema a investigar.

En el caso particular de este estudio, esa observación se sitúa en la práctica de la enseñanza *in situ* y, específicamente, en la consideración de una serie de aspectos que, en correspondencia con las dimensiones del *Modelo Integral de Estilos de Enseñanza*, estaban relacionados con el *saber – hacer* de los profesores. Así pues, cada profesor recibió cuatro visitas, realizadas en diferentes periodos del desarrollo del semestre académico, para en su totalidad hacer un promedio de observación entre diez y dieciséis horas. En conjunto, durante esta fase se realizaron 112 visitas, con aproximadamente 350 horas de observación no participante.

Tabla 8. Aspectos Contemplados en la Guía de Observación no Participante

Dimensión del Saber – Hacer	
Categoría	Indicadores
Práctica de Enseñanza	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollo de la clase- Metodología- Utilización de recursos y materiales
Relación Profesor – Estudiante	<ul style="list-style-type: none">- Comunicación- Clima de Clase- Expectativas de logro- Compromisos
Prácticas de Evaluación	<ul style="list-style-type: none">- Evaluación de los Aprendizajes- Evaluación de la Enseñanza

Esta observación no participante se acompañó del diligenciamiento de una guía de observación, conformada por tres bloques de componentes o categorías, correspondientes a la práctica de enseñanza en sí misma, las características de las relaciones que se establecen entre el profesor y sus estudiantes y el análisis de las prácticas de evaluación. Tal y como se observa en la Tabla 8, cada una de ellas se subdivide en una serie de indicadores, que estaban en directa relación con cada una de las categorías establecidas en el modelo. A su vez, cada uno de estos indicadores se desprendía un conjunto de aspectos (ítems o categorías preestablecidas), sobre los cuales se centraba la observación.

En correspondencia con las características y los propósitos del estudio, para el registro de los datos observados se siguieron, además, los parámetros propuestos por Evertson y Green (1989) para la realización de un sistema de tipo descriptivo. De acuerdo con estos autores, este sistema de registro puede contener una serie de categorías de observación prefijadas y definidas con anterioridad; sin embargo, esto no excluye la posibilidad de incluir otras categorías emergentes, generadas en los periodos de observación.

Concretamente, el diseño de la guía de observación se basó en la presentación de una lista de comprobación, compuesta tanto por las categorías y los ítems establecidos con anterioridad para evidenciar las acciones y comportamientos que despliegan los profesores en el desarrollo de sus clases, como por dos espacios para el registro de información de carácter cualitativo. El primero de ellos, estaba destinado a la realización de registros relacionados con las cualidades y particularidades de la forma como se exhibían cada una de esas categorías durante el desarrollo de las clases. Por su parte, el segundo de estos espacios permitía hacer anotaciones sobre los elementos o aspectos emergentes durante el proceso de la observación.

Ahora bien, en la medida en que el desarrollo de la clase también implica el relato de los acontecimientos, actividades, interacciones e intercambios que acontecen entre los profesores y los estudiantes en el transcurrir de las sesiones, este registro cualitativo se complementó con una descripción más pormenorizada, la cual fue asumida como *notas de campo*⁶⁴. Así, aunque se presenta una serie de categorías prefijadas, en correspondencia con los planteamientos de

⁶⁴ Registro detallado y pormenorizado del desarrollo de las clases y que complementa y/o amplían los indicadores contemplados en la guía de observación no participante.

Everston y Green (1989), este sistema de registro se caracterizó por su apertura, en tanto permitía combinar categorías de modos diversos a efectos de construir descripciones de las clases o separar los flujos de conducta.

Bajo estos parámetros, los aspectos registrados de forma descriptiva, de un modo u otro, reflejan las particularidades y especificidades que dan lugar a la identificación de diferencias en el hacer de los profesores. Así pues, los componentes que configuran la guía de observación, en su conjunto, se constituyen en el soporte para la configuración de las características que, posteriormente, sirvieron como base para la identificación de las tendencias que, en relación a la dimensión del *saber-hacer*, marcaban la especificación y definición de los perfiles estilísticos de la enseñanza de los profesores. Asimismo, esta observación del desarrollo de las clases permitió la identificación y caracterización contextualizada de las dinámicas de los grupos en la fase interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje (interacción profesor-estudiantes).

B. Entrevista semi-estructurada

La entrevista es una técnica de recolección de información que permite obtener de manera directa las percepciones, creencias y miradas de los participantes. Esta es una interacción mediada por la interacción, la cual puede darse de una manera estructurada (protocolo formal y fijo), semi-estructurada (tiene protocolo flexible) o no-estructurada (conversación informal) (Patton, 2002).

En este estudio, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas, pues éstas son protocolos flexibles que se fundamenta en una guía de asuntos o preguntas en la que el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar u obtener mayor información sobre temas o tópicos importantes (Sampieri et al., 2008). De forma similar, la entrevista semiestructurada posibilita el acceso y contraste de la valoración, puntos de vista y la percepción de los entrevistados, dado que exige una relación de comunicación directa, verbal y no verbal, entre el entrevistador y el entrevistado en un espacio temporal concreto y con unos objetivos previamente establecidos.

En este caso particular, los profesores fueron entrevistados con el propósito de ofrecer sus ideas, percepciones y opiniones frente a ciertos aspectos fundamentales de la práctica de la enseñanza. En correspondencia con las dimensiones propuestas en el *Modelo Integral de Estilos de Enseñanza*, las preguntas se orientaron a indagar sobre el *saber – saber y el saber – ser*. En ese sentido, su finalidad fue obtener una descripción amplia y detallada para acceder a las especificidades y matices de sus concepciones frente a la enseñanza y el aprendizaje, profundizar sobre los aspectos que consideran fundamentales para el ejercicio de su propia enseñanza e indagar sobre asuntos relacionados con la identificación, reconocimiento y apreciación sobre su identidad personal y profesional, como docentes. De forma similar, se buscaba crear un espacio de comunicación para favorecer el acceso e identificación de los puntos de vista y la percepción de los profesores respecto a los marcos de referencia sobre los cuales desarrollan su docencia.

La guía de entrevista constaba de 42 preguntas orientadoras, que de acuerdo a las particularidades en el desarrollo de la conversación⁶⁵, pudieron cubrirse en un espacio de entre 70 a 90 minutos de duración. Específicamente, el instrumento estaba dividido en tres bloques de preguntas, que para su diseño tuvieron como punto de partida las definiciones correspondientes a cada una de las categorías e indicadores que componen las dos dimensiones del modelo arriba citadas. Así, además de servir como introducción, el primer bloque estaba conformado por un grupo de preguntas orientadas a la indagación de la *información demográfica de los profesores*, y dentro de las cuales se incluía la especificación de los datos generales, el tipo de vinculación con la universidad, los años de experiencia en la docencia universitaria así como la formación profesional y académica y la modalidad de los cursos que impartían (i.e., teórico o teórico-práctico). En el segundo bloque se presentaban las preguntas centradas en las *categorías del saber – saber* y, en particular, en sus concepciones frente al aprendizaje, la enseñanza y la formación de profesionales, así como en los saberes que poseía en relación al conocimiento disciplinar, pedagógico, curricular y la planificación de la enseñanza. Finalmente, el tercer bloque estaba conformado por un grupo de interrogantes que hacían referencia a las *categorías del saber – ser* y, específicamente, permitían indagar sobre su identidad personal y ciudadana, su

⁶⁵ Especificidad en las respuestas; nivel de profundización; realización de preguntas adicionales y/o contrapreguntas, omisión de preguntas que ya habían sido resueltas por los docentes durante el diálogo; aclaración, ampliación o profundización sobre ciertos asuntos relacionados con las propias motivaciones, las expectativas de los docentes al narrar sus experiencias o las áreas de mayor interés para la evaluadora o para el profesor, entre otras.

autoconcepto y satisfacción profesional, así como sobre sus relaciones profesionales y actualización o desarrollo profesional.

La entrevista partía de la administración de un protocolo de preguntas abiertas, que se plantearon como marco de referencia para crear el espacio de conversación, para que los profesores pudieran hablar de lo que son, de lo que hacen, sus visiones frente a su desempeño docente y sus perspectivas profesionales futuras. En este sentido, buscaba dar prioridad al análisis de aspectos relacionados con las concepciones, teorías y creencias que subyacen a su práctica de la enseñanza, los conocimientos que se requieren para la misma y sus propias apreciaciones frente a aspectos propios de la identidad profesional y personal.

En otras palabras, además de indagar por aspectos que no pueden observarse directamente durante el ejercicio de la enseñanza, a través de la realización de esta entrevista se buscaba ampliar el marco de referencia frente a los elementos que configuran las especificidades estilísticas en el desarrollo de la docencia y, a la vez, contrastar la información obtenida a través de la guía de observación no participante, el registro de las clases, y del cuestionario de dilemas sobre las teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje.

C. Cuestionario de Dilemas sobre las Teorías Implícitas de la Enseñanza y el Aprendizaje

De acuerdo con Pozo, Martín, Mateos y Scheuer (2006), un cuestionario de dilemas es un instrumento que, sin poner en situación al sujeto evaluado, permite acceder a niveles más implícitos de sus representaciones mentales. Para ello, parte de la presentación de una serie de situaciones conflictivas, con respuestas estructuradas, que en todas sus opciones pueden considerarse acertadas, de acuerdo a la concepción personal del sujeto frente al hecho descrito. De este modo, si la opción elegida posiblemente no refleja todas las condiciones de una afirmación producida por el mismo sujeto, si le permite acercarse a su propia concepción.

En otras palabras, a partir del uso de este tipo de cuestionario se logra ir más allá de lo que habitualmente se conseguiría a través del planteamiento de preguntas directas sobre un asunto en particular; en este caso, la práctica de la enseñanza del profesor. Además, gracias a la estructura de presentación de las situaciones específicas, en lo posible, busca evitar sesgos en las respuestas

consideradas como formales o teóricamente correctas; con lo cual, en el caso de los profesores se esperaba evitar que sus respuestas guardaran directa relación con el *deber ser*.

Si bien en la literatura científica se encuentran registros y formatos implementados para el desarrollo de investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, existen pocas pruebas reconocidas y estandarizadas que indaguen sobre estos asuntos a la manera de cuestionario de dilemas orientados al análisis de aspectos relacionados con la Educación Superior. Por consiguiente, este cuestionario se diseña teniendo como referencia los cuestionarios elaborados por algunos autores como Feixas (2006); Grasha (1994); Marrero (1993); Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, y Weise (2009); Pozo, et al. (2006).

Para su diseño se partió del principio de plantear situaciones específicas que tuvieran relación directa con la *dimensión del saber – saber* y, en particular, con sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, se esperaba que, a su vez, permitieran identificar de forma más concreta las posibles teorías implícitas o perspectivas sobre las cuales los profesores fundamentan su práctica de la enseñanza. Es decir, para el planteamiento de los ítems se acopia información de carácter más implícito sobre esta práctica, toda vez que no se realiza la formulación de preguntas directas. Por el contrario, los ítems se basan en la consideración de situaciones conflictivas contextualizadas, pero asociadas a la descripción de diferentes opciones alternativas de solución; con lo cual los profesores debían involucrarse mediante la adopción de una postura particular, con el ánimo de dar respuesta a dicha situación (Correa, 2002; García & Señorino, 2007; Jiménez & De Vincenzi, 2009; Marrero, 1993).

En suma, este cuestionario de dilemas comprende catorce situaciones que se pueden presentar en la práctica de la enseñanza y del aprendizaje, frente a las cuales se exponen diferentes puntos de vista de acuerdo a las posturas que pueden asumir los profesores. En consecuencia, los profesores debían responder no en perspectiva del deber ser, sino con la alternativa que estuviera más de acuerdo o que reflejara mejor su opinión. Las catorce situaciones descritas en el cuestionario reflejan una serie de sucesos relacionados con la práctica de la enseñanza en sí misma y sus concepciones frente al aprendizaje y la enseñanza, la planificación

de la enseñanza, los aspectos metodológicos que se circunscriben a su ejercicio, la práctica de evaluación, el aprendizaje de los estudiantes y la relación profesor-estudiante.

Así pues, la administración de este instrumento se hizo de manera individual a todos los profesores participantes y fue enviado vía correo electrónico. Al momento de su envío para ser diligenciado por los docentes, se les recordó información general suministrada previamente al finalizar cada una de las entrevistas. La información comprendía básicamente el propósito, el tiempo que les tomaría responder el cuestionario, asimismo, que sus respuestas fueran dadas de la manera más sincera posible, ya que no existían respuestas correctas ni erróneas, además, hacer una lectura de cada situación para luego seleccionar la alternativa de respuesta que representara mejor su opinión o con la que estuviera más de acuerdo. De forma similar, las repuestas al cuestionario debían ser remitidas por este mismo medio.

En general, la administración del cuestionario, además de indagar por las posibles concepciones que subyacen sobre la enseñanza y el aprendizaje en los profesores, busca contrastar esas concepciones con la observación del saber –hacer en el contexto del aula y algunos aspectos contemplados en la entrevista.

D. Revisión y Análisis Documental

La revisión y el análisis de documentos encontrados en el escenario de investigación permite tener una mirada de los registros que se llevan y de la forma como el saber en el contexto se sistematiza de una manera formal (Patton, 2002). Los documentos son todas esas formas escritas oficiales y no oficiales que dan cuenta de un tema o asunto determinado, y que para el caso de la investigación, tienen relación con el objeto de estudio. En este estudio en particular, la utilización de esta técnica dio la oportunidad de hacer una revisión en profundidad de los programas de curso⁶⁶ del grupo de profesores participantes.

El programa de curso es el reflejo de la toma de decisiones del profesor o de un colectivo de docentes respecto al saber que se va a enseñar y la forma como este será enseñado. Es decir, es

⁶⁶ Ver Anexo N°5. Formato Programa de Curso

el documento donde se registra la selección, organización y administración de los contenidos disciplinares de las asignaturas para la enseñanza. En él se incluyen generalmente los objetivos, la metodología, las actividades de aprendizaje, las fuentes de información y referencia, la evaluación de los aprendizajes y los recursos de los que se dispone para llevar a cabo la práctica de la enseñanza.

Se examinaron 28 programas de curso en sus componentes estructurantes y se hizo registro de esta información a partir del diseño de una matriz en Excel, conformada por los siguientes elementos: estructura general del programa (componentes que lo integran), tipo de justificación, tipo de contenidos, metodología, tipo de evaluación y el tipo de curso (i.e., teórico o teórico-práctico).

Con el propósito de establecer articulaciones en la información recolectada a partir de los diferentes instrumentos, para su revisión y análisis se tuvieron en cuenta algunas de las preguntas contempladas en la entrevista semi-estructurada y, en particular, las referidas a aspectos relacionados con la categoría del conocimiento de la planificación de la enseñanza: *¿Qué criterios utiliza para determinar el contenido de la materia que enseña?, ¿Qué componentes considera debe tener el programa de la materia que enseña?, ¿Qué criterios tiene en cuenta para la planificación de su materia?*

Estas preguntas y su categorización cualitativa sirvieron, por tanto, como el marco de referencia para encontrar una significación respecto al *saber – saber* de los profesores participantes y su relación con las ideas, así como establecer articulaciones entre su *saber – hacer* sobre la práctica de enseñanza y la estructura contenida en los programas de curso.

3.4.3 Fase de Profundización

La afinación en el proceso de análisis y la triangulación (i.e., cruce y validación de la información) de todos los instrumentos caracterizó esta fase. Este proceso se orientó hacia la realización de análisis mixtos (cuantitativo y cualitativo) de la toda la evidencia recogida. Así, y de acuerdo a los resultados preliminares, se vio la pertinencia de complementar el proceso con la

administración de un nuevo instrumento (Inventario de Personalidad NEO–FFI)⁶⁷, que permitiera fundamentar las categorías emergentes sobre aquellos aspectos asociados a la dimensión del saber – ser, que subyacen a las prácticas de enseñanza del grupo de profesores participantes. Esta nueva información se sistematizó y se aplicaron estadísticos para su contraste con las demás evidencias. Una vez triangulada toda la información, se establecieron los perfiles de los estilos de enseñanza de los profesores.

Para dar mayor claridad a la información aportada a partir del uso del Inventario de Personalidad NEO–FFI (Costa y McCrae, 1994, versión para investigación y docencia de Espinosa, 2005) a continuación se hace una descripción de sus características fundamentales, sus propiedades dentro del marco de este estudio y los detalles de su administración:

Este inventario ofrece una medida abreviada de las cinco dimensiones o factores que, de acuerdo con Costa y McCrae (1990, citado en Contreras-Torres, Espinosa-Méndez, y Esguerra-Pérez, 2009), constituyen la personalidad⁶⁸. A partir de la presentación de 60 situaciones cotidianas, que buscan reflejar algunas de las más importantes facetas o rasgos que definen cada uno de estos factores, se espera que el sujeto, con base en el uso de una escala Likert con cinco opciones de respuesta, manifieste su grado de acuerdo o desacuerdo. Dado que no hay respuestas correctas o incorrectas, el objetivo es que el sujeto responda de la forma más sincera y precisa posible; de manera que pueda expresar sus propias opiniones.

En correspondencia con los propósitos de este estudio, este inventario fue elegido de entre una variedad de instrumentos que han intentado analizar la personalidad, por sus propiedades psicométricas en el estudio de una variedad de poblaciones, por su validación en la población colombiana (Espinosa, 2005), por haber demostrado su utilidad en la investigación en educación

⁶⁷ NEO FFI. Inventario NEO reducido de Cinco Factores. Copyright 1994 by Paul T. Costa, Jr. & Robert R. McCrae, -Versión para Investigación y Docencia. Espinosa (2005). Ver Anexo N°6.

⁶⁸ Para estos autores, los rasgos de personalidad pueden ser descritos en términos de cinco dimensiones básicas, que presentan una estructura universal y una sensibilidad a las diferencias culturales: neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad y conciencia. Igualmente, consideran que la esencia de la personalidad subyace a la organización de las experiencias particulares y la conducta a lo largo de la vida. Así, aunque no se modifica notablemente con cada una de las situaciones que rodean la cotidianidad, tampoco es un asunto que permanezca estático. Así pues, aunque los rasgos que la caracterizan tienden a mantenerse estables, si se experimentan transformaciones significativas en las circunstancias o estilo de vida, pueden producirse cambios sistemáticos en algunos de ellos.

(e.g., Contreras-Torres et al., 2009; Contreras, Barbosa, y Espinosa, 2010) y por sus características en sí mismo. Así, es de aclarar que este inventario mide las diferencias existentes entre sujetos que no presentan ningún tipo de desajuste, problema mental o trastorno en su personalidad; con lo cual, tampoco pretende diagnosticarlo. No espera ofrecer ninguna información relativa a la inteligencia o aptitudes de los sujetos y, por el contrario, su fin último es ofrecer elementos que permitan dar una idea sobre la forma como piensan, se sienten o se relacionan con los demás. Aspectos que se corresponden con algunas de las categorías de análisis contempladas por la dimensión del saber – ser del *Modelo Integral de Estilos de Enseñanza*, propuesto para el desarrollo de este estudio.

Al igual que el cuestionario, este inventario fue remitido a todos los profesores vía correo electrónico, y su administración fue individual. Su remisión se acompañó de una explicación sobre la pertinencia de su aplicación como soporte a las categorías emergentes sobre aquellos aspectos asociados a la dimensión del saber – ser, que subyacen a las prácticas de enseñanza. Si bien, se remitió a todos los profesores, sólo diez y siete de ellos respondieron a su diligenciamiento, situación que afectó de cierto modo, la correlación entre los factores determinados en el inventario con las categorías emergentes de los análisis de la observación.

Si bien este instrumento permite definir un perfil individual de personalidad, que describe de forma sucinta las características fundamentales de cada sujeto a este respecto, para efectos de este estudio fue obviado; pues el propósito de uso no era hacer un análisis detallado de la personalidad de los profesores participantes. Por el contrario, se buscaba obtener elementos que permitieran dar soporte teórico y/o explicativo a algunas categorías emergentes, obtenidas a partir del análisis de los indicadores o características que de acuerdo con la dimensión del saber – ser puede ayudar a definir las particularidades estilísticas de la enseñanza de los profesores.

3.5. Métodos de Análisis

El análisis de toda la información recolectada está atravesado y complementado por el uso de métodos mixtos. Bajo esta perspectiva, el análisis de los datos, obtenidos a partir del uso de

diferentes métodos, técnicas e instrumentos, se realizó siguiendo los parámetros de la perspectiva cuantitativa y cualitativa.

Con relación al *componente cuantitativo del análisis*, en lo operativo los datos registrados fueron organizados en una base de datos luego de realizar un análisis de la información contenida en la guía de observación no participante, el cuestionario y las entrevistas, con la intención de reducir el número de variables y, por ende, establecer una categorización que facilitara su manejo, análisis, comprensión e interpretación. Una vez finalizado este proceso, el análisis de la información comprendió una serie de fases, basadas en la administración de diferentes procedimientos estadísticos, a partir del programa SPSS (PASW Statistics, versión 18).

La *primera etapa del análisis cuantitativo*, contempla el análisis descriptivo de la información, a partir del cual se buscaba establecer las características demográficas del grupo profesores participantes y las generalidades de sus prácticas de enseñanza:

Con el ánimo de describir las *características demográficas básicas* de los docentes participantes en relación al género y la modalidad de los cursos que impartían (i.e., teórico-prácticos y teóricos) se estimaron frecuencias y porcentajes. Para el análisis de los años de experiencia docente se estimó la media y la desviación estándar. Asimismo, para establecer diferencias entre estas características de los docentes y las modalidades de sus cursos se aplicaron pruebas de Chi cuadrado o Fisher para las variables cualitativas y la prueba U de Mann-Whitney para la cuantitativa (i.e., años de experiencia docente).

Para lograr el *análisis de la guía de observación* en esta fase, se tomaron en consideración los tres bloques de indicadores correspondientes al análisis del saber – hacer del profesor, que componen su estructura organizativa (i.e., prácticas de enseñanza, relación profesor – estudiante y prácticas de evaluación). Así, para hacer la descripción de los indicadores que conforman cada uno de estos tres bloques se realizó un análisis de distribución de frecuencias y porcentajes. Se emplearon pruebas Z para comparación de proporciones para establecer las diferencias de cada uno de estos bloques de

indicadores con relación a una serie de características de interés: tipo de ciencia a la que corresponde el curso, tipo de curso y formación del profesor en educación⁶⁹.

De forma similar, en cada uno de estos tres bloques de indicadores se realizó un análisis de clusters (i.e., análisis de conglomerados) para la identificación de posibles grupos subyacentes⁷⁰ (i.e., clasificación en subgrupos, mutuamente excluyentes, que se caracterizan por su asociación con una o más variables o categorías) y sus características. Una vez identificados estos subgrupos se realizó un análisis exploratorio a partir de la utilización de pruebas de análisis de distribución de frecuencias para analizar las características de cada uno de ellos y pruebas Z para analizar las diferencias de los mismos en relación con ciertas características demográficas: semestre académico en cual se encuentra el curso, tipo de ciencia a la que corresponde el curso, tipo de curso, nivel de formación profesional del profesor y formación del profesor en educación⁷¹.

Para el *análisis del cuestionario de dilemas* fue necesario partir de la agrupación de las 14 situaciones en función de los diferentes indicadores asociados al análisis de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje (correspondientes a dimensión del saber – saber del modelo): la práctica de la enseñanza en sí misma y sus concepciones frente al aprendizaje y la enseñanza, la planificación de la enseñanza, los aspectos metodológicos que se circunscriben a su ejercicio, la práctica de evaluación, el aprendizaje de los estudiantes y la relación profesor-estudiante⁷².

Posteriormente, se realizó un análisis de distribución de frecuencias y porcentajes con el propósito describir las teorías implícitas que subyacen a las respuestas de los profesores a estos dilemas y, por ende, a las especificidades de las prácticas de enseñanza de los profesores. Dada la poca variabilidad de los resultados de este procedimiento, se decidió no continuar el análisis de

⁶⁹ Tipo de ciencia a la que corresponde el curso (i.e., exacta o humanística), tipo de curso (i.e., teórico o teórico práctico) y formación del profesor en educación (i.e., si o no).

⁷⁰ En este punto, es importante señalar que la utilización de este procedimiento obedeció particularmente a la cantidad de indicadores (y sus respectivos ítems de observación o análisis) que se determinaron para integrar cada una de las categorías que comprendían los tres bloques fundamentales analizados con la guía de observación. De lo contrario, el manejo de todos los indicadores habría hecho complejo la aplicación de los diferentes procedimientos desde el programa estadístico.

⁷¹ Semestre académico en el cual se encuentra el curso (i.e., básico, medio, avanzado), tipo de ciencia a la que corresponde el curso (i.e., exacta o humanística), tipo de curso (i.e., teórico o teórico práctico) y nivel de formación profesional del profesor (i.e., pregrado, especialización, maestría y doctorado) y formación del profesor en educación (i.e., si o no)

⁷² En otras palabras, los dilemas se agruparon en función de las mismas categorías e indicadores de análisis, a saber: enseñanza: dilemas 1-3-8-14; planificación: dilemas 4-5; metodología: dilemas 6-7; relación profesor-estudiante: dilemas 9 -10; aprendizaje: dilemas 2-13, y práctica de evaluación: dilemas 11-12.

los resultados de los dilemas y sus diferencias en función de las variables demográficas que describían a los profesores o las características de los cursos que orientaban.

En relación al *análisis de la entrevista semi-estructurada*, cabe señalar que, teniendo en cuenta la magnitud del instrumento y la cantidad de información recolectada, éste comprendió la realización de una serie de procedimientos de orden cualitativo, con el propósito de facilitar su análisis cuantitativo. Así pues, se partió de una sistematización de la información en una matriz de doble entrada, en la que se consignaron las respuestas aportadas por los profesores a cada una de las preguntas que comprendían la guía de entrevista.

En un segundo momento, se diseñó una nueva matriz de doble entrada en la que se registró la información más relevante, teniendo como soporte un sistema de referencia para el análisis y categorización⁷³, compuesto por nueve categorías correspondientes a las dimensiones del saber – saber y el saber – ser⁷⁴. Esta nueva categorización permitió la realización de un análisis más riguroso en relación a la pertinencia y claridad en las respuestas de los profesores. De este modo, se identificaron una serie de características basadas en los elementos comunes encontrados en el discurso (respuestas) de los profesores, en relación a su saber y su ser. El resultado de esta caracterización de las respuestas de los profesores, sirvió como punto de referencia para la realización de una serie de análisis de frecuencias y porcentajes que permitieron describir a los profesores participantes.

Ahora bien, la *segunda etapa del análisis cuantitativo* de los datos implicó la realización de un análisis de correspondencias múltiple, a partir del cual se relacionaron los resultados obtenidos en la primera etapa. Ello significó establecer relaciones entre las diferentes técnicas e instrumentos aplicados en el desarrollo del estudio (i.e., la guía de observación no participante, la entrevista, el cuestionario de dilemas y el registro cualitativo o notas de campo). Los temas definidos como “*características del ser*” gracias al análisis por afinidades y tendencias, fueron, entonces, el foco de atención de la entrevista semi-estructurada y las notas de campo para ser correlacionadas con

⁷³ Ver Anexo N°7. Sistema de referencia para categorización de entrevistas.

⁷⁴ Categorías de la dimensión del saber – saber: conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico, conocimiento del currículo y conocimiento de la planificación de la enseñanza; Categorías de la dimensión de saber – ser: Identidad personal y ciudadana, autoconcepto profesional, satisfacción profesional, relaciones personales y actualización profesional – desarrollo profesional.

los demás instrumentos. Este procedimiento permitió identificar los subgrupos subyacentes que conformarían los estilos de enseñanza de los profesores, identificar los perfiles correspondientes a cada uno de ellos y representar esos resultados a partir de la presentación de un *biplot*.

El *componente cualitativo del análisis de la información* se llevó a cabo a partir dos métodos, en particular: registros descriptivos/cualitativos de la observación, –notas de campo- y las entrevistas.

Tal y como se explicó previamente, *el registro de las notas de campo*, obtenidas a partir de la observación no participante, permitió hacer anotaciones con el ánimo de registrar las características de la interacción de los profesores con sus estudiantes y con el conocimiento; es decir, de las dinámicas y procesos de interacción, los intercambios comunicativos y las actividades que tienen lugar en el aula desde su inicio hasta la finalización de cada una de las sesiones de clase observadas (i.e., las actividades de enseñanza propiamente dichas).

Como era de esperar, el registro de estas situaciones podía superar la descripción de las categorías que estaban contempladas previamente en la guía de observación, en tanto permitía evidenciar las particularidades de las prácticas de enseñanza de cada profesor. En consecuencia, la codificación cualitativa del registro de las notas de campo permitió otorgar significado a las características y comportamientos exhibidos por los profesores en relación a sus interacciones durante la práctica de la enseñanza, en dos vías:

Inicialmente, para establecer características que los diferenciaron se realizó un sondeo para lograr la categorización de estas prácticas en términos del desarrollo metodológico (dimensión de saber – hacer), privilegiando las acciones o comportamientos distintivos en cada uno de ellos. Dado que todos parecen hacer lo mismo, estas diferencias se focalizaron únicamente en los matices que cada profesor le da a sus acciones, en cuanto a la intención (tipo de requerimiento o exigencia ante las actividades académicas, el tipo de preguntas que hace y orienta a los estudiantes, lo que posiblemente quiere lograr), la extensión (es decir, en los tiempos otorgados para el desarrollo de una actividad académica) y los procedimientos que realiza para orientar la instrucción de las actividades y tareas de los estudiantes (identificación de los estilos de aprendizaje, el nivel de motivación, distribución y organización del grupo, orientación frente a lo que deben hacer, etc.).

Estos hallazgos motivaron la realización de un análisis no contemplado hasta ahora. De este modo, fue necesario considerar algunos segmentos del contenido de las notas de campo en términos de dar respuesta a la pregunta ¿en qué se diferencian las prácticas de los profesores?, si al analizarlas desde el punto de vista metodológico hacen lo mismo, aunque en diferente proporción. Así pues, se analizó nuevamente esta información para identificar, en sus características más singulares y en la perspectiva de los rasgos del ser, aquellos elementos relativos a la identidad personal de los docentes (dimensión del saber – ser) que se evidenciaban en el desarrollo de sus clases.

Cabe aquí destacar, que las dos categorías contempladas en la dimensión del saber – ser (i.e., identidad personal y ciudadana, identidad profesional) también fueron tomadas como punto de referencia para el análisis del desarrollo del proceso de observación no participante; sin embargo, sus indicadores fueron poco evidentes en la puesta en escena de los profesores durante el desarrollo de su clase. Así pues, tanto en el análisis cualitativo de estas notas de campo como en el de las respuestas a las entrevistas realizadas a los profesores se identificaron una serie de elementos que superaban los aspectos formales, académicos o de rigor disciplinar y las actuaciones observables del ejercicio de la práctica de enseñanza.

Los resultados obtenidos a partir de este procedimiento van mostrando algunos agrupamientos de las prácticas de los profesores, de acuerdo a las características particulares o distintivas (i.e., individuales) del ser, exhibidas en el desarrollo de sus clases; dando lugar a la conformación de nueve subgrupos de rasgos característicos del ser.

A este respecto, cabe aclarar que aunque se evidenciaron ciertas características particulares, vinculadas a la identidad personal, no existía un soporte teórico planteado desde el modelo en sí mismo. En consecuencia, paralelo a este procesamiento, fue necesario introducir un instrumento⁷⁵ que, además de permitir contrastar estos datos emergentes con la administración de una prueba objetiva y, por ende, con un bagaje teórico, facilitara la fundamentación de la interpretación cualitativa de los mismos.

⁷⁵ NEO FFI. Inventario NEO reducido de Cinco Factores.

Con base en estos subgrupos, se procedió a hacer un nuevo análisis comparativo de estas categorías distintivas, buscando afinidades en términos de las actuaciones que caracterizan la expresión de su ser; de manera que la reflexión se centró en la consideración del conjunto de características relacionadas con la dimensión del saber – ser del Modelo Integral de Estilos de Enseñanza. Así, el análisis se orientó a la identificación de los comportamientos más singulares de los profesores que aparecen, muestran o exhiben como rasgos distintivos en sus interacciones, interrelaciones o discursos en el desarrollo de sus clases. Ya no se esperaba establecer las características que diferenciaban a los profesores metodológicamente hablando, sino identificar aquellas singularidades que los ponían a conversar y, de este modo, establecer las particulares que los agrupaban por los rasgos específicos de su ser.

Esta nueva caracterización de los nueve subgrupos permitió su reagrupación por la afinidad de los perfiles de cada profesor, en relación a esos rasgos distintivos y emergentes de la dimensión del saber – ser que caracterizan la enseñanza de los profesores (i.e., sub-rasgos característicos del ser), en tres grupos representados en unidades temáticas o categorías. Asimismo, fue posible comenzar a perfilar las posibles tendencias estilísticas de la misma. Por otra parte, los nueve sub-rasgos obtenidos de esta codificación cualitativa se utilizaron, posteriormente, para ser contrastados y relacionados con los resultados generados a partir de los análisis descriptivos y de correspondencias múltiples aplicados a todos los instrumentos, como se verá más adelante en la descripción de los resultados.

En relación a *la revisión cualitativa de las entrevistas* cabe decir que la identificación de algunos rasgos característicos del ser, a partir de sus respuestas, no puede generalizarse a todos los profesores. Sin embargo, al hacer un análisis más riguroso del discurso se pueden identificar algunos rasgos o características del ser, relacionadas con temas tales como la responsabilidad, la ética o las intenciones que tiene el profesor en términos de su hacer. Además, se identifica en algunos de ellos, cierta preocupación por asuntos relacionados con los estudiantes (compromisos académicos, los procesos o niveles de lectura y escritura, falta de identidad sobre el ser maestros y lo que ello implica, las condiciones sociales y económicas que acompañan su proceso de formación o la falta de adaptación al ritmo que exige este nivel de formación).

Además de lo anterior, se manifestaron ciertos asuntos que para algunos de los docentes hacen parte de sus valores, de lo que son como personas, como profesionales, de su satisfacción profesional y su dedicación a la docencia (vocación, pasión, amor por la profesión, orgullo de lo que se es).

En relación al análisis cualitativo de la *entrevista semi-estructurada*, cabe decir que ya no se tomaron en consideración las singularidades de los comportamientos metodológicos, sino el reconocimiento de rasgos discursivos y expresivos relacionados particularmente con las categorías de la dimensión del saber - ser. Es decir, se estableció una taxonomía de los docentes a partir de la individualización de sus características en términos de su ser. Estas características fueron contrastadas con la caracterización del ser identificada en los registros de las notas de campo del desarrollo de las clases de los profesores.

En relación a los *programas de curso*, cabe decir que por su estructura organizativa y, por ende, al dar respuesta a los requerimientos y las exigencias de la Unidad Académica, no permitió la realización de un análisis⁷⁶ que ofreciera elementos para identificar el saber que subyace a la práctica de enseñanza de los profesores. En consecuencia, el análisis cualitativo de los mismos se realizó a partir de la consideración de las propias descripciones y construcciones del profesor y la lectura de sus componentes a la luz de algunos indicadores relacionados con la categoría de la planificación de la enseñanza de la dimensión del saber – saber. En particular, este análisis pretendía establecer articulaciones con los aspectos indagados a través de la realización de las entrevistas con relación a los criterios contemplados por los profesores para determinar los contenidos y la planificación de sus asignaturas.

⁷⁶ El análisis se hizo mediante una matriz de doble entrada con los aspectos más representativos de la estructura de los programas de curso (i.e., tipo de curso, justificación, contenidos, metodología y evaluación)

4. RESULTADOS

La presentación de los resultados se organiza en función de las dos aproximaciones metodológicas elegidas para el desarrollo del estudio: cuantitativa y cualitativa. Igualmente, en cada una de las aproximaciones, los resultados se presentan tomando en consideración los métodos, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, en función de las categorías e indicadores que se establecieron en las tres dimensiones que conforman el Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza: saber – saber, saber – hacer y saber – ser. Finalmente, en un tercer apartado la conjunción de estas dos miradas permite presentar el contraste y la triangulación de la información referida a las características de las prácticas de la enseñanza que subyacen al análisis de las tipologías estilísticas de los profesores y la identificación de sus perfiles desde esta perspectiva integral.

4.1. Perspectiva Cuantitativa

4.1.1. Caracterización General de los Profesores Participantes

Tal y como se observa en la Tabla 9, los 28 profesores en estudio estaban distribuidos de forma similar en la docencia de cursos teóricos y teórico-prácticos. En su mayoría eran mujeres (53,6%) y a diferencia del caso de los hombres, en ellas predominaba la orientación de cursos de tipo teórico. El tiempo de experiencia docente varió en un rango entre 2 y 22 años, con un promedio de alrededor de 10 años. En cuanto al nivel de formación, la mayoría de los docentes contaban con título de maestría o doctorado (85,8%), encontrándose diferencias en relación al tipo de curso. Así, el 93,2% los docentes de los cursos teórico-práctico tenían este nivel de formación, 14,7% más que los docentes de impartían cursos teóricos. Adicionalmente, se puede destacar que todos los docentes que orientaban cursos de tipo teórico-práctico tenían formación o doctorado en educación, a diferencia de los docentes que orientaban cursos teóricos (57,1%).

Tabla 9. Caracterización de los docentes participantes

Característica	Tipo de curso		Total n=28	Valor-p ¹
	Teórico práctico n = 14	Teórico n = 14		
Sexo				
Masculino	7 (50,0)	6 (42,9)	13 (46,4)	0,705
Femenino	7 (50,0)	8 (57,1)	15 (53,6)	
Años de experiencia				
Media (D.E) ²	9,3 (5,5)	10,7 (6,7)	10 (6,1)	0,565
Ciencia				
Exacta	6 (42,9)	4 (28,6)	10 (35,7)	0,430
Humanística	8 (57,1)	10 (71,4)	18 (64,3)	
Nivel de formación				
Pregrado	0 (0,0)	2 (14,3)	2 (7,1)	0,327
Especialización	1 (7,1)	1 (7,1)	2 (7,1)	
Maestría	11 (78,6)	8 (57,1)	19 (67,9)	
Doctorado	2 (14,3)	3 (21,4)	5 (17,9)	
Formación o posgrado en educación				
Si	14 (100,0)	8 (57,1)	22 (78,6)	0,016
No	0 (0,0)	6 (42,9)	6 (21,4)	

¹ Prueba Chi cuadrado, prueba Fisher o prueba U de Mann-Whitney de acuerdo al tipo de variable.

² D.E = Desviación estándar

4.1.2. Resultados Guía de observación no participante

Los resultados de la guía de observación no participante se presentan atendiendo a su estructura organizativa; es decir, se registran contemplado cada uno de los bloques de componentes que conforman las categorías de análisis de la dimensión del saber – hacer del modelo propuesto: *práctica de enseñanza, relaciones profesor-estudiantes y prácticas de evaluación.*

El análisis exploratorio del primer bloque, correspondiente a los componentes relacionados con la *práctica de enseñanza*, y, en particular, aquellos que hacen referencia a los indicadores utilizados para evaluar el desarrollo de la clase y al analizar las acciones del profesor

en función del tipo de ciencia que compete al curso, el tipo de curso que orienta y su formación – o no– en educación evidencia que hay mayores diferencias al considerar el tipo de ciencia. Así, se encontró que el 88,9% de los docentes de los cursos humanísticos hacen introducción al tema de la clase; lo cual supera significativamente (en casi un 39%) lo encontrado en los profesores con cursos de ciencias exactas. Estos profesores también indagan con mayor frecuencia los conocimientos previos de sus estudiantes; observándose esta situación en un 77,8% frente a 40% de los profesores con cursos de ciencias exactas. Asimismo, aunque los profesores de cursos humanísticos tienden a replantear más la explicación, cuando identifican falta de comprensión de sus estudiantes, los docentes de ciencias exactas utilizan con mayor frecuencia una metodología deductiva (ver la Tabla 10).

Al analizar la práctica de la enseñanza por tipo de curso (teórico o teórico-práctico), solo se encontró que en comparación con los docentes de los cursos teórico-prácticos, el 85,7% de los docentes de cursos teóricos hacen preguntas de verificación al cierre de la clase; lo que puede sugerir que intentan asegurarse que los estudiantes hayan comprendido la temática desarrollada. Se encontró, además, que a diferencia de los profesores sin formación en educación, el 90,9% de los profesores que presentan formación en educación ofrecen diferentes perspectivas en el desarrollo de los temas o contenidos disciplinares (ver la tabla 10).

Tabla 10. Descripción de acciones de los profesores en función de algunas características demográficas

Categoría análisis	Indicador	Ciencia		Tipo de curso		Formación en educación	
		Exacta n=10	Humanística n= 18	Teórico práctico n= 14	Teórico n= 14	Si n = 22	No n= 6
Introducción	Rec. Temática anterior	70,0	88,9	78,6	85,7	77,3	100,0
	Presenta actividades de la sesión	80,0	88,9	92,9	78,6	86,4	83,3
	Indaga tareas pendientes	70,0	77,8	78,6	71,4	77,3	66,7
	Introduce tema clase	50,0	88,9*	71,4	78,6	77,3	66,7
Desarrollo	Indaga conocimientos previos	40,0	77,8*	64,3	64,3	68,2	50,0
	Desarrollo forma discursivo, interdisciplinar o general	100,0	94,4	100,0	92,9	95,5	100,0
	Explicaciones comprensibles	90,0	100,0	92,9	100,0	95,5	100,0
	Prepara clase	70,0	88,9	85,7	78,6	77,3	100,0
	Verificar comprensión	80,0	77,8	71,4	85,7	77,3	83,3
	Ofrece diferentes perspectivas temática	80,0	83,3	100,0	64,3	90,9*	50,0
	Se ajusta al plan previsto	60,0	83,3	85,7	64,3	77,3	66,7
	Clase sin tener en cuenta condiciones de los estudiantes	40,0	44,4	57,1	28,6	40,9	50,0
	Replantea la explicación	30,0	72,2*	57,1	57,1	59,1	50,0
	Tiene en cuenta características de estudiantes	0,0	16,7	21,4	0,0	13,6	0,0
	Explica actividades	100,0	88,9	92,9	92,9	95,5	83,3
	Distribuye el trabajo	90,0	61,1	85,7	57,1	77,3	50,0
	Acompaña las actividades	60,0	61,1	64,3	57,1	63,6	50,0
	Orienta estudiantes a que planteen dudas	50,0	55,6	50,0	57,1	59,1	33,3
Cierre	Orientación para realizar tareas	100,0	88,9	92,9	92,9	90,9	100,0
	Preguntas de verificación	70,0	66,7	50,0	85,7*	68,2	66,7
	Cierra la sesión con ideas generales	70,0	88,9	78,6	85,7	81,8	83,3
Metodología	Expositiva	80,0	100,0	92,9	92,9	90,9	100,0
	Inductiva	10,0	16,7	21,4	7,1	18,2	0,0
	Deductiva	60,0*	16,7	28,6	35,7	40,9	0,0
	Constructiva	70,0	44,4	71,4	35,7	59,1	33,3
	Materiales estilos de aprendizaje.	10,0	5,6	14,3	0,0	9,1	0,0
	Estrategia grupal	10,0	11,1	14,3	7,1	9,1	16,7
	Estrategia Individual	30,0	16,7	21,4	21,4	22,7	16,7
	Estrategia combinada	60,0	61,1	64,3	57,1	63,6	50,0
Asesorar actividades independientes	90,0	83,3	85,7	85,7	90,9	66,7	
Utilización recursos	Usa textos guías	20,0	5,6	14,3	7,1	13,6	0,0
	Usa documentos y libros	50,0	88,9	64,3	85,7	68,2	100,0
	Diseña textos referentes	10,0	5,6	14,3	0,0	9,1	0,0
	Referencias actualizadas-adeuada	80,0	100,0	85,7	100,0	90,9	100,0
	fomenta uso otros materiales	30,0	38,9	28,6	42,9	36,4	33,3
	Uso materiales audiovisuales	70,0	61,1	64,3	64,3	59,1	83,3
	Recursos Informáticos	70,0	55,6	57,1	64,3	54,5	83,3

* Diferencias significativas ($p < 0.05$). Prueba Z para comparación de dos proporciones.

Teniendo en cuenta los indicadores del desarrollo de la clase, la metodología empleada y la utilización de recursos, se logró establecer que los docentes exhiben cuatro subtipos de prácticas de enseñanza, tal como se muestra en la Tabla 11 y en la Figura 8. El primer grupo de profesores, por ejemplo, los datos sugieren una práctica organizada, estructurada y ajustada a una planificación previa del desarrollo de las clases, por su parte el grupo 2 de profesores, parecen focalizar su práctica de enseñanza en la comprensión de los temas o contenidos desarrollados en la clase. La conformación del grupo 3 de docentes la práctica parece estar asociada al aprendizaje autónomo de los estudiantes, y el grupo 4, por su parte la práctica podría pensarse en el fomento de la construcción del aprendizaje mediante varias acciones. Igualmente, es de señalar que, tal y como se observa en la Tabla 11, la mayoría de los profesores se distribuyen entre los subgrupos 1 y 2, seguido del 4 y en menor proporción el grupo 2 de profesores.

Tabla 11. Perfiles de los subtipos en relación a los indicadores de la práctica de enseñanza

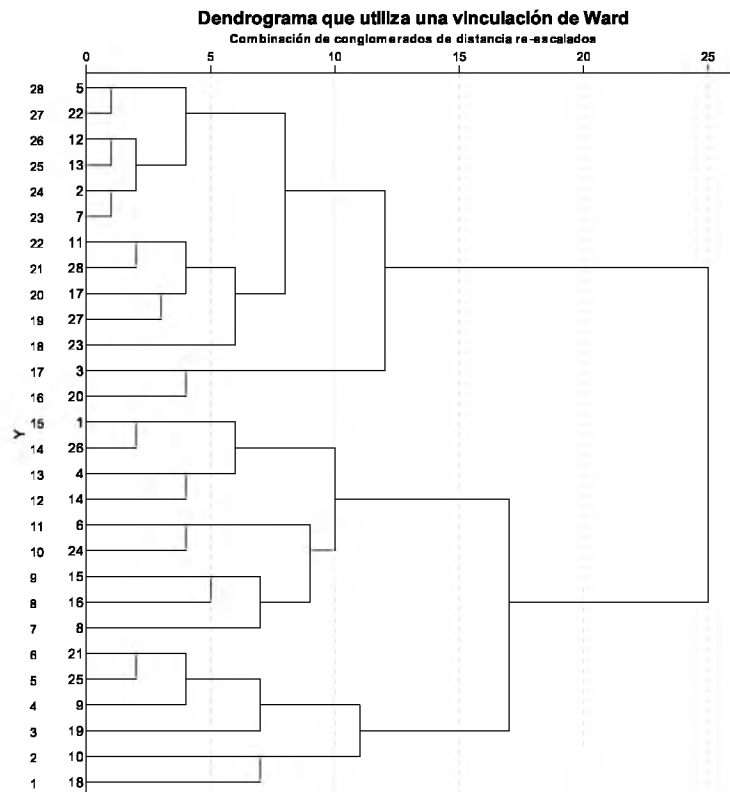
Grupo 1 n = 9	Grupo 2 n = 11	Grupo 3 n = 2	Grupo 4 n = 6
Recuerda temática anterior	Introduce tema clase	Clase sin condiciones de estudiantes	Distribuye el trabajo
Presenta actividades de la sesión	Indaga conocimientos previos	Tiene en cuenta características de los estudiantes	Acompaña las actividades
Indaga tareas pendientes	Verificar comprensión	Inductiva	Constructiva
Desarrollo forma discursiva, interdisciplinar o general	Replantea la explicación	Deductiva	Estrategia combinada: grupal e individual
Explicaciones comprensibles	Orienta estudiantes a que planteen las dudas	Materiales estilos de aprendizaje.	Uso materiales audiovisuales
Prepara clase	Preguntas de verificación	Estrategia grupal	Recursos Informáticos
Ofrece diferentes perspectivas temática		Estrategia Individual	
Se ajusta al plan previsto		Usa textos guías	
Explica actividades		Diseña textos referentes	
Orientación para realizar tareas		fomenta uso otros materiales	
Cierra la sesión con ideas generales			
Expositiva			
Asesorar actividades independientes			
Usa documentos y libros			
Referencias actualizadas- adecuada			

A este respecto, cabe considerar que si bien todos los profesores en la práctica de enseñanza se ajustan a una estructura general en el desarrollo de las clases (introducción

desarrollo y cierre) la tendencia de las diferencias entre los subtipos de prácticas se podrían ubicar en la sistematicidad y/o secuencia en los procedimientos que utilizan para su desarrollo. Así, por ejemplo, mientras unos inician su clase con la recapitulación de las temáticas anteriores, otros introducen el tema a partir de la indagación de los conocimientos previos, otros, por su parte, desarrollan su clase sin considerar las condiciones (disposición, atención, organización) de los estudiantes.

De otro lado, están los que ofrecen explicaciones comprensibles del tema a partir de su abordaje interdisciplinar, otros, replantean las explicaciones y aseguran su comprensión, mientras que otros, hacen una combinación de metodologías deductiva e inductiva, y los que orientan su práctica hacia la construcción de los contenidos. En general, los profesores implementan estrategias grupales e individuales y usan diferentes tipos de materiales (libros, diseño de textos temáticos o de referencia, material audiovisual, y recursos informáticos).

Figura 8 Clasificación de los profesores en función de los subtipos de práctica de enseñanza



Al analizar estos subgrupos en función de las características demográficas, la Tabla 12 refleja que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación a aspectos propios del profesor, tales como el género, su nivel de formación o sus conocimientos formales en educación. Asimismo, estos subgrupos tampoco parecen diferir en función de las características del curso (i.e., semestre en el que se encuentra, ciencia a la que pertenece o el tipo de curso).

Tabla 12. Característica de los docentes y sus cursos, según tipo de práctica de enseñanza

Característica	Pract enseñ1	Pract enseñ2	Pract enseñ3	Pract enseñ4
	n = 9	n = 11	n = 2	n = 6
Nivel de semestre				
Básico	2 (22,2)	6 (54,5)	0 (0,0)	4 (66,7)
Medio	3 (33,3)	4 (36,4)	2 (100,0)	1 (16,7)
Avanzado	4 (44,4)	1 (9,1)	0 (0,0)	1 (16,7)
Ciencia				
Exacta	2 (22,2)	2 (18,2)	2 (100,0)	4 (66,7)
Humanística	7 (77,8)	9 (81,8)	0 (0,0)	2 (33,3)
Sexo				
Masculino	5 (55,6)	4 (36,4)	2 (100,0)	2 (33,3)
Femenino	4 (44,4)	7 (63,6)	0 (0,0)	4 (66,7)
Tipo de curso				
Teórico práctico	3 (33,3)	6 (54,5)	1 (50,0)	4 (66,7)
Teórico	6 (66,7)	5 (45,5)	1 (50,0)	2 (33,3)
Nivel de formación				
Pregrado	2 (22,2)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Especialización	0 (0,0)	1 (9,1)	0 (0,0)	1 (16,7)
Maestría	4 (44,4)	9 (81,8)	1 (50,0)	5 (83,3)
Doctorado	3 (33,3)	1 (9,1)	1 (50,0)	0 (0,0)
Formación o posgrado en educación				
Si	6 (66,7)	9 (81,8)	2 (100,0)	5 (83,3)
No	3 (33,3)	2 (18,2)	0 (0,0)	1 (16,7)

Pese a ello, a partir de esta misma Tabla es posible observar algunas tendencias que valdría la pena describir: la práctica de enseñanza del subgrupo 1, fue más frecuente en los cursos de semestres avanzados, humanísticos, teóricos, en docentes con un nivel de formación en maestría o doctorado y con formación en educación. La práctica de enseñanza del subgrupo 2 fue más frecuente en semestres básicos, humanísticos, teórico-prácticos y docentes con nivel formativo de maestría y formación en educación. Entre tanto, la práctica de enseñanza tipo 4, fue también más frecuente en semestres básicos pero en cursos de ciencias exactas, teórico-prácticos

y en docentes con maestría y formación en educación. Dado que el tercer tipo de práctica es poco frecuente, no se describen las particularidades en relación a las características de sus docentes y los cursos que orientan.

Continuando con la descripción de los hallazgos de la guía de observación no participante, cabe decir que el análisis del segundo bloque de componentes permite evidenciar algunas diferencias en la *relación profesor-estudiante* en función de las características demográficas de los profesores:

Tal y como se observa en la Tabla 13, las características de la comunicación de los profesores parecen diferir en relación al género y la ciencia a la que pertenece el curso que acompañan. En particular, se encontró que en los profesores que orientan cursos relacionados con ciencias humanísticas prevalece más la expresión corporal y la expresión no verbal (66,7%). Asimismo, en comparación a las mujeres, la mayoría de los hombres (el 92,3%) se caracteriza por el uso de un lenguaje disciplinar; el cual equivale a casi un 50% más de lo encontrado en mujeres.

Por su parte, en relación al clima de la clase se encontraron diferencias significativas en el establecimiento de normas, presentándose con más frecuencia en los cursos humanísticos (77.8%). Igualmente, la exigencia frente al orden y organización de la clase es más frecuente en los profesores que tienen cursos de los primeros semestres (75%), en comparación con los que poseen cursos de niveles medio y superior.

Aunque no se observan diferencias estadísticamente significativas en relación a las expectativas de los profesores frente a los logros de sus estudiantes, en la Tabla 13 se observan algunas tendencias. Así pues, los docentes de cursos de ciencias exactas parecen resaltar más las habilidades de sus estudiantes y fomentar la elaboración de sus propias construcciones. Por su parte, los profesores de cursos humanísticos tienden a exaltar con mayor frecuencia los méritos de sus estudiantes y expresar las condiciones que les permitirían cumplir con las actividades y tareas (ver la Tabla 13).

Tabla 13. Descripción de las acciones de los profesores en función de los indicadores de la relación profesor-estudiante

Categoría análisis	Indicador	Ciencia		Sexo		Nivel de semestre		
		Exacta n = 10	Humanística n = 18	Masculino n = 13	Femenino n = 15	Básico n = 12	Medio n = 10	Avanzado n = 6
Comunicación	Lenguaje disciplinar e informal	10,0	22,2	7,7	26,7	33,3	10,0	0,0
	Lenguaje disciplinar	80,0	61,1	92,3*	46,7	58,3	80,0	66,7
	Lenguaje informal	10,0	11,1	0,0	20,0	8,3	10,0	16,7
	Expresión verbal fluida	50,0	55,6	69,2	40,0	41,7	50,0	83,3
	Expresión corporal y gestual	10,0	22,2	23,1	13,3	16,7	20,0	16,7
	Expresión corporal	20,0	66,7*	46,2	53,3	33,3	60,0	66,7
	Expresión gestual	10,0	11,1	15,4	6,7	8,3	10,0	16,7
	Expresión no verbal	20,0	66,7*	46,2	53,3	50,0	60,0	33,3
	No establece contacto directo	0,0	11,1	7,7	6,7	0,0	20,0	0,0
Clima de clase	Condiciones físicas generales de trabajo	90,0	100,0	92,3	100,0	100,0	100,0	83,3
	Establece con claridad las normas	40,0	77,8*	53,8	73,3	50,0	90,0	50,0
	Mantiene distancia con estudiantes	0,0	27,8	7,7	26,7	8,3	30,0	16,7
	Propiciar su participación	90,0	94,4	92,3	93,3	83,3	100,0	100,0
	Acepta las críticas y proposiciones	90,0	100,0	92,3	100,0	91,7	100,0	100,0
	Le disgusta las críticas	0,0	11,1	7,7	6,7	8,3	10,0	0,0
	Permite la libre actuación	100,0	88,9	100,0	86,7	83,3	100,0	100,0
	Propicia un ambiente de confianza	100,0	88,9	92,3	93,3	100,0	80,0	100,0
	Se implica en desarrollo de actividades	60,0	55,6	38,5	73,3	66,7	50,0	50,0
	Ejerce presión para lograr objetivos	20,0	5,6	15,4	6,7	16,7	10,0	0,0
	Anima estudiantes a tomar decisiones	50,0	50,0	46,2	53,3	58,3	60,0	16,7
	Toma decisiones en consenso	80,0	72,2	69,2	80,0	75,0	70,0	83,3
	Exige orden y organización	30,0	61,1	30,8	66,7	75,0*	20,0	50,0
	Demuestra confianza e interés en estudiantes	90,0	88,9	84,6	93,3	91,7	90,0	83,3
	Anima a la competitividad	10,0	11,1	15,4	6,7	16,7	10,0	0,0
Presta atención a las tareas	100,0	83,3	92,3	86,7	100,0	80,0	83,3	
Propone diversas actividades	50,0	50,0	46,2	53,3	41,7	60,0	50,0	
Genera y permite la autonomía	100,0	88,9	92,3	93,3	91,7	100,0	83,3	
Expectativas de logro	Resalta habilidades estudiantes	70,0	44,4	46,2	60,0	66,7	40,0	50,0
	Expresa condiciones para cumplir con tareas	60,0	77,8	53,8	86,7	83,3	70,0	50,0
	Fomenta elaborar propias construcciones	90,0	77,8	76,9	86,7	83,3	80,0	83,3
	Motiva a los estudiantes	80,0	83,3	84,6	80,0	83,3	80,0	83,3
	Exalta los méritos	40,0	61,1	61,5	46,7	50,0	70,0	33,3
	Valora los estudiantes	90,0	94,4	84,6	100,0	91,7	100,0	83,3
Compromiso	Hace devoluciones oportunamente	100,0	77,8	84,6	86,7	100,0	70,0	83,3

* Diferencias significativas ($p < 0.05$). Prueba Z para comparación de dos proporciones

Al explorar los posibles tipos de prácticas de relaciones de profesor-estudiante, se encontraron cuatro subgrupos que se exponen en la Tabla 14.

Tabla 14. Perfiles de los subgrupos en función de los indicadores de la relación profesor-estudiante

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Lenguaje disciplinar e informal	Lenguaje disciplinar	Expresión no verbal	Condiciones físicas generales de trabajo adecuadas
Lenguaje informal	Expresión verbal fluida	Establece con claridad las normas	Propiciar su participación
Expresión corporal y gestual	Expresión corporal	Exige orden y organización	Acepta las críticas y proposiciones
Expresión. Gestual	Se implica en desarrollo de actividades	Exalta los méritos	Permite la libre actuación
No establece contacto directo	Anima estudiantes a tomar decisiones		Propicia un ambiente de confianza
Mantiene distancia con estudiantes	Toma decisiones en consenso		Demuestra confianza e interés en estudiantes
Le disgusta las críticas	Propone diversas actividades		Presta atención a las tareas
Ejerce presión para lograr objetivos	Resalta habilidades estudiantes		Genera y permite la autonomía
Anima a la competitividad			Expresa condiciones lograr cumplir tareas
			Fomenta a elaborar propias construcciones
			Motiva a los estudiantes
			Valora los estudiantes
			Hace devoluciones oportunamente

Con base en la información presentada en la Tabla 14, también puede observarse como los indicadores que caracterizan el primer subgrupo de profesores en el componente relación profesor-estudiante difiere en los aspectos que caracterizan el cuarto subgrupo. Así, en cuanto al primer grupo, se diría que se caracterizan por establecer relaciones e interacciones desde el conocimiento y el ámbito disciplinar marcando de algún modo la distancia con los estudiantes al no establecer un contacto directo, disgustarse frente a las críticas, y al ejercer un poco de presión para lograr sus propósitos. Mientras los profesores que conforman el grupo cuatro, se identifica una tendencia a pensar la enseñanza en función de los estudiantes, pues propician relaciones que posibilitan la creación de un ambiente de confianza, participación y autonomía que estimula la construcción de los aprendizajes. Además, se evidencia una valoración de su propia práctica y de los estudiantes al aceptar las críticas y proposiciones.

Aunque la mayoría de los profesores se ubican en el subgrupo 1 y en general estos profesores tienen formación en educación (90,9%), cuentan con un título de maestría (63,6%), al

tratar de indagar si las particularidades de estas diferencias en la práctica de enseñanza tienen alguna relación con las características del profesor (i.e., género, nivel de formación profesional y conocimientos formales en educación) o las características del curso (i.e., semestre al que pertenece, tipo de curso, ciencia a la que pertenece) no se encuentran diferencias significativas (ver Tabla 15).

Tabla 15. Característica de los docentes y sus cursos, según tipo de relación profesor-estudiante

Característica	Relación P.E1 n = 11	Relación P.E2 n = 5	Relación P.E3 n = 6	Relación P.E4 n = 6
Nivel de semestre				
Básico	4 (36,4)	2 (40,0)	2 (33,3)	4 (66,7)
Medio	4 (36,4)	1 (20,0)	3 (50,0)	2 (33,3)
Avanzado	3 (27,3)	2 (40,0)	1 (16,7)	0 (0,0)
Ciencia				
Exacta	5 (45,5)	1 (20,0)	2 (33,3)	2 (33,3)
Humanística	6 (54,5)	4 (80,0)	4 (66,7)	4 (66,7)
Sexo				
Masculino	5 (45,5)	2 (40,0)	4 (66,7)	2 (33,3)
Femenino	6 (54,5)	3 (60,0)	2 (33,3)	4 (66,7)
Tipo de curso				
Teórico práctico	6 (54,5)	2 (40,0)	2 (33,3)	4 (66,7)
Teórico	5 (45,5)	3 (60,0)	4 (66,7)	2 (33,3)
Nivel de formación				
Pregrado	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (33,3)	0 (0,0)
Especialización	1 (9,1)	0 (0,0)	1 (16,7)	0 (0,0)
Maestría	7 (63,6)	4 (80,0)	3 (50,0)	5 (83,3)
Doctorado	3 (27,3)	1 (20,0)	0 (0,0)	1 (16,7)
Formación o posgrado en educación				
Sí	10 (90,9)	4 (80,0)	3 (50,0)	5 (83,3)
No	1 (9,1)	1 (20,0)	3 (50,0)	1 (16,7)

El análisis del tercer bloque de componentes de la guía de observación no participante no permite evidenciar diferencias significativas en las *prácticas de evaluación* de los profesores en función de las características de sus cursos (i.e., ciencia a la que pertenece, tipo de curso o semestre en el que se imparte).

Se encontró que en la mayoría de indicadores relacionados con las prácticas de evaluación no se pudo observar clases en las que se dieran variadas situaciones de evaluación en el desarrollo de las clases, y por ello no fue posible encontrar diferencias entre los profesores. Pese a ello, los datos reportados en la Tabla 16 dejan ver ciertas tendencias en relación a las características de la evaluación de los aprendizajes en los profesores que orientan cursos teórico-prácticos. La mayoría de ellos hacen acuerdos con sus estudiantes sobre los criterios de evaluación, valoran el conjunto de actividades realizadas por ellos y les ofrecen retroalimentación frente a sus dificultades y la forma de mejorar los resultados.

Tabla 16. Descripción de las acciones de los profesores en función de los indicadores de la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza

Categoría análisis	Indicador	Ciencia		Tipo de curso		Nivel de semestre		
		Exacta n=10	Humanística n = 18	Teórico práctico n= 14	Teórico n= 14	Básico n = 12	Medio n = 10	Avanzado n = 6
Evaluación del aprendizaje	Concierta los criterios de evaluación	80,0	66,7	85,7	57,1	58,3	100,0	50,0
	Orienta cómo mejorar resultados	80,0	83,3	100,0	64,3	83,3	90,0	66,7
	Valora conjunto de actividades realizadas	80,0	83,3	92,9	71,4	75,0	100,0	66,7
	Informa dificultades luego de revisar	100,0	88,9	100,0	85,7	91,7	100,0	83,3
	Establece criterios de la evaluación	30,0	44,4	35,7	42,9	50,0	20,0	50,0
	Conocimientos reproducidos estudiante	30,0	11,1	7,1	28,6	33,3	0,0	16,7
	Hace devoluciones negativas	10,0	33,3	35,7	14,3	41,7	20,0	0,0
Evaluación de la enseñanza	Disposición para atender sugerencias	100,0	94,4	100,0	92,9	91,7	100,0	100,0
	Reconoce errores en ejercicio docencia	90,0	94,4	92,9	92,9	91,7	90,0	100,0
	Reflexiona su práctica si es cuestionada	20,0	22,2	14,3	28,6	25,0	30,0	0,0
	Tiene en cuenta resultados evaluación estud.	10,0	11,1	14,3	7,1	16,7	10,0	0,0
	Permite que estud. evalúen desarrollo de clase	60,0	38,9	35,7	57,1	50,0	50,0	33,3

* Diferencias significativas ($p < 0.05$). Prueba Z para comparación de dos proporciones

Los resultados de estos análisis permitieron identificar tres perfiles o subtipos de prácticas de evaluación en los docentes, que están representados gráficamente en Tabla 17 y la Figura 9: el primer subgrupo se ubican aquellos profesores que se caracteriza por concertar los criterios de evaluación con los estudiantes y por la realización de una valoración que no centra sólo el resultado, sino en el proceso y el conjunto de actividades realizadas por los estudiantes.

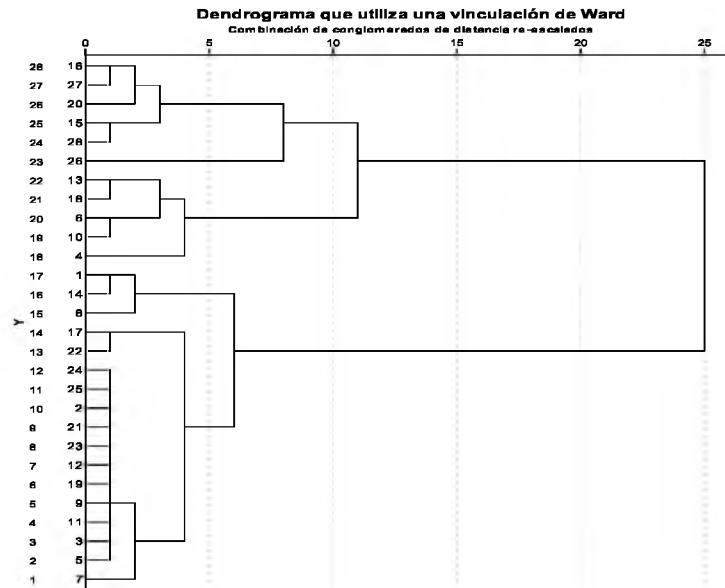
Tabla 17. Tipos de evaluación en los profesores participantes

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Concierta los criterios de evaluación	Orienta cómo mejorar resultados	Establece criterios de la evaluación
Valora conjunto de actividades realizadas	Informa dificultades luego de revisar	Conocimientos reproducidos estudiante
	Disposición para atender sugerencias	Hace devoluciones negativas
	Reconoce errores en ejercicio docencia	

El segundo subgrupo de profesores se caracteriza por la retroalimentación que ofrece a sus estudiantes en relación a sus dificultades y la forma de mejorarlas. Asimismo, estos docentes tienen la capacidad de reconocer sus errores, conocimientos, habilidades y competencia en el ejercicio de la docencia y, en ese mismo sentido, se muestran dispuestos a atender las sugerencias y recomendaciones de sus estudiantes.

El último subgrupo está conformado por aquellos profesores que tienen claridad en el establecimiento de los criterios y procedimientos de evaluación. Sin embargo, un aspecto fundamental en la evaluación de estos profesores es que los conocimientos trabajados deben ser reproducidos por el estudiante y, además, hacen devoluciones negativas cuando el rendimiento no es el esperado.

Figura 9. Clasificación de los docentes según práctica evaluación de la enseñanza y el aprendizaje



Como puede observarse en la Tabla 18, la mayoría de los profesores asumen prácticas que corresponden a la evaluación del subtipo1. Así, aunque la mayoría de los profesores de subgrupo cuentan con formación en educación, título de maestría y sus cursos no están ubicados en niveles avanzados de la formación de pregrado, al ahondar en la proporción de distribución de los profesores en los diferentes subgrupos y su relación con las características demográficas y las de los cursos que orientan, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 18. Característica de los docentes y sus cursos, en función de las prácticas de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje

Característica	Evaluación 1 n = 17	Evaluación 2 n = 5	Evaluación 3 n = 6
Nivel de semestre			
Básico	6 (35,3)	3 (60,0)	3 (50,0)
Medio	8 (47,1)	0 (0,0)	2 (33,3)
Avanzado	3 (17,6)	2 (40,0)	1 (16,7)
Ciencia			
Exacta	7 (41,2)	2 (40,0)	1 (16,7)
Humanística	10 (58,8)	3 (60,0)	5 (83,3)
Sexo			
Masculino	8 (47,1)	3 (60,0)	2 (33,3)
Femenino	9 (52,9)	2 (40,0)	4 (66,7)
Tipo de curso			
Teórico práctico	9 (52,9)	1 (20,0)	4 (66,7)
Teórico	8 (47,1)	4 (80,0)	2 (33,3)
Nivel de formación			
Pregrado	1 (5,9)	1 (20,0)	0 (0,0)
Especialización	2 (11,8)	0 (0,0)	0 (0,0)
Maestría	12 (70,6)	3 (60,0)	4 (66,7)
Doctorado	2 (11,8)	1 (20,0)	2 (33,3)
Formación o posgrado en educación			
Si	14 (82,4)	3 (60,0)	5 (83,3)
No	3 (17,6)	2 (40,0)	1 (16,7)

En resumen, si bien los resultados del análisis de la guía de observación no reporta diferencias muy significativas entre los componentes o variables relacionadas con la *práctica de enseñanza, relaciones profesor-estudiantes y prácticas de evaluación*, se identifican ciertas tendencias de perfiles al conformarse diferentes grupos de profesores según indicadores observados. Tendencias que ayudarán a perfilar las características de las prácticas de los profesores y así establecer los posibles estilos de enseñanza.

4.1.3. Resultados del Cuestionario de dilemas sobre las teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje

Los resultados arrojados por el cuestionario de dilemas, que indagó a los docentes en 14 situaciones relacionadas con la práctica de la enseñanza, muestra que en las seis categorías establecidas (i.e., concepción de enseñanza, metodología, relación profesor-estudiante,

concepción de aprendizaje y evaluación) prevalecen teoría implícitas asociadas a la teoría constructiva (TC). Tal y como se observa en la Tabla 19, únicamente en las situaciones planteadas con respecto a la relación profesor-estudiante las respuestas de los profesores parecen verse sustentadas tanto en la teoría constructiva (TC) como en la teoría interpretativa (TI).

Tabla 19. Descripción de los tipos de teorías emergentes en los dilemas que evaluaron los docentes

Categoría	Dilema	Teoría interpretativa	Teoría Directa	Teoría constructiva
		n (%)	n (%)	n (%)
Práctica de la Enseñanza	Dilema1	0 (0,0)	5 (17,9)	23 (82,1)
	Dilema3	14 (50,0)	2 (7,1)	12 (42,9)
	Dilema8	9 (32,1)	0 (0,0)	19 (67,9)
	Dilema14	2 (7,1)	0 (0,0)	26 (92,9)
Planificación	Dilema4	1 (3,6)	0 (0,0)	27 (96,4)
	Dilema5	0 (0,0)	0 (0,0)	28 (100,0)
Metodología	Dilema6	4 (14,3)	3 (10,7)	21 (75,0)
	Dilema7	4 (14,3)	1 (3,6)	23 (82,1)
Relación profesor-estudiante	Dilema9	2 (7,1)	0 (0,0)	26 (92,9)
	Dilema10	16 (57,1)	4 (14,3)	8 (28,6)
Aprendizaje	Dilema2	4 (14,3)	0 (0,0)	24 (85,7)
	Dilema13	1 (3,6)	1 (3,6)	26 (92,9)
Evaluación	Dilema11	4 (14,3)	1 (3,6)	23 (82,1)
	Dilema12	4 (14,3)	2 (7,1)	22 (78,6)

Dada esta situación de falta de variabilidad en las respuestas de los profesores, se decidió no continuar la exploración de los resultados de los dilemas y sus diferencias en función de las variables demográficas que describen a los docentes participantes o las características de los cursos observados.

Concretamente, estos hallazgos dejan ver que las teorías implícitas que subyacen a la práctica de enseñanza de los profesores tienden a sustentar una teoría constructiva, la cual supone promover mayores niveles de aprendizaje a partir de la comprensión de los contenidos y las actividades académicas que permitan la construcción de significados y el logro de ciertas

competencias. Es decir, los resultados posiblemente dan cuenta de unas respuestas otorgadas por los docentes desde el deber ser de la práctica de enseñanza.

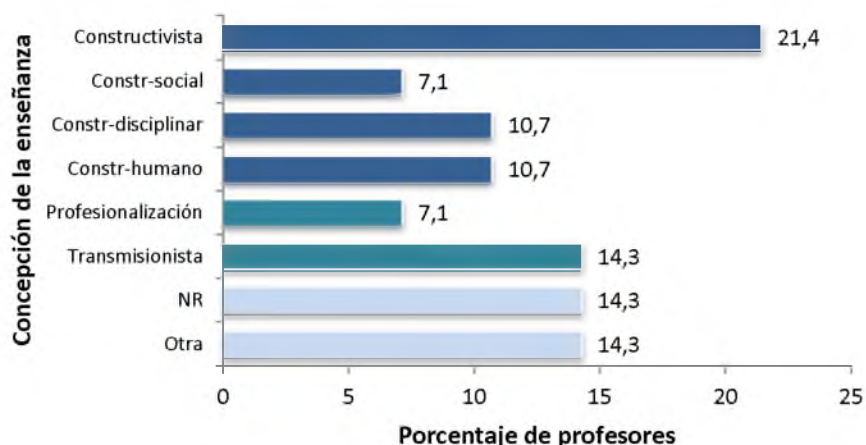
4.1.4. Resultados entrevista semi-estructurada

Es importante recordar que la guía de entrevista orientó la conversación con los docentes hacia asuntos relacionados con las categorías que corresponden a las dimensiones del saber – saber (concepción de enseñanza, conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico, conocimiento sobre el currículo, conocimiento sobre la planificación de la enseñanza) y el saber – ser (identidad personal y ciudadana, el autoconcepto, la satisfacción profesional y las relaciones profesionales, la actualización o desarrollo profesional) del modelo integral propuesto para el estudio de los estilos de enseñanza. En este sentido, los resultados que se presentan a continuación están distribuidos atendiendo a dicha organización y se corresponden con la información más significativa obtenida de este proceso.

A. Concepción de la enseñanza

Aunque un porcentaje (28,6%) de los profesores no respondieron u ofrecieron respuestas correspondientes a diferentes perspectivas, con base en los datos hallados en función de la categorización cualitativa de las definiciones ofrecidas se puede señalar que las concepciones de los profesores sobre la enseñanza en orden de frecuencia se caracterizan por ser constructivistas, transmisionistas y de profesionalización .

Figura 10. Concepciones de los profesores frente a la enseñanza



Tal y como se observa en la figura 10 y la Tabla 20 –las cuales describen en detalle las respuestas ofrecidas en las entrevistas–, la mitad de los docentes tuvieron una concepción constructiva de la enseñanza y, en particular, el 21,4% de estas concepciones se caracteriza por presentar un énfasis en lo disciplinar o en la formación humana.

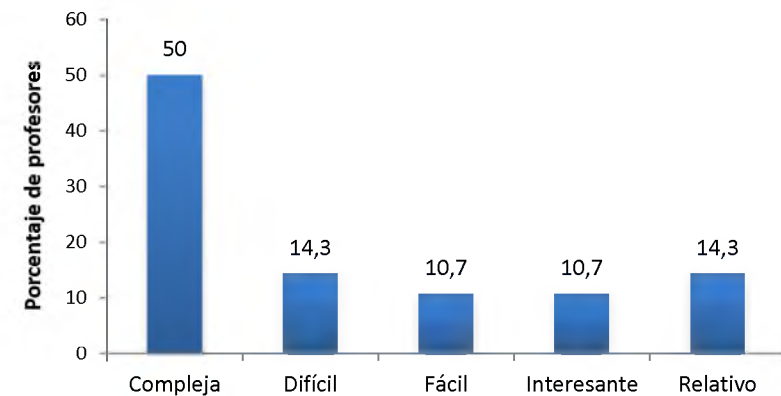
Tabla 20. Concepciones de los profesores sobre la enseñanza

Concepción de la enseñanza	N	%
La enseñanza como labor mediadora, guía , orientación, acompañamiento, interacción	6	21,4
La enseñanza como proceso para profundizar en un objeto de conocimiento impartido por una persona experta	4	14,3
La enseñanza como proceso orientado hacia un objeto de conocimiento, hacia el aprendizaje de los estudiantes	3	10,7
La enseñanza como proceso orientado hacia un objeto de conocimiento y la formación como persona	3	10,7
La enseñanza como proceso orientado hacia el desarrollo de capacidades, un pensamiento propio y la ciudadanía	2	7,1
la enseñanza como proceso de formación de competencias	2	7,1
La enseñanza como práctica fundamentada en un objeto de conocimiento y que implica relaciones con los otros	2	7,1
La enseñanza como proceso de encuentro que se mueve en dos polos: desde la transmisión hasta la construcción y acompañamiento significativo	1	3,6
La enseñanza como práctica de seducción y acto comunicativo	1	3,6
No respondió la pregunta	4	14,3
Total profesores	28	100,0

Al ahondar en las percepciones y aspectos que rodean el ejercicio de la enseñanza, los datos reportados en la figura 11 dejan ver que, la mayoría de los profesores entrevistados (64,3%)

consideran que se trata de una tarea compleja o con un grado de dificultad alto y, por ello, se apoyan en diferentes argumentos para respaldar esta afirmación.

Figura 11. Percepción de los profesores sobre la práctica de la enseñanza



Así pues, mientras el 25% de los profesores destacan que su complejidad está asociada a la necesidad de considerar el saber, el conocimiento y la formación de los estudiantes o sus características generacionales, el resto de los profesores (39,4%) atribuyen su complejidad o dificultad a una diversidad de aspectos, que se presentan en detalle en la Tabla 21.

Tabla 21. Argumentos frente al nivel de complejidad atribuido a la enseñanza

Nivel de complejidad	Argumentos	n	%
Compleja	Implica tanto el saber, como el conocimiento y formación de los estudiantes	4	14,3
	Considerar las características de la generación de los estudiantes	3	10,7
	Exige considerar las competencias académicas con que llegan los estudiantes	2	7,1
	Exige al docente vincular diferentes elementos	2	7,1
	La subjetividad anclada a los procesos de enseñanza y aprendizaje	1	3,6
	Enseñanza en sí misma es compleja	1	3,6
	Conjugación de factores personales, profesionales y laborales del docente	1	3,6
Difícil	Por sus especificidades	1	3,6
	Por falta de reflexión frente a la práctica	1	3,6
	Asociada al saber disciplinar	1	3,6
	Asociada a las características de los estudiantes	1	3,6
Fácil	Se pone en juego el saber y la experiencia	2	7,1
	Se contribuye a la formación de los estudiantes	1	3,6
Interesante	Proceso dinámico y cambiante en función de los grupos y la experiencia	1	3,6
	Exige al profesor actualizarse	1	3,6
	Atrae la posibilidad de moverse en función de características de los grupos	1	3,6
Relativo	Depende de los factores que entren en juego en un momento determinado	2	7,1
	Depende del saber específico	1	3,6
	Depende de la vocación y la formación	1	3,6
Total profesores		28	100,0

En un segundo momento, la entrevista se focaliza en la consideración de los elementos que son fundamentales para la enseñanza en la Educación Superior. Si bien un alto porcentaje de los profesores (87,2%) asocian su respuesta al saber disciplinar, los datos presentados en la Tabla 22 reflejan que éste no es suficiente y, por ello, debe ir acompañado de otra serie de elementos que contemplan el ámbito de lo didáctico, lo pedagógico e incluso de las propias características y habilidades del docente a nivel profesional y personal.

Tabla 22. Elementos que los docentes consideran fundamentales para la enseñanza

Elementos fundamentales	N	%
Saber específico o disciplinar, conocimiento pedagógico, conocimiento didáctico, vocación por enseñar, conocimiento del contexto y otras habilidades	6	21,4
Conocimiento sobre el saber disciplinar y tener muchas características: profesionales, personales, comportamentales, emocionales, cognitivas	5	17,9
Un conocimiento disciplinar, con experiencia y conocimiento del contexto	4	14,3
Conocimiento del área específica y formación humana	2	7,1
Conocer y participar en la construcción de los principios de formación	2	7,1
Dominio de un saber específico, el conocimiento de teorías psicopedagógicas, desarrollar unas habilidades comunicativas	2	7,1
El conocimiento didáctico del contenido, lo didáctico, lo pedagógico más que el saber profesional	2	7,1
Formación disciplinar y vocación	2	7,1
Conocimiento y dominio disciplinar y su relación con los estudiantes y la propuesta de formación	1	3,6
Formación posgraduada, conocimiento pedagógico, conocimiento didáctico y conocimiento disciplinar	1	3,6
No respondió la pregunta	1	3,6
Total profesores	28	100,0

En general, la concepción que subyace a la práctica de enseñanza de los profesores consultados tiende a perfilar acciones que caracterizan una teoría constructiva de la enseñanza tal como se pudo apreciar no solo en sus concepciones explícitas, sino en las respuestas dadas al cuestionario. Cabe anotar, que si bien la mayoría de los profesores sugiere esta teoría, ésta se presenta con algunos matices posiblemente influenciados por otros elementos que al momento de orientar su práctica enfatizan en los objetos de conocimiento disciplinar, el desarrollo humano, de competencias, así como al desarrollo de un pensamiento propio con un carácter social.

B. Conocimiento Disciplinar

Un 35,8% de los profesores coincide en señalar el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico del contenido, el conocimiento de la didáctica y la epistemología de las ciencias como los saberes fundamentales para la enseñanza de los cursos que orientan. No obstante, al analizar las apreciaciones de todos los profesores entrevistados, entre los elementos más frecuentes para poder ejercer esta docencia, el saber disciplinar cobra mayor importancia y, de hecho, el 78.6% de ellos lo destacan.

Por su parte, un 17,8% de los profesores señalan otros aspectos que también consideran fundamentales para la enseñanza de sus asignaturas: el saber experiencial y profesional, el conocimiento del contexto escolar y de la realidad social, el conocimiento de la propuesta de formación, además de poseer ciertas características personales, conocimiento de otros idiomas o de la literatura en general.

De forma similar, como complemento al desarrollo de la docencia, un poco más de la mitad de los docentes (53,6%) señalan haber participado o realizado proyectos de investigación en su campo disciplinar (ver figura 12).

Figura 12. Participación de los profesores en investigación en su campo disciplinar



En correspondencia con estos hallazgos, de los quince profesores que han realizado investigación en su campo disciplinar, el 60% incluyen los resultados de la investigación en el programa del curso (profundización o ampliación de temas, bibliografía), en las planeaciones y/o en el desarrollo de las clases, el 13,3% los articulan su propia reflexión sobre la práctica de la enseñanza y dos de ellos lo hacen involucrando a los estudiantes en desarrollo de sus proyectos o comparando su desempeño con la realidad de los maestros en la escuela (ver figura 13).

Figura 13. Formas de articulación de la investigación a la docencia



Ahora bien, al indagar por los criterios empleados para determinar el contenido de sus asignaturas, el 28,6% de los profesores afirman seguir los lineamientos del MEN o la licenciatura y, en particular, del núcleo o el colegio académico al cual pertenecen. El 14,4% destaca tener en cuenta los avances en el desarrollo del campo disciplinar. Por su parte, un 10,7% indica que sigue su propio criterio; es decir, toma en consideración la formación disciplinar, la investigación en el área y lo que considera fundamental en relación a los propósitos y especificidades del curso. Otro 10,7% de los docentes señalan tener en cuenta la secuencialidad en las temáticas del curso y ciertas circunstancias externas o institucionales que afectarían o favorecerían su desarrollo. Finalmente, otra proporción similar (3 profesores) destacan no tener criterios específicos, en la medida en que toman en consideración la experiencia de semestres previos, el tiempo destinado para el desarrollo del semestre o la importancia de variar los contenidos de un semestre a otro.

En consonancia con estas afirmaciones, se encontró que el 75% de los profesores actualizan sus programas de curso cada semestre, el 10,7% cada año y el 7,1% lo hacen permanentemente.

En síntesis, para los profesores, el conocimiento y desarrollo disciplinar cobra mayor importancia al momento de desarrollar y planificar su práctica de enseñanza, sin dejar de reconocer otros aspectos que también consideran fundamentales para la enseñanza de sus asignaturas.

C. Conocimiento Pedagógico

Dentro de los indicadores del conocimiento pedagógico, se contempló la importancia que tiene para los profesores el conocimiento de la formas como aprenden sus estudiantes. A este respecto, el 68% de los profesores destacan tomar en consideración este aspecto para adaptar su enseñanza, poder plantear las actividades de clase o hacer comprensible el contenido por enseñar. Igualmente, la Tabla 23 muestra las razones por la cuales otro grupo de profesores (28,4%) planea su enseñanza sin tener en cuenta este aspecto.

Tabla 23. Importancia que tiene para el profesor conocer cómo aprenden sus estudiantes

Nivel de importancia	n	%
El profesor lo considera importante y plantea su enseñanza teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudia	5	17,9
El profesor reflexiona en torno a cómo hacer más comprensible para los estudiantes un contenido o una situación específica	5	17,9
Es importante	5	17,9
El profesor si lo considera importante, pero lo hace de manera tácita, enfatiza más en las habilidades, competencias	4	14,3
El profesor orienta a los estudiantes sobre cómo hacer su proceso de aprendizaje	2	7,1
El profesor piensa en su propia forma de aprender y así plantea las actividades de clase	2	7,1
El profesor supone cierto nivel de competencia (habilidades o repertorios) del estudiante en este nivel de formación	2	7,1
Muy poco, el profesor se orienta más desde la enseñanza	2	7,1
Es importante para la investigación “formal o informal”	1	3,6
Total profesores	28	100,0

Otro elemento de análisis dentro de esta categoría fueron las especificidades de los profesores a la hora de estructurar la enseñanza de sus asignaturas. La figura 14 resume las respuestas de los profesores, destacando que un 32% de ellos concibe como elemento fundamental la conjunción entre temas, problemas y contenidos.

Figura 14. Formas de estructuración de la enseñanza de las asignaturas



Ahora bien, aunque un alto porcentaje (43%) de los profesores también parece contemplar estos elementos como formas de organización, a diferencia de los primeros, destacan que sólo uno de ellos es suficiente para lograr estructurar la asignatura.

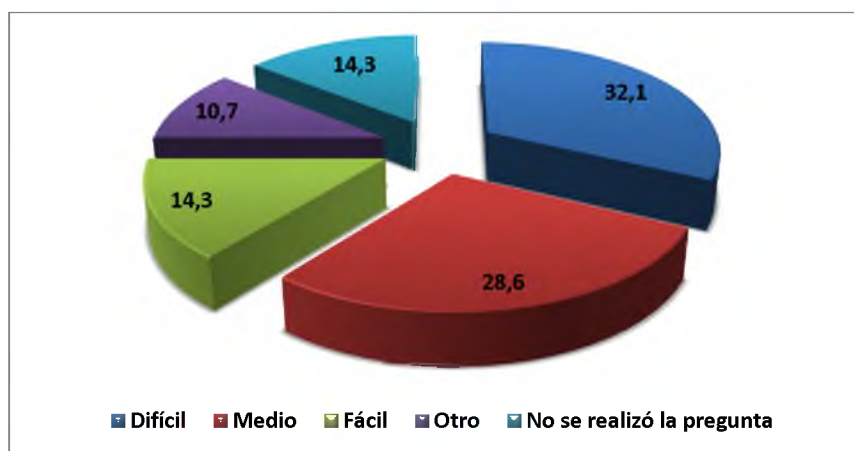
Continuando con esta línea de análisis, el 35,7% de los profesores señalan que a la hora de desarrollar un tema o contenido, la prioridad es pensar en la planificación de la enseñanza. Además de otros elementos, la Tabla 24 destaca que para otro 28,6% de los profesores es importante complementar este proceso con la consideración de aspectos relacionados con los estudiantes y, en algunos casos, con las especificidades del contexto.

Tabla 24. Prioridades del profesor a la hora de desarrollar un tema o contenido

En que piensa para el desarrollo de materia	N	%
En la planificación de la Enseñanza	10	35,7
En el contexto, en la planificación de la enseñanza y en los estudiantes.	4	14,3
En los estudiantes	4	14,3
En los estudiantes y en la planificación de la enseñanza.	4	14,3
En mí como docente y en el proceso de enseñanza.	3	10,7
Correspondencia entre los contenidos de la asignatura y los tiempos académicos	1	3,6
En construir un tacto pedagógico en la enseñanza	1	3,6
No respondió la pregunta	1	3,6
Total profesores	28	100,0

Al indagar a los profesores por el nivel de complejidad de sus asignaturas, tal y como se muestra en la figura 15 y la Tabla 25, nótese en que un alto porcentaje de ellos consideran que sus estudiantes tienen dificultades (32,1 en un nivel alto y 28,6 en un nivel medio) para aprender su materia.

Figura 15. Consideración del profesor sobre el nivel de complejidad de su asignatura



Dentro de las causas que atribuyen a esta situación, entre otros aspectos cabe destacar el predominio de contenidos abstractos o con un alto grado de complejidad, el esfuerzo requerido de parte de los estudiantes para poder comprenderlos o la utilización de estrategias didácticas o prácticas que resultan ser complejas para poder abordarlos.

Tabla 25. Razones que atribuyen los profesores a la dificultad/facilidad de su asignatura

Nivel de complejidad	Razones que se atribuyen	N	%
Difícil	Los conceptos del curso son muy abstractos y tienen cierto nivel de complejidad	9	37,5
	Contenidos/teoría son sencillos de comprender, pero las estrategias didácticas/prácticas son más complejas	3	12,5
Medio	El curso está lleno de malos entendidos	1	4,2
	Es un curso que exige esfuerzo de parte del estudiante	4	16,7
Fácil	Por las estrategias que se utilizan	1	4,2
	Porque la temática suele ser de interés para los estudiantes	1	4,2
	Reflexiona sobre la enseñanza y la formación de maestros	2	8,3
Otro	Depende de la motivación del estudiante	1	4,2
	Depende del ritmo del estudiante	1	4,2
	Depende del trabajo de los estudiantes	1	4,2
Total profesores		24	100,0

Por su parte, las respuestas de los docentes destacan que al enfrentarse con esta situación dentro del desarrollo de su curso las alternativas de solución son variadas e incluyen aspectos como las asesorías (21,4%), la identificación de las causas (10.7%), la preparación de ejercicios o lecturas complementarias, entre otros (ver Tabla 26).

Tabla 26. Alternativas de solución frente a las dificultades de los estudiantes para aprender

Alternativas de solución	N	%
Asesoría	6	21,4
No se ha presentado la situación con este grupo de estudiantes	4	14,3
Identifica causas para ofrecer opciones	3	10,7
Propone más ejercicios y/o lecturas	3	10,7
Acompaña individual/grupalmente al estudiante para identificar dónde está el “vacío”	2	7,1
Conversación directa con el estudiante, pero relacionada con asuntos personales	2	7,1
Explico y repito varias veces y tutoría	2	7,1
Hace correcciones/orientaciones verbales o por escrito	2	7,1
Ahondar en el tema, a partir de nuevas búsquedas (lecturas, consultas, etc.)	1	3,6
Reflexiona sobre su práctica	1	3,6
Un poco más de dedicación a estos estudiantes	1	3,6
No se realizó la pregunta	1	3,6
Total profesores	28	100,0

Si bien hay un reconocimiento por parte de los profesores sobre las complejidades que pueden tener sus asignaturas independientemente de su estructura organizativa, se infiere que los docentes dan por sentado el cómo aprenden los estudiantes, aunque en el momento de presentarse esta situación buscan diversas alternativas para darles solución.

D. Conocimiento sobre la planificación de la enseñanza

En relación a este aspecto se realizaron una serie de preguntas que buscaban establecer diferencias entre lo que implica la planificación de la enseñanza, como un aspecto que compromete el desarrollo de la asignatura en general, y aquellos aspectos que competen específicamente al ejercicio cotidiano de la docencia.

Así pues, al indagar a los docentes por los elementos que se deben contemplar para la planificación de la enseñanza de la asignatura un grupo de profesores (47,3%) destaca algunos asuntos referidos a la planificación en sí misma, tales como: los contenidos del saber específico, los objetivos, la metodología, la evaluación y la consideración de las lecturas de apoyo y la bibliografía de referencia.

Un segundo grupo de docentes (26,3%) da mayor énfasis a la identificación y descripción general de los aspectos metodológicos que acompañan esta planificación y dentro de las cuales se pueden citar: el establecimiento o definición de los propósitos, la realización de un registro del conjunto de procedimientos, técnicas, acciones o actividades que se van implementar y la especificación de las formas, procedimientos y productos que serán empleadas para evaluar los estudiantes.

Otros profesores (21,1%), por su parte, enfatizan en aspectos relacionados con el conocimiento pedagógico y curricular, dentro de los cuales se destacan: el perfil de formación, la consideración del plan de estudios, la intencionalidad pedagógica y las competencias que se quieren desarrollar, las características de los estudiantes y sus posibles dificultades y la reflexión sobre la práctica de la enseñanza.

Ahora bien, al ahondar en los aspectos relacionados con la planeación que se realiza en función de las sesiones de clase, la mayoría de los profesores (62,5%) se remite a la planeación general del curso, la cual de acuerdo con algunos puede contemplar su registro sistemático en un cronograma (10,7%) o la participación de los estudiantes (3,6%). Asimismo, como se observa en la Tabla 27, algunos de estos profesores destacan que ésta puede modificarse de acuerdo con: el

desarrollo mismo del curso y la cotidianidad (37.5%), considerando la especificidad del trabajo a desarrollar en una clase (10,7%) o los temas y actividades que se van a contemplar (10,7%).

Tabla 27. Características de la planeación de las clases de los profesores

Planeación de clases	n	%
Planea la inicio del semestre la generalidad (temáticas y actividades generales), que puede o no modificarse a medida que se desarrolla el curso – Planeación del día mental	10	35,7
Planea clase con énfasis en la metodología y el desarrollo de la clase (incluso hace registro sistemático, que alimenta el contenido)	6	21,4
Planea clase con énfasis en los contenidos que componen un tema y las actividades para desarrollarlo (Diseña un diagrama o estructura general)	5	17,9
Combinación entre planeación al inicio del semestre y trabajo específico de cada sesión de clase	3	10,7
Planea al inicio del semestre con base en un cronograma que contempla temas y actividades. Primera vez con más detalle y registro sistemático, después puede volverse rutina	3	10,7
Planea al inicio del semestre con participación de los estudiantes (Registra el desarrollo para tener en cuenta a futuro)	1	3,6
Total profesores	28	100,0

En esta misma línea de análisis, al preguntar por los criterios que se tienen en cuenta en esta planeación de las clases una mayoría de los profesores (el 35,7%) expresa retomar en consideración las particularidades de la formación que están recibiendo los estudiantes. Así, como se observa en la Tabla 28, mientras un 25% señala hacer énfasis en la labor docente, un 10,7% se centra en el saber disciplinar y las habilidades a desarrollar para su posterior ejercicio profesional.

Otro grupo significativo de profesores (28,6%) centra su atención en los estudiantes, destacando la importancia de considerar: sus habilidades para el aprendizaje (14,3%), sus intereses e inquietudes (7,1%), las observaciones que han expuesto respecto al curso o las dificultades que ha ido identificado el profesor (3,6%) y las dificultades que presentan en el desarrollo de su práctica pedagógica (3,6%).

Tabla 28. Criterios tenidos en cuenta por los profesores en la planeación de las clases

Criterios a tener en cuenta en la planeación	n	%
Que los estudiantes van a ser maestros en un área específica y, en general, en su labor docente	7	25
Lo metodológico, que puede estar o no explícitamente articulado a los momentos de la clase	5	17,9
Las características de los estudiantes: habilidades y dificultades, estilos de resolución de problemas, niveles de comprensión, niveles de lectura y escritura	4	14,3
Los contenidos disciplinares y las habilidades que va a desarrollar para el desempeño profesional y personal	3	10,7
El cronograma y los intereses e inquietudes de los estudiantes	2	7,1
El programa diseñado por el colectivo de profesores, aunque pueda o no estar de acuerdo con él	2	7,1
El desarrollo y la investigación de la disciplina, las estrategias pedagógico-didácticas y el contexto	1	3,6
Las observaciones que hacen los estudiantes y las necesidades que identifica el profesor	1	3,6
Los contenidos disciplinares, las dificultades de los estudiantes en el proceso de práctica y los criterios del programa	1	3,6
No se realizó la pregunta	2	7,1
Total profesores	28	100,0

Además de otros elementos que se muestran en menor proporción en la Tabla 28, para efectos de este análisis cabe finalmente destacar a un 17,5% de los profesores, quienes señalan el aspecto metodológico como principal elemento a tener en cuenta en la preparación de sus clases (e.g., programación de las actividades, la asignación de los compromisos, el tiempo que disponen para el desarrollo del curso, planteamiento de estrategias pedagógico-didácticas).

Buscando profundizar en aquellos aspectos que priorizan los profesores a la hora de poner en escena su planeación y delimitar las actividades, se identifican tres focos fundamentales de atención: los parámetros establecidos por agentes externos, los estudiantes y el docente en sí mismo.

Así pues, el 35,7% de los profesores piensan en la correspondencia que éstas deben tener con la legislación, la propuesta curricular y los tiempos académicos (MEN, Programa, perfil de formación). El 28,5% piensan en los estudiantes y sus características académicas (reflexivos, pasivos, participativos, preguntan, el género, las necesidades, las dificultades) o en la intención de formación que tienen con ellos. Otros (17,9%), sin olvidar a los estudiantes, consideran que la prioridad debe centrarse en la forma de desarrollar el programa o llevar a cabo el cronograma.

Finalmente, el 10,7% restante piensa en su propio proceso docente y su capacidad para abordar y desarrollar ciertas temáticas.

Ahora bien, tomando en consideración las apreciaciones de los profesores frente a la posibilidad de modificación de la planeación, cabe destacar que el 50% de ellos plantean opciones alternativas (e.g., lecturas, indagaciones, actividades prácticas para la casa o repartir temas de discusión entre los estudiantes) para complementar el trabajo o las actividades que, por alguna razón, no lograron desarrollar durante la clase.

Asimismo, tal y como se muestra en la Tabla 29, antes de tomar una decisión frente a la asignación de actividades o a la modificación de las temáticas, el 32,2% de los profesores prefieren hacer un análisis en función de los logros y las actividades pendientes o de las características del grupo y las temáticas abordadas. Otros, por su parte, prefieren continuar con el trabajo en la próxima sesión.

Tabla 29. Opciones asumidas por el profesor cuando no logra desarrollar las actividades previstas

Actividades	n	%
El profesor propone texto escrito por él, lecturas sobre el tema, indagaciones o consultas que permitan avanzar en lo te	7	25,0
El profesor delega actividades prácticas para desarrollar en casa y se continua en la próxima clase	5	17,9
Realiza análisis en función de logros y pendientes para tomar decisiones: recortar temas, asignar o no trabajos	5	17,9
Depende de la temática o la dinámica de cada grupo, del desarrollo del cronograma y en general de factores externos	4	14,3
Si la situación llega a ocurrir se desarrolla en la siguiente sesión de clase.	3	10,7
El profesor reparte temas de discusión entre los estudiantes relacionados con el curso	2	7,1
Se establecen acuerdos cuando el grupo lo permite	2	7,1
Total profesores	28	100,0

Ahora, tal y como se muestra en la Tabla 29, aunque algunos de los profesores señalan no haber tenido esa experiencia o no respondieron a la pregunta, al considerar las alternativas de

acción cuando son los estudiantes quienes no responden a las actividades propuestas, el 32,2% destaca hacer un análisis de las razones por las cuales se presentó la situación y, algunos de ellos, toman incluso en consideración, algunas acciones correctivas (14,3%).

Por su parte, el 21,1% considera el planteamiento de nuevas actividades, que pueden incluir la asignación de trabajo complementario, nuevas lecturas de apoyo o la posibilidad de recapitular o ampliar el tema y prestar asesoría.

Tabla 30. Acciones del profesor cuando los estudiantes no responden a las actividades planeadas

Acciones cuando no responden actividades	n	%
La situación no se ha presentado.	8	28,6
El profesor reflexiona sobre las características de los estudiantes, la planificación de la enseñanza o su propia práctica	5	17,9
El profesor indaga las razones o circunstancias que han generado la situación, además de alternativas para desarrollar	4	14,3
El profesor opta por actividades académicas adicionales acompañadas de diálogos (regaños, cantaleta, persistencia)	4	14,3
El profesor por petición de los estudiantes recapitula, amplía explicación, hace talleres y brinda asesoría	1	3,6
El profesor promueve la realización de nuevas actividades de lectura para evitar el problema en próximas sesiones	1	3,6
No respondió la pregunta	3	10,7
No se realizó la pregunta	2	7,1
Total profesores	28	100,0

Para los profesores, la planificación de la enseñanza se torna como soporte que guía el horizonte del desarrollo disciplinar, es aquí donde se seleccionan y estructuran de acuerdo a variados criterios los contenidos de la enseñanza, las intenciones formativas y los procedimientos para lograr los aprendizajes en los estudiantes.

Ahora bien, conforme a los propósitos para la realización de la entrevista, la segunda parte de la misma estuvo orientada al análisis de aspectos relacionados con la dimensión del saber – ser. A continuación se presentan los principales hallazgos de esta indagación.

E. Identidad personal y ciudadana

Al indagar con los profesores por su interés frente a las situaciones que rodean la vida académica de los estudiantes, el 7,1% destacan su preocupación, mientras el 39,3% afirman no hacerlo directamente. Sin embargo, si estas situaciones son la causa de sus dificultades o la no entrega de los compromisos académicos, se muestran flexibles, reflexionan sobre su práctica y dan oportunidades académicas a los estudiantes (28,6%) o les ofrecen opciones para resolverlas (10,7%). Por su parte, el 17,9% de los profesores reflexiona sobre el tema y resalta la importancia de reconocer que las condiciones sociales, familiares, económicas y académicas de los estudiantes tienen influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, si bien un pequeño porcentaje (7,1%) de los profesores señalan no interesarse por ese tipo asuntos, un 17,8% destaca que la práctica de enseñanza supera el ámbito del conocimiento, la nota y los productos; con lo cual debe enriquecerse con la consideración del aspecto humano y el bienestar de los estudiantes.

Ahora bien, siguiendo en esta misma línea de análisis, al ahondar sobre su preocupación frente las situaciones personales que afectan el rendimiento académicos de los estudiantes, los datos reportados en la Tabla 31, evidencian tres posturas fundamentales que asumen los profesores: Por una parte, están aquellos que tienen en cuenta esas situaciones que subyacen al ser persona de los estudiantes, pero no generan acciones dentro del proceso de enseñanza; ya sea porque no consideran que deben ir más allá (21,4%), porque se preocupan por no separarlas del saber (10,7%) o porque sólo asumen una actitud de confianza y escucha (10,7%).

Tabla 31. Preocupación del profesor por situaciones personales que afectan el rendimiento académico de los estudiantes

Preocupación por situaciones personales	n	%
El profesor se preocupa pero no va más allá de eso	6	21,4
El profesor destaca que no se puede estar al margen de esos asuntos personales o situacionales de los estudiantes para la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje y para la relación pedagógico-didáctica	4	14,3
El profesor se preocupa por la formación de los estudiantes en el saber, pero además como sujetos y como personas	3	10,7
El profesor se preocupa y hace una reflexión crítica sobre las situaciones que pueden presentar los estudiantes, sumadas al nivel de responsabilidad que presentan algunos en el proceso de formación	3	10,7
La actitud del profesor genera confianza y escucha a los estudiantes, cuando se presentan estas situaciones	3	10,7
El profesor destaca la importancia de una adecuada relación profesor-estudiante para favorecer el aprendizaje a través de diferentes acercamientos	2	7,1
El profesor expresa que depende de la empatía y la actitud que se tenga con los estudiantes	2	7,1
No respondió la pregunta	3	10,7
No se realizó la pregunta	2	7,1
Total profesores	28	100,0

Por otra parte, se encuentran aquellos (32,1%) profesores que piensan que las situaciones personales deben tomarse en consideración para el favorecimiento del aprendizaje y, en particular, de la planificación de la enseñanza, del establecimiento de la relación pedagógico-didáctica o como otro factor que puede estar afectando el rendimiento de los estudiantes.

Finalmente, en la Tabla 31 aparece un pequeño porcentaje (7,1%) de profesores que parecen no considerarlas como un elemento importante para el proceso de formación, pues su conocimiento depende de las relaciones de empatía que se hayan establecido con los estudiantes o su actitud frente al docente.

F. Autoimagen y autoestima

Con el ánimo de indagar en aspectos relacionados con la autoimagen y autoestima profesional se pregunta a los profesores por la importancia que tiene la opinión de los estudiantes

o la impresión que ejerzan en ellos. A este respecto, los resultados obtenidos a partir de la entrevista dejan ver que las posturas de los profesores se ubican en cuatro ejes fundamentales:

En primer lugar, se identifica un grupo de profesores (25,8%) que esperan contar con la valoración de los estudiantes sobre su desempeño docente. No obstante, es de señalar que una parte de ellos esperan que ésta sea siempre positiva en la medida en que refleja el esfuerzo de su labor; mientras otros aceptan la posibilidad de contar con valoraciones que les obliguen a hacer ajustes que favorezcan el proceso de los estudiantes.

En segundo lugar, aparece un grupo de profesores que asocian esta valoración con los aspectos afectivos que subyacen a la labor docente y, por ende, al establecimiento de vínculos que pueden afectar las relaciones que se establecen con los estudiantes (10,7%), la aceptación (7,1%) o la motivación de los estudiantes (3,6%).

En un tercer grupo se ubican aquellos profesores que señalan que estas apreciaciones sólo tienen trascendencia en la medida en que afecten la imagen y ética profesional (14,3%) o el proceso de enseñanza y aprendizaje (3,6%).

Finalmente, se identifica un grupo de profesores que consideran que estas valoraciones no tienen importancia (17,9%), en tanto el saber disciplinar y/o la experiencia docente, otorgan al profesor un nivel de autoridad que le da seguridad en el ejercicio su práctica de enseñanza.

G. Identidad profesional

Al intentar analizar la identidad que los profesores tienen por su labor como docentes universitarios, se pregunta por la función que creen tener en la formación de profesionales y, en particular, en la formación de maestros. A este respecto, los datos reportados en la Tabla 32 permiten identificar un grupo de profesores quienes destaca la importancia de superar la formación disciplinar y ofrecer a los estudiantes elementos que además de ser maestros, les permitan ser buenos seres humanos (21,4%), buenos ciudadanos (14,3%) o asumir otras relaciones y roles con el conocimiento como la investigación (14,3%). A diferencia de los anteriores, otros (17,8%) hacen énfasis en la excelencia del saber disciplinar y el logro del

aprendizaje. En menor proporción, otros destacan la importancia de transmitir la pasión por el saber (3,6%) y el deseo de aprender, para de este modo permitir que el estudiante construya su propia ruta o su propio estilo (14,3%).

Tabla 32. Consideración de los profesores sobre la función como formador de maestros

Función primordial	n	%
Formar humana, integralmente y en el saber a este maestro para que tome conciencia de su labor, pero además, sobre la vida	6	21,4
Formar buenos maestros. pero también como ciudadanos. como personas e inscritos en una cultura	4	14,3
Servir de modelo a futuros maestros y asumir otras relaciones y roles con el conocimiento en estrecha relación con la investigación	4	14,3
Formar un excelente académico que sepa mucho de ese saber que va a poner en escena	3	10,7
Generar en el estudiante el deseo de aprender y de reflexionar sobre su saber y su hacer para que construya su propio estilo de enseñanza	3	10,7
Es cumplir con el deber ser del profesor; lograr en los estudiantes lo que se quería alcanzar (correspondencia entre los objetivos de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes)	2	7,1
Es transmitir esa pasión por el conocimiento, por enseñar y despertar el deseo de saber en el otro	2	7,1
Permitir que el otro (maestro) construya su propia ruta	1	3,6
No se realizó la pregunta	2	7,1
No respondió la pregunta	1	3,6
Total profesores	28	100,0

Al indagar por la satisfacción profesional y las motivaciones que subyacen a su práctica de la docencia, el 32,1% de los profesores expresan el disfrute y la satisfacción de ser docente, además de contribuir a la construcción de otros maestros y seres humanos. El 35,7% responde que su mayor motivación son las relaciones que se establecen con los estudiantes, a partir de los encuentros de clases (el disfrute, compartir experiencias, que se sientan como un par, el aprender con ellos) y el saber disciplinar. Un 14,3% indica que es el reconocimiento de la importancia de la labor del maestro el que permite continuar en la docencia. Otros refieren la posibilidad que tienen los maestros en formación de ser multiplicadores (de hacer una réplica) de lo que ha construido en el curso. Otro (7,1%), por su parte, comenta que su motivación es ver los logros alcanzados por los estudiantes; que descubran lo que aprendieron y sean conscientes de ello.

Con el ánimo de profundizar en este aspecto, se preguntó a los docentes por su apreciación frente a su desempeño más del 90% de ellos se consideran buenos docentes. Tal y como se observa en detalle en la Tabla 33, dentro de sus argumentos se exponen razones de tipo académico, humano, atribuidas a las valoraciones externas de los estudiantes, la satisfacción personal y/o laboral.

Tabla 33. Descripción de las razones por las que se considera ser un buen docente

Razones	n	%
Porque es consciente de sus fortalezas y limitaciones académicas y humanas y siempre se está en proceso de mejoramiento (análisis y reflexión sobre la práctica, sobre el conocimiento, niveles de responsabilidad)	9	32,1
Porque se reúnen ciertas características académicas y personales (un conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico, se es responsable, se establece una buena relación con los estudiantes, se apasiona, es coherente, comprometido, responsable, buena persona, tiene vocación, prepara las clases,	7	25,0
Por las valoraciones de otros, las evaluaciones de los estudiantes (que pueden ser un indicador de la vocación y el gusto por enseñar) y la continuidad en la universidad	4	14,3
Porque le gusta lo que hace, siente satisfacción con la docencia.	3	10,7
Porque reflexiono sobre la práctica de la enseñanza y veo los resultados en el aprendizaje de los estudiantes y dejo huella en ellos	3	10,7
No, porque eso lo deben decir los otros	1	3,6
Porque siente que es un compromiso social	1	3,6
Total profesores	28	100,0

Ahora bien dentro de los logros que señalan los profesores como producto de su carrera profesional se destacan aspectos como el reconocimiento de los estudiantes y/o egresados por su labor docente (35,7%), la satisfacción por los logros profesionales de sus estudiantes (14,3%), la superación de limitaciones que no habrían sido posibles sin el ejercicio de la docencia (14,3%), el nivel de reflexión logrado en los estudiantes (10,7%), la transformación de la propia práctica (10,7%), entre otros asuntos que se expresan en menor proporción y describen en mayor detalle en la Tabla 34.

Tabla 34. Logros en la carrera profesional de los profesores

Logros	n	%
Que los estudiantes reconozcan su labor docente, la utilidad de los contenidos que se desarrollan para su práctica y su futuro profesional. Incluso en algunas ocasiones provoca reflexiones del docente y cambios en su práctica	7	25
El ver a los egresados o estudiantes del programa desempeñarse en su rol profesional con éxito	4	14,3
Superar las propias limitaciones y ponerlas en beneficio de otros a través de la docencia: en el mejoramiento de los procesos escriturales, en asuntos personales	4	14,3
El nivel de reflexión o el cambio en la percepción que se pueden generar en los estudiantes (el ser maestros)	3	10,7
Es el reconocimiento de los egresados sobre su labor docente, la utilidad de sus enseñanzas	3	10,7
La transformación de la propia práctica docente (superar los contenidos y establecer una relación de confianza con los estudiantes sin temores, la riqueza del mundo pedagógico)	3	10,7
Que el trabajo que se ha realizado desde el área se vea reflejado en el contexto	1	3,6
La humildad frente al conocimiento y el poderlo compartir con los estudiantes	1	3,6
No respondió la pregunta	1	3,6
No se realizó la pregunta	1	3,6
Total profesores	28	100,0

En esta misma línea de análisis, al preguntar a los docentes por aquellos elementos que les hacen falta y, a su modo de ver, les permitirían mejorar su práctica de enseñanza, se destacan cinco temas fundamentales, que, en orden de importancia, se analizan en mayor detalle en la Tabla 35: aspectos relacionados con la planificación y los procesos de evaluación de la enseñanza, aspectos relacionados con las características personales y el ser docente, contar con mayor formación disciplinar o en nuevas tecnologías, contar con más recursos y apoyo institucional, implicación y/o participación en investigación.

Tabla 35. Aspectos que los profesores consideran necesarios para mejorar su docencia

Aspectos que faltan	n	%
Aspectos relacionados con la planificación de la enseñanza y los procesos de evaluación (estrategias didácticas y pedagógicas, innovación metodológica, despertar el interés en los estudiantes, evaluación más orientada a la reflexión o la autoevaluación, finalización de las clases, manejo del tiempo)	9	32,1
Aspectos relacionados con las características personales: ser más arriesgada, menos flexible en el proceso, menos emotivo a la hora reaccionar ante las situaciones que presentan los estudiantes en el aula	4	14,3
Ampliar la preparación y profundización en áreas afines a la formación disciplinar para enseñar en la facultad	3	10,7
El contexto y las relaciones que se desarrollan en la Facultad de Educación (formar comunidades colaborativas, hacer evaluación formativa, mejoramiento estéticos de los espacios físicos)	3	10,7
La incorporación de las tic en la docencia, para mejorar el estilo de enseñanza, dar más rigurosidad al proceso	3	10,7
Participar, articular o Incluir los procesos de investigación y la producción académica a la docencia	3	10,7
Ampliar el conocimiento sobre el aprendizaje en los estudiantes y los problemas que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje	1	3,6
Tener mayores habilidades para mediar las tensiones entre académico-emocionales entre los estudiantes	1	3,6
No se realizó la pregunta	1	3,6
Total profesores	28	100,0

Las siguientes son las principales preocupaciones que expresaron los docentes a la hora de pensar en su labor como formadores: Un 25% de los profesores piensan en ofrecerle a los estudiantes una visión más consciente, optimista y positiva de la docencia y de lo que implica ser maestro para la sociedad actual y poder generar cambios en el estudiante. Por su parte, un 17,9% focaliza sus preocupaciones aspectos relacionados con los estudiantes, tales como la juventud con la que llegan a la Universidad, el nivel de repertorios insuficiente, su falta de claridad frente a la vocación, sus dificultades económicas y factores de otra índole que afecten su permanencia. La importancia de la formación humana de los estudiantes y no aquella centrada en los contenidos es la inquietud de un 14,3% de los profesores.

Otros docentes (10,7%), por su parte, se preocupan por ser coherentes entre lo que piensan y hacen, o por no engañar a los estudiantes en la medida en que se logre cumplir con los

propósitos del curso. La desactualización frente al conocimiento, el quedarse tranquilo con el conocimiento que se tiene y sin tomar en consideración los cambios de la sociedad, la falta de conciencia frente a la responsabilidad que ello implica y los efectos que puede a largo plazo en las prácticas educativas, son señalados por 7,1% de los profesores, respectivamente. Finalmente, un profesor (3,6%) se preocupa por no contar con tiempo suficiente para ofrecer a los estudiantes lo mejor.

Pese a estas preocupaciones, a excepción de dos, la mayoría de los docentes entrevistados se sienten valorados en la realización de su trabajo como docentes. La Tabla 36, presenta en detalle los argumentos frente a este reconocimiento de su labor.

Tabla 36. Razones por las que los profesores consideran que se valora su trabajo como formador

Razones	n	%
Si, Por parte de los estudiantes y/o algunos colegas, no por la administración de la Facultad. El reconocimiento es efectivo en la medida en que hay nuevo contrato o buena evaluación	9	32,1
Si, Por los colegas y/o estudiantes y desde la administración de la Facultad, porque solicitan la ayuda del profesor, presenta una buena evaluación, se otorgan puntos por docente sobresaliente	4	14,3
Si, Por los estudiantes	3	10,7
Si, Se ven los resultados de la función que se está desempeñando como formador tanto a nivel académico como personal	3	10,7
No	2	7,1
Si por los estudiantes, pero no siempre por los colegas, pues se sienten vacas sagradas, no se interesan por la producción	2	7,1
Si, Por parte de los estudiantes, incluso cuando son egresados expresan esas valoraciones, y la administración del programa	2	7,1
Para la propia realización del profesor	1	3,6
Si, Por la administración del programa, ya que reconoce las competencias que se tienen como profesor	1	3,6
Si, se ha obtenido ciertos logros en la facultad, ya que como formador intenta que los estudiantes alcancen autonomía,	1	3,6
Total profesores	28	100,0

Ahora bien, los profesores reflejan su satisfacción por el ejercicio de la docencia, a través de diferentes manifestaciones, que tal y como se muestra en la Tabla 37, tienen que ver con asuntos relacionados con expresiones emocionales de la pasión por el trabajo (17,9%), preocupándose por la calidad de su labor (17,9%) y la planeación de sus clases (10,7%), por la realización de una reflexión permanente frente a la misma (14,3%) o por aspectos que evidencien el establecimiento de relaciones que, sin perder la responsabilidad, hagan que el estudiante también se sienta reconocido (10,7%).

Tabla 37. Formas en que los profesores manifiestan su satisfacción con la docencia

Forma de manifestación	n	%
A través de las manifestaciones emocionales que reflejan la pasión por enseñar y su articulación con lo que se hace (planear y dar la clase)	5	17,9
Haciendo un buen trabajo, sintiéndose bien con lo que se hace, se disfruta de ello y cuando hay cambios y transformaciones en los estudiantes	5	17,9
En la reflexión que se hace sobre la práctica de la enseñanza	4	14,3
Reconociéndose como profesor universitario y por la buena calidad de la labor, dándose el status de profesor de un campo de saber	4	14,3
A partir de la importancia que se da a la buena planeación de la clase	3	10,7
A través de las lecturas y relaciones que se establecen con los estudiantes dentro y fuera de la clase, pero que permiten que sigan siendo responsables	3	10,7
Al compartir el conocimiento disciplinar con otros maestros (saber específico) en diferentes ámbitos y contextos	1	3,6
Después de clase se diseñan o elaboran nuevos conceptos	1	3,6
Se siente confortable al representar la Facultad y hay un reconocimiento	1	3,6
No se realizó la pregunta	1	3,6
Total profesores	28	100,0

Buscando ahondar en la satisfacción profesional, el 75,0% de los profesores destaca la importancia de compartir con los estudiantes sus experiencias profesionales; pues consideran que hace parte del ejercicio de la docencia. Así, un 64,3% de ellos piensan que éstas puede articularse al desarrollo de los contenidos del curso, a las explicaciones, ejemplificaciones e, incluso, en algunas ocasiones implica compartir las propias producciones o el espacio de trabajo. Por su parte, el 10,7% restante señalan que los estudiantes también pueden aprender a partir de sus

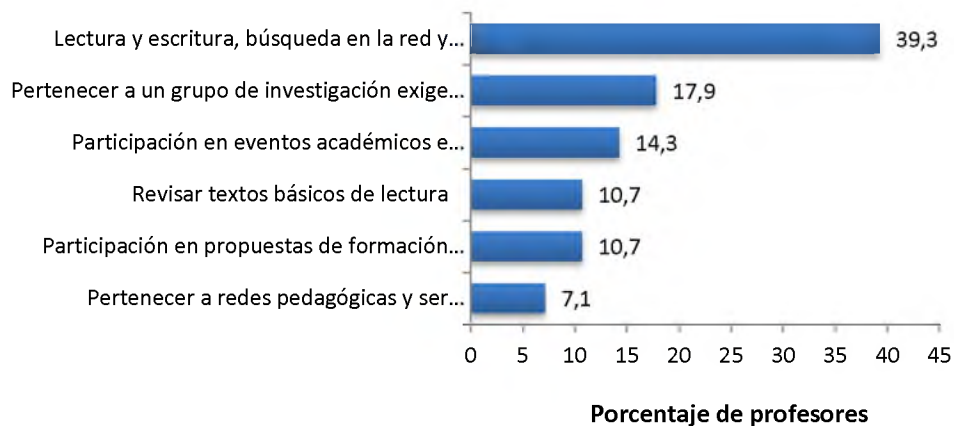
experiencias positivas y negativas; para de esto modo lograr tomar conciencia de la labor, generar nuevos aprendizajes o ser mejores profesionales.

En síntesis, los profesores hacen una apreciación positiva de su propia práctica de enseñanza, toda vez que a partir del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades y las valoraciones externas (e.g., estudiantes, administradores de programas, colegas) expresan su sentir profesional y personal en el ejercicio de la docencia.

H. Actualización profesional

Tal y como se muestra en la figura 16, para lograr mantenerse actualizados en su campo disciplinar los profesores emplean distintas estrategias, dentro de las cuales pueden citarse la asistencia a eventos académicos e intercambios académicos y/o la lectura permanente de literatura del campo (64,3%); la participación en grupos académicos o de investigación (25%) y la participación en propuestas de formación posgraduada o continuada (10,7%).

Figura 16. Estrategias de actualización en el campo disciplinar de los docentes



En correspondencia con estos hallazgos, aunque hay un grupo de profesores que destacan asistir con frecuencia (14,2%) a eventos de tipo académico relacionados con su campo disciplinar, en términos generales, los datos reportados en la Tabla 38 dejan ver que esta asistencia está condicionada a circunstancias asociadas con la aceptación de invitaciones a

participar como ponentes, la aprobación de ponencias y/o la disposición de tiempo para poder participar en ellos. Por su parte, un grupo reducido (10,7%) de profesores señala no participar en este tipo de eventos.

Tabla 38. Frecuencia de asistencia de los profesores a eventos académicos

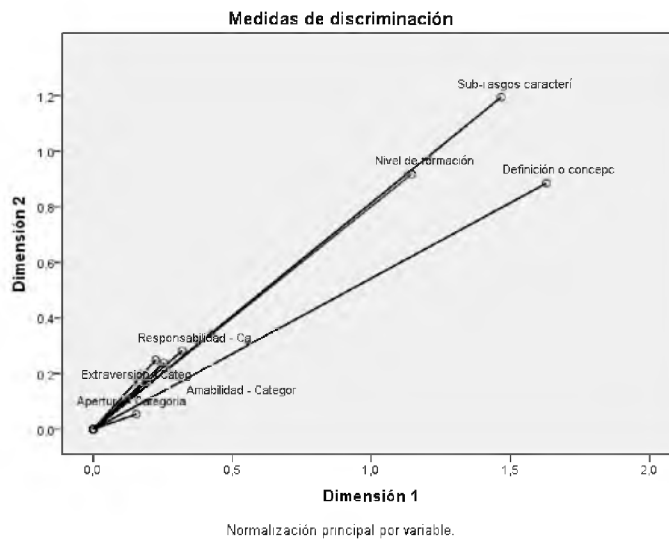
Frecuencia de asistencia	N	%
Cada vez que le aprueban una ponencia, por invitación a ser ponente	5	17,9
No tan regularmente, pero si cuando puedo	5	17,9
Frecuentemente	4	14,3
No asisto a congresos, usa otras estrategias	4	14,3
No asisto porque no se dispone de tiempo	3	10,7
No muy frecuentemente, pues los temas deben ser de mucho interés	3	10,7
Cuando se dispone de tiempo, dinero y los temas son de interés	2	7,1
Mínimo dos veces al año	1	3,6
No respondió la pregunta	1	3,6
Total profesores	28	100,0

La actualización profesional de los docentes tal como muestran estos resultados es una actividad inherente al ejercicio de la docencia. En general, todos se actualizan en su campo disciplinar, aunque en diferente proporción, y a través de variadas vías de acceso, tomando en consideración sus posibilidades de tiempo, relaciones académicas, actividades investigativas y sus propios intereses intelectuales y académicos.

4.1.5. Resultados Inventario NEO-FII

El inventario fue remitido a la totalidad de los profesores participantes para su diligenciamiento, sin embargo, solo sólo diez y siete de ellos respondieron, situación que efecto los resultados entre las diversas variables a correlacionar, tal como se muestra en la figura 17.

Figura 17. Relación entre concepción de la enseñanza, subrasgos característicos del ser y NEO-FFI. Medellín, 2012



El mapa de discriminación revela las categorías que más puntúan entre las variables que se relacionan, entre ellas se destacan; los subrasgos característicos del ser, la concepción sobre la enseñanza, y el nivel de formación de los profesores.

Tabla 39. Relación entre concepción de la enseñanza, Subrasgos característicos del ser e inventario NEO-FFI. Medellín, 2012

	Medidas de discriminación		Media
	Dimensión		
	1	2	
Definición o concepción de enseñanza	1,630	,885	1,257
Sub-rasgos característicos del ser	1,467	1,194	1,331
Extraversión - Categoría	,225	,250	,237
Apertura - Categoría	,155	,054	,105
Amabilidad - Categoría	,255	,239	,247
Responsabilidad - Categoría	,320	,283	,301
Nivel de formación	1,145	,917	1,031
Total activo	5,196	3,821	4,509

Tal como muestran los datos, las variables que más ayudan a discriminar la conformación de los grupos de profesores son la concepción sobre la enseñanza, los subrasgos característicos del ser y el nivel de formación de los profesores, en cuanto al NEO-FFI, no se muestran una correlación significativa respecto de los factores de personalidad que evalúa el inventario con las demás variables que se están evaluando.

4.2. Perspectiva Cualitativa

Con el fin de explorar y clasificar los estilos de enseñanza se hizo necesario ir más allá de los datos cuantitativos y complementar la información obtenida con otros elementos que permitieran tener una mirada más amplia y comprensiva del fenómeno estudiado. Esta profundización se hizo visible con la recolección, análisis e interpretación de datos descriptivos y cualitativos que permitieran ir más allá de los números y las categorías previamente establecidas. Los resultados de este proceso se obtuvieron a través de dos vías, que se presentan a continuación.

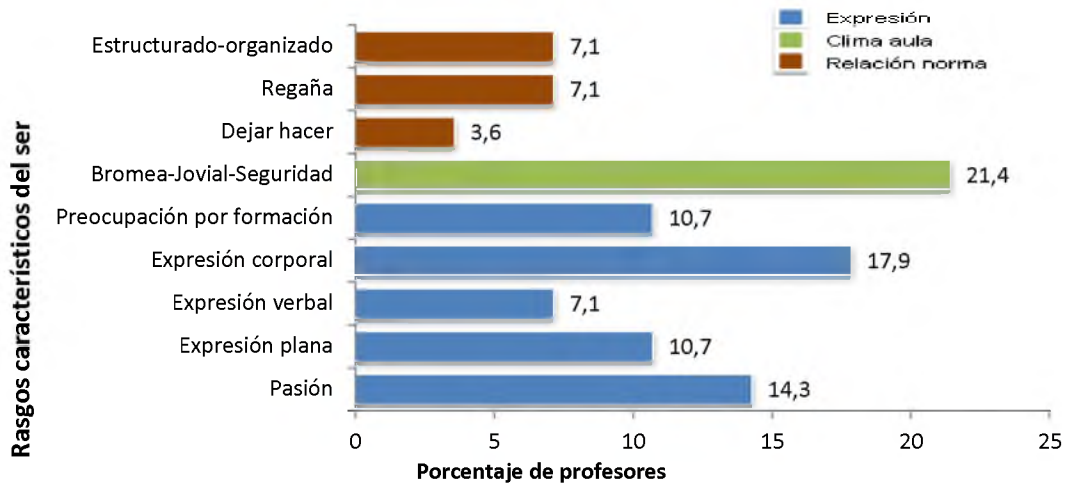
Por una parte, en la revisión y análisis de los programas de curso se observa una estructura organizativa que responde a los requerimientos y las exigencias de la Unidad Académica y, de hecho, refleja que ésta es sólida y organizada. No obstante, la estructura en sí misma no ofrece la identificación de un "saber per se". Esto obedece, por una parte, a que muchos de los programas son elaborados o diseñados a través de los colectivos de profesores, de acuerdo a la organización curricular de las propuestas de formación en las diferentes áreas del conocimiento y, además, en ellos se consignan las apuestas teóricas y conceptuales determinadas por el grupo de docentes. Por otra parte, con base en el análisis de los contenidos, en algunos de los programas de curso también se logró identificar las comprensiones y concepciones que los profesores tienen sobre la disciplina que enseñan (i.e., conocimiento disciplinar, conocimiento del contenido) y el proceso de enseñanza en sí mismo. Aspecto que fue corroborado en muchas de las respuestas en la entrevistas de los profesores frente a la pregunta ¿Qué criterios utiliza para determinar el contenido de la materia que enseña?

De forma similar, este análisis cualitativo de los programas de curso deja ver que en sí mismos no reflejan o no permiten hacer lectura de la práctica de enseñanza, más allá del comportamiento o actuación docente (en el sentido de saber si el profesor desarrollará el curso conforme a lo que está establecido en el programa). Es decir, la estructura de estos programas deja leer las intenciones del profesor en relación a la enseñanza, a partir de la descripción general, la justificación y los objetivos del curso; sin embargo, esas formas o maneras en que se materializan las concepciones, la estructura misma de la disciplina y las interacciones e intenciones poco o nada se evidencian a partir de dicha descripción. Lo anterior conlleva a deducir que el programa de curso opera como horizonte o guía para la elaboración de un cronograma de actividades temáticas y de aprendizaje que se llevan a cabo en el desarrollo de las clases. De hecho, para algunos profesores el cronograma de curso se homologa con la planificación de la enseñanza.

De otro lado, y como resultado del análisis cualitativo de los registros descriptivos de la observación no participante de las clases, las entrevistas al grupo de profesores, y las notas de campo, se identificaron una serie de características basadas en los elementos comunes encontrados en el discurso (respuestas) de los profesores, en relación a su saber y su ser. El resultado de esta caracterización de las respuestas de los profesores participantes se muestra en la figura 20.

Esta figura representa algunos rasgos característicos del ser identificados en los docentes. Particularmente, se encontró que el rasgo característico más común en los profesores fue su manifestación de expresión en el ser jovial y hacer bromas en el desarrollo de su práctica, asimismo, en lo relacionado con la expresión lo que más prevalece es la expresión corporal seguida de la pasión por la docencia manifiesta en los docentes.

Figura 18. Sub-rasgos característicos del ser en los profesores participantes del estudio de estilos de enseñanza



Igualmente, con base en este análisis de la información se desarrollaron tres temas fundamentales que caracterizan la práctica de enseñanza de los docentes a partir de la consideración de las categorías de la dimensión del saber –ser y otras características emergentes: *expresión emocional en todas sus manifestaciones, relación con la norma y generación de un clima de clase*, que agrupan a los profesores.

A. Tema: Expresión en sus diferentes manifestaciones

Los significados, las interpretaciones e interrelaciones que el profesor establece desde sus expresiones (afectos, motivaciones, su ser) y desde su hacer se manifiestan de múltiples maneras. Esta situación se ve reflejada cuando el docente participa del proceso de la enseñanza y del aprendizaje para lograr los objetivos propuestos en el que se da un proceso de intercambio de informaciones y señales en las que convergen diversas acciones o expresiones (expresión verbal, expresión no verbal, los gestos, las aproximaciones o acercamientos, los movimientos de brazos y manos, las miradas, las sonrisas, entre otros) que se traducen en mensajes para ser emitidos e interpretados por los profesores y los estudiantes en el proceso de la práctica de la enseñanza y del aprendizaje. Es así, como la comunicación verbal, no verbal y para-verbal que manifiestan o

ponen en escena los docentes, permite caracterizar ciertos comportamientos de las interacciones e interrelaciones que se le atribuyen a este grupo de profesores y que frecuentemente exhiben en la práctica de la enseñanza a partir del encuentro con los estudiantes.

En este primer grupo de docentes, se identificaron varios subgrupos: 1) los que *(de)muestran pasión*, 2) aquellos profesores que *manifiestan preocupación por la formación*, 3) los que *muestran una expresión plana*, 4) los que *tienen una marcada expresión verbal-verbal* y 5) quienes *(de)muestran una expresión no verbal corporal*.

En este sentido, el primer subgrupo de profesores que *(de)muestran pasión* por la docencia y por la disciplina que enseñan crea un ambiente que estimula a los estudiantes a partir de sus interacciones, expresiones comunicativas y su emoción a medida que avanzan en el desarrollo de las temáticas de la clase. Estas expresiones en los profesores se observaron y registraron en las notas de campo como las siguientes “el profesor acompaña su discurso con el cuerpo completo, con movimientos de las manos y haciendo gestos faciales e invita a los estudiantes a continuar”, en esta misma línea, en otro docente se anotó lo siguiente: “el profesor demuestra ‘pasión’ al hablar’, a medida que el profesor retoma el discurso y las temáticas este lo acompaña con movimientos corporales “el profesor habla con el cuerpo” y con su expresión corporal acompaña su presentación discursiva”. La siguiente nota también ilustra esta pasión: “A medida que la profesora se adentra en su discurso, se evidencia su ‘emoción’, agrado, cercanía, credibilidad en la temática que está abordando, es este mismo sentido hace mayor fuerza, aumento del tono de voz para acompañar su explicación temática, es como una fuerza que la motiva a intensificar más su discurso para que los estudiantes se contagien, se emocionen con su explicación”.

Esta (de)mostración de la expresión de “pasión” por lo que se hace y por la disciplina, igualmente se evidenció en algunas de las conversaciones que se sostuvieron con los profesores en relación con sus propias motivaciones, uno de ellos expresó: “lo que me apasiona es tener contacto con ellos pero movido por el saber, y el saber que estoy de alguna manera compartiendo con ellos, no enseñando porque yo no creo en eso”. Por su parte otro profesor declaró “pero

cuando voy a la clase yo entro como a otro mundo y a mí se me olvida, y cuando termino yo digo: ay!... pero es como si me metiera en otra dimensión”.

Otras afirmaciones y registros dejan ver esas expresiones que manifiestan los docentes en el desarrollo de sus clases más allá de los asuntos metodológicos, al intentar crear entornos más significativos para el aprendizaje de los estudiantes desde sus propias perspectivas. Aquí encontramos otras declaraciones de varios docentes, que ilustran también esta expresión: “yo quiero estudiar mucho y entregar mucho de estas cosas que a mí me apasionan”; “me gusta mucho, me gusta mucho este trabajo y realmente me apasiona el poder compartir con los jóvenes una información que yo ya tengo, que ya la he estudiado, que la he trabajado”; “me gusta, me apasiona compartir lo que sé con los estudiantes”, “esto me apasiona, yo me lo disfruto, yo me lo gozo, entonces gocémoslo juntos”.

El segundo subgrupo de profesores son aquellos que *manifiestan preocupación por la formación*, lo cual no significa que también puedan expresar cierto grado de pasión desde su expresión verbal y corporal. No obstante, esa pasión se ve más focalizada hacia una intención manifiesta de preocupaciones respecto del proceso de formación de los nuevos profesionales de la educación con los cual sugieren influencias directas y positivas para lograr el éxito en los estudiantes. Para entender un poco mejor la caracterización de la práctica de enseñanza de este subgrupo de docentes es preciso contrastarla con las ideas, expresiones manifiestas y evidencias registradas en las notas de campo, así como en las entrevistas.

Los profesores que conforman este subgrupo se caracterizan por hacer referencia a las expectativas sobre la formación integral, más que a los requerimientos formales o académicos que deben tener los estudiantes.

Una muestra de ello es la nota de campo que se registró en el desarrollo de una clase: “la profesora hace un alto en el discurso para revisar conjuntamente con los estudiantes un apartado del texto de referencia para establecer relaciones con la situación actual y con otros autores, además de brindarles reflexiones para su formación”. Esta situación igualmente se anotó en otros de los profesores participantes: “la profesora, a partir de preguntas puntuales, hace aclaraciones y

precisiones del texto, da oportunidad para que los estudiantes participen y les brinda opciones para que mejoren”

La valoración y la exaltación del trabajo académico realizado por los estudiantes es otra de las características de estos docentes, los cuales ayudan a los estudiantes a mantener no solo las expectativas, sino el interés por el curso que se está desarrollando. Así lo ilustra una de las notas escritas: “Finalmente, la profesora agradece a los estudiantes su responsabilidad en cuanto a hacerse cargo del desarrollo de la clase”. En otra observación, se registró lo siguiente:

El aula está dispuesta y organizada en mesa redonda. Se inicia con un saludo y anunciando el conversatorio. Se hace una devolución general de los trabajos entregados, se valora su desarrollo y el profesor exalta el mérito de algunos de ellos, de ser propuestas novedosas y los anima para que continúen, no obstante, también expresa que algunos estudiantes no lograron trascender o alcanzar el propósito.

Es conveniente apuntar que en estos apartados lo que se significa es la incorporación de diferentes prácticas de la enseñanza que sugieren una intención formativa y que de alguna manera es corroborada por los docentes en el desarrollo de las interacciones que establecen y en las conversaciones que se establecieron en las entrevistas. Otra muestra de este aspecto se refleja en lo que expresa otro de los profesores, “yo intento pensar mucho en los estudiantes y en la labor que ellos deben realizar”

Ahora bien, esta expresión de *preocupación por la formación* se evidencia también cuando se escuchan en las clases expresiones como: “tengo la convicción de eso... que eso no sea simplemente la lectura vacía que hace el estudiante, sino eso que para él tiene que ver como persona y como profesional”. Esta situación se puede evidenciar, además, en la intervención de otro de los docentes participantes cuando afirma que en términos de la enseñanza “la relación que uno va estableciendo con el saber desde la formación que le dieron, desde la experiencia eso es primordial, porque también se trata de encarretar al otro con el saber y con un saber que también lo va transformando, le va transformando su mirada del mundo” y, luego, agrega “la enseñanza es

un proceso que ayuda al individuo a constituirse como persona, como sujeto y también a constituirse como un sujeto de conocimiento”.

Si bien en estas prácticas de los profesores puede evidenciarse una diferencia sutil en la forma de manifestar su preocupación por la formación, lo que se resalta en sus interacciones e intervenciones es la forma de comprometer a los estudiantes con su proceso de aprendizaje a partir de preguntas, contra-preguntas y el tipo de devoluciones que hace respecto de las actividades académicas, generando reflexión no solo en cuanto al saber disciplinar, sino también con relación a su experiencia personal y profesional. El siguiente registro, lo ilustra claramente:

“el profesor hace preguntas en las que se debe argumentar y fundamentar la respuesta, ampliar la información, hace contrastes, correcciones y además contra-preguntas para que los estudiantes reflexionen sobre su quehacer y tanto estudiantes como profesor entran en diálogo y en un proceso de reflexión.

Así mismo, el profesor que expresa: me veo en ellos como colega...como un par, como personas que saben y que no solamente están recibiendo el curso..., sino también viendo a una persona que ha hecho reflexiones alrededor de...lo que significa la formación.

En esta misma línea, al indagar sobre el interés que pueden manifestar los profesores sobre algunas situaciones que afectan el rendimiento académico de los estudiantes, un profesor afirma: “usted tiene que tener elementos que les permitan leer al otro, es decir leer al grupo, entender, tiene que tener un conocimiento también de la parte humana. Esta preocupación por la formación y el ser del otro se ve reforzada por la afirmación del siguiente docente: “un maestro de maestros, si se puede decir así, o un formador de formadores... tiene la misión de acompañar a ese futuro docente en sus procesos de formación académica, reflexiva, investigativa y axiológica... en términos de su ser”, y agrega: “, “yo pienso que eso uno nunca lo puede perder, para mí el gran logro es eso, que la persona se cuestione, que se concientice así vaya a hacer profesor o no, pero que le sirva para cuestionarse como persona o para reflexionar o para encontrar cosas buenas de él o de ella”.

La práctica de un tercer subgrupo de docentes se caracteriza porque *muestran una expresión plana*. Esto es, una comunicación e intercambios comunicativos que establecen con los interlocutores mediante un excesivo control de sus emociones. Su expresión, gestual, corporal y no verbal (i.e., posturas, gestos, miradas, movimientos, distancia) poco aportan para ayudar a la interpretación y comprensión del discurso emitido por el docente en el desarrollo de la clase.

En las prácticas de enseñanza, los profesores que conforman este subgrupo suelen presentar poca expresividad gestual y corporal, en otras palabras, los docentes que manifiestan una comunicación no verbal plana, en sus interrelaciones con los estudiantes evidencian muy pocas expresiones emotivas, afectivas, de asombro, o un poco de extroversión en su discurso o en sus mensajes. Se suma a estas características, una comunicación discursiva y magistral (evidenciada en las notas de campo) que en muchas ocasiones se presenta sin inflexiones en el tono de voz (permanece un mismo timbre y tono durante el desarrollo de la clase), los gestos del rostro permanecen sin cambios significativos o invariantes, muestra de ello es la siguiente nota: “la profesora permanece con los brazos cruzados o con un brazo apoyando su cabeza, con una expresión gestual plana”. Así mismo, otro registro de las notas de campo evidencia esta tipología de expresiones en la práctica de enseñanza de estos docentes: “es una profesora que llama la atención por su expresión no verbal tan plana, sin expresiones gestuales muy marcadas, su discurso se presenta monótono y sin inflexiones verbales, todo el tiempo usa el mismo tono y postura corporal”.

Al revisar estas características en algunos de los profesores podría pensarse que las formas de interacción muestran también formas particulares de relacionarse con el conocimiento, y con los estudiantes. El involucrarse o no emocionalmente en la interacción comunicativa en la práctica de enseñanza, probablemente, propicie diversas respuestas o niveles de participación por parte de los alumnos en la dinámica de la clase. En este sentido, son esas otras posibilidades que le otorga a la enseñanza la forma en cómo se expresan y se intercambian los distintos dominios del conocimiento a través de las explicaciones y/o presentaciones que hace el profesor en el desarrollo de su clase, no sólo las palabras expresan un significado concreto, las expresiones que las acompañan contribuyen a ampliar la comprensión de lo que se quiere decir.

Esta expresión puede ilustrarse, al escuchar a un profesor cuando afirma: (...) “yo termino por concluir, es que si yo estoy hablando de veinte estudiantes y siento objetivamente que solamente le llegué a seis, entonces debo concluir que fracasé. Y, luego, la pregunta sería ¿por qué? no sé si es que será mi manera de ser?... Y agrega: “si es la manera de impartir el curso,... la manera de hablar... No sé... mi estilo es muy coloquial”

En esta misma dirección, otra profesora señala: “yo tengo mis limitaciones... trato de hacerlo bien... no soy muy fluida, muy expresiva, aunque se lo que quiero y se para donde voy”.

Aparentemente este profesor se muestra emocionalmente afectado, sin embargo, sus palabras no están acompañadas de las manifestaciones corporales, gestuales o la prosodia no se ajustan a la reflexión de su discurso, al respecto cabe señalar, tal como se registra en las notas de campo (...) “parecería que el profesor llega a clase a presentar un monologo. Lo que se observa en la dinámica de los grupos de profesores con estas características es desmotivación o falta de entusiasmo por parte de los estudiantes al asistir a clase, se muestran pasivos, callados, con poca o nula participación a pesar que el docente los invita a hacer parte del desarrollo de la clase”.

Esta afirmación ratifica que la expresión discursiva del saber no siempre es suficiente para lograr la atención, motivación y participación de los estudiantes al momento de desarrollar la clase. Se requeriría entonces, de cierta combinación de expresiones verbales y no verbales para enfatizar un mensaje y reducir las interferencias o la distancia con relación a quienes aprenden.

Para algunos de los docentes estas características que se presentan en la dinámica de algunos grupos suele atribuirse a otras posibles explicaciones que están por fuera de sus propias actuaciones y manifestaciones, un ejemplo de ello se identifica en lo que señala una profesora: “este último grupo que tuve, para mí fue el más difícil..., pero precisamente porque me enfrenté como al desinterés de los estudiantes, como a un desánimo...uno se siente ante el reto de... cómo voy a atraparlos?...me pareció difícilísimo”, y agrega; “pues uno no deja de ser lo que es dentro de un aula, uno se expone allí también como persona, más que como profesional”. Estas afirmaciones sugieren que la docente explica como causas de estas respuestas de los estudiantes (e. g., desinterés, falta de motivación) con elementos externos propios de la práctica de

enseñanza, y en particular, respecto de las interacciones que establece con el conocimiento y los alumnos.

Un cuarto subgrupo de profesores está caracterizado *por sus manifestaciones discursivas o expresiones verbales*, las cuales orientan y conducen a los estudiantes hacia la comprensión de los contenidos disciplinares a partir de ejemplos prácticos y de la vida cotidiana. Esta situación se evidencia al presentarse en algunos de ellos cambios en su tono de voz (bajo-alto, suave-agudo, hace pausas) o el uso de un lenguaje discursivo, espontáneo, coloquial y cotidiano en el que posiblemente confían para influir en su audiencia o en su grupo de estudiantes. De forma similar, son profesores que hablan y hablan, quieren captar la atención de sus estudiantes, suscitan preguntas constantemente, podría decirse que intentan inspirar. Tal es el caso de una profesora que para ejemplificar algunos referentes teóricos de la disciplina que enseñan se registra lo siguiente: “la profesora presenta un lenguaje discursivo, espontaneo, coloquial y cotidiano”, con respecto al propósito de la formación la profesora opina: “para mí, es establecer relaciones entre teoría y práctica, que eso si les permita leer la realidad y comprenderla un poco”; además, agrega: “es tener en cuenta esos temas centrales o conocimientos centrales, pero también que sean capaces de leer la vida, o sea, que la teoría o esos insumos teóricos que uno aborda en clase les permitan leer la vida”.

Aun con la contundencia de estas reflexiones e ideas de los profesores pertenecientes a este subgrupo, se refleja en algunos de ellos las modificaciones que hacen en ritmo y contenido en el desarrollo de sus discursos, cambiando las explicaciones y alternando con ejemplos prácticos, con preguntas, con el relato de experiencias profesionales o haciendo pausas, de alguna manera esperando respuestas en los estudiantes o haciendo lectura de los niveles de comprensión. De forma similar, se evidencia el uso de un lenguaje fluido y claro en el sentido de acomodarlo o ajustarlo a las características de los estudiantes para que puedan entenderlo.

Algunas de las expresiones manifiestas por este grupo de docentes, igualmente, hace pensar en la marcada intención de influir de manera directa sobre el aprendizaje de los estudiantes respecto de los contenidos que se desarrollan en las sesiones de clase. Es probable que los profesores sientan que al reforzar las explicaciones temáticas a partir de la repetición, y

en algunos casos, el asociarlas con la vida cotidiana, las expectativas de logro frente al aprendizaje se obtuvieran más rápidamente, es como si intentaran incrementar la capacidad de recordar en los estudiantes y así lograr la comprensión de los temas o contenidos que están abordando.

En una de las notas de campo, se registró lo siguiente al observar las interacciones e intervenciones que se suscitan en el desarrollo de las clases: “la profesora usa ejemplos y aplicaciones de los conceptos que explica o desarrolla tomando como referencia situaciones de la vida cotidiana”. En este mismo sentido, una profesora expresa: “les explico, repito mucho, repito y repito las explicaciones para que logren entender o comprender de qué estoy hablando, la clase si es un poco más expositiva, aunque hoy, no fue clase magistral como habitualmente lo hago”. Esta reflexión sugiere un intento consciente o deliberado de la profesora por reflexionar y flexibilizar su práctica de enseñanza, no obstante, señala; “...o sea, tanto la experiencia personal como profesional y la laboral te van llevando a vos a flexibilizar ciertas cosas, pero, yo considero que se debe tener la suficiente flexibilidad cognitiva como para poder hacer las adaptaciones y adecuaciones, que deje de ser uno tan rígido como con ciertos modelos que todos traemos, tanto desde cómo nos enseñaron, y como aprendimos y también desde esas características de personalidad”.

Al respecto, otro docente ofrecía información sobre este mismo asunto al referirse a su propia práctica de enseñanza: (...) “vos aprendes a hacer... cuando uno es docente. Yo considero que las características y tu personalidad de alguna manera ya están marcando como la pauta de cómo das una clase o de cómo desarrollas un tema determinado”.

A la luz de estas manifestaciones, cabe señalar que si bien se evidencian algunos comportamientos comunes o similares que caracterizan la práctica de enseñanza de los profesores, algunas de estas características admiten la consideración y visualización de ciertas formas del cómo enseñan más allá de los requerimientos técnicos, que permiten perfilar otras categorías que singularizan las prácticas que exhiben los docentes en el ejercicio de la docencia.

Para finalizar esta categorización del primer grupo de profesores, se presenta un quinto subgrupo que se caracteriza por el uso de un lenguaje no verbal corporal (expresiones faciales, la mirada, los gestos, las posturas y el tono de voz). Un ejemplo de ello es lo que subraya un docente al referirse al desarrollo de la clase: “es la improvisación (...), porque es ahí donde uno se la juega, y esa es como las clases que uno se goza, que uno se divierte, la sorpresa...la idea es soltarse, siendo responsable”. Además, refuerza esta idea diciendo que:

Improvisar en clase y mucho, porque como usted ya se siente seguro, tiene cierta seguridad, uno no tiene el saber neto jamás, cierto, uno lo que sabe siempre va a ser algo microscópico...porque es que ahí uno se la juega, me pegue de ahí, y entonces ahí, yo me muestro como profesor, me muestro como didacta, le doy la participación a ellos, muestro que también tengo mi lado endeble, me muestro más real, yo me muestro como soy.

La descripción que hace el profesor, pone de manifiesto que la práctica de enseñanza no es solo dar cuenta de su intención respecto de los contenidos de la materia que se enseña, es también la expresión del cómo se siente frente a su labor y la satisfacción por lo que se hace y cómo se hace. Aquí podría pensarse en la reflexión que subyace sobre la práctica misma, sobre su gestión en el aula de clase, sobre esos referentes que se presumen pueden influir de forma consciente o inconsciente los aspectos que soportan su acción (creencias, teorías, concepciones, deseos, expectativas) así, como la posibilidad que tiene para procurar otras formas de mediación del conocimiento para lograr el aprendizaje de los estudiantes (cómo lo va a hacer, cómo lo quiere hacer, cómo explica un concepto y cómo lo relaciona con otros). En este mismo orden de ideas, una profesora también refiere: “genero una cercanía con ellos y es en el curso, no en otros espacios, sino ahí; genero cercanía, cordialidad, camaradería”.

El uso de una comunicación verbal y no verbal en las relaciones e interacciones que el profesor establece en el aula de clase con sus estudiantes da lugar a interpretar, que ésta se establece en consonancia con lo que siente, piensa, dice y hace en el ejercicio de la práctica. Se visualiza una enseñanza más cercana a los estudiantes cercana toda vez que se incluirían la sonrisa, el acercamiento o alejamiento, el contacto visual y el uso de diferentes tonos de voz.

Así, aun cuando el discurso o la expresión verbal de los profesores pueden causar efectos contrarios (positivos o negativos) en las respuestas o reacciones de los estudiantes ante las demandas que se les hace en el desarrollo de la clase, el lenguaje no verbal corporal o gestual puede tener el mismo efecto. En otras palabras, el uso de cierto tipo de comunicación (e.g., lenguaje frío o cálido, así como el acercamiento o la lejanía en las interrelaciones, no solo con los estudiantes, sino también con el conocimiento de la disciplina que se enseña, cambio de postura, la sonrisa, el contacto visual directo y los movimientos de las manos) podría decirse que por un lado, es un lenguaje comprometido, lleno de significado, y de otro lado, puede sugerir una comunicación que establezca poca conexión con el fin de propiciar la participación de los estudiantes en la dinámica de la clase.

En conjunto, los profesores que conforman este grupo (*(de)muestran pasión*, aquellos que *manifiestan preocupación por la formación*, *los que exhiben una expresión plana*, los que *tienen una marcada expresión verbal-verbal*, y quienes *(de)muestran una expresión no verbal corporal*) evidencian el contraste de sus prácticas de enseñanza en cuanto a su manifestación se refiere. No obstante, se puede inferir que ésta no solo está provista de conocimientos (razón, pensamientos), habilidades o competencias profesionales (e.g., técnicas, metodológicas, comunicativas) sino que sus expresiones manifiestas orientan las relaciones que establecen entre los conocimientos, las intenciones y sus convicciones más profundas y particulares sobre lo que significa el hacer en la docencia. Son profesores que en general, piensan en perspectiva sobre la labor que desempeñan, toda vez que destacan su intención formativa en la contribución que desde el conocimiento les aportará a los estudiantes para responder a las preguntas, expectativas o situaciones que deberán enfrentar en su futuro desempeño profesional. Igualmente, las expresiones de estos profesores dependen de la lectura y la traducción que de los elementos contextuales pueda hacer en el momento de desarrollar su clase.

En síntesis, estos profesores en sus diferentes manifestaciones en el ejercicio de la docencia intentan acercar a los estudiantes al conocimiento a partir de su propio compromiso al establecer conexiones entre los asuntos particulares de la asignatura y la forma en cómo lo hacen (manifestar entusiasmo, alegría, responsabilidad, compromiso, intenciones, sin expresiones emotivas o afectivas evidentes).

B. Tema: Relación con la norma

Un grupo importante de docentes conducen su proceso de enseñanza y/o median la relación con sus estudiantes utilizando aspectos o elementos relacionados directamente con la norma. Las actuaciones e interacciones con los estudiantes y con el conocimiento dan cuenta de características que van desde docentes flexibles hasta docentes estrictos con los estudiantes; desde la creación de espacios igualmente flexibles hasta la organización de ambientes estructurados y poco movibles.

En relación con los ambientes flexibles (mucha flexibilidad para el manejo de la norma, es dejar hacer, se identifica una autonomía total por parte del estudiante, falta de representación del profesor como autoridad) uno de los registros de las notas de campo da cuenta de este espectro en la práctica de enseñanza de los docentes:

A medida que los estudiantes desarrollan la actividad, la profesora, primero hace anotaciones o revisa trabajos, luego pasa por cada subgrupo de estudiantes para mirar cómo van con el desarrollo del ejercicio, en este proceso de acompañamiento hace preguntas, aclara, hace sugerencias para su desarrollo, mientras unos grupos trabajan, otros hacen otras actividades (cantan, ríen, juegan, comen, ingresan otros estudiantes amigos, salen del aula), la profesora solo observa.

A este respecto, otro registro de las notas de campo evidencia: “la profesora expresa ante el grupo su frustración por no lograr en el colegio, ni en la universidad que los estudiantes se organicen en los grupos de trabajo como ella lo indica”. Así pues, estas notas pueden sugerir por un lado, la falta de correspondencia entre la forma en que la profesora efectúa la demanda de organización del grupo para que los estudiantes desarrollen una actividad académica, y la forma cómo los estudiantes perciben dicha demanda. De otro lado, tal situación tendría que ver con las expectativas de logro de los aprendizajes y el nivel de autonomía (dejar hacer) que la profesora otorga en la gestión y dinámica del grupo en el desarrollo de sus clases.

En divergencia con esta práctica de acompañamiento tranquilo, encontramos docentes que se caracterizan por hacer devoluciones a los estudiantes en un tono más asertivo, como bien se identifica en este registro: “el profesor hace devolución por la falta de compromiso, el incumplimiento de las responsabilidades asumidas por los estudiantes y pregunta “¿qué tipo de profesor requieren? ¿Un profesor autoritario?”, y prosigue: “ya se han realizado varios acuerdos, sin embargo no han dado resultado”. Este profesor sin ser autoritario llama la atención de los estudiantes para que se comprometan y cumplan con sus responsabilidades, igualmente, enfatiza en la importancia del compromiso académico al hacer manifiesto lo que espera de ellos. Y agrega: “independiente de todo siempre los regaño, a mi manera pero siempre les muestro, miren que ustedes están fallando y les pregunto, entonces cómo hacen, como estudiantes somos unos, pero como maestros somos otros”.

En contraste con el ser asertivo, en otro docente se anota la siguiente expresión en el desarrollo de sus clases: “no soporto que me interrumpan”, e inmediatamente les pide orden y atención a los estudiantes, notándose su molestia al ser interrumpido.” A estas anotaciones, se suman fragmentos de entrevistas donde se puede ver claramente la verticalidad o el grado de exigencia de los docentes: “yo soy muy estricto, yo, se quién soy... “yo nunca me he preocupado por lo que ellos puedan pensar de mí”; “en ciertas cosas soy como rígido, y a veces cuando salen a exponer y no se les nota ni preparación ni nada, eso como que lo enerva a uno”; “Tengo claro, que no me pongo en el lugar de los estudiantes”, “No les doy pie que me hagan un comentario que se pase de lo académico”, “yo tengo esa actitud porque yo sé que estoy de alguna manera con gente medianamente adulta”

En estos profesores se destaca lo que esperan de los estudiantes, resalta la importancia que le otorgan al compromiso, la responsabilidad frente al propio aprendizaje, el respeto por el otro, principios éticos y morales, y la incidencia que puede tener en un futuro desempeño profesional. Asimismo, es una práctica de enseñanza que apunta hacia la formación en valores y principios de actuación consigo mismos y hacia los otros.

En este grupo de profesores también hay cabida para aquellos que diseñan ambientes estructurados y que enfocan su clase siguiendo cada paso que han planeado para el encuentro, y

desarrollan la clase atendiendo a la organización de una agenda preestablecida. Así, “el profesor antes de iniciar su clase, escribe en el tablero la fecha y la agenda del trabajo de toda la sesión”. Al transcurrir la clase, cada paso es desarrollado en su respectivo orden. Esta anotación, es igualmente corroborada por el profesor cuando afirma: “yo tengo todo muy organizado en el cronograma”.

Son profesores que no solo consideran necesario preparar la clase en términos operativos, sino que señalan que también es necesario estar preparado para la clase. Bajo esta perspectiva, son docentes que independientemente del cronograma general de los contenidos temáticos de la signatura registran los diferentes momentos del desarrollo de la clase tal como lo refiere uno de ellos:

...lo que yo registro es, qué deseo yo que los estudiantes aprendan con la clase, entonces, a la hora de pensar, entonces yo digo listo muy bien qué les voy a poner a leer y qué tipo de actividad práctica haré o les ofreceré para que ellos puedan conceptualizar en torno al tema, qué técnica e instrumentos y alguna actividad de aplicación. Eso es básicamente lo que registro, entonces eso siempre me permite estructurar la clase como en unos tres momentos...y es un momento de iniciación donde para mi es fundamental poder instalar la clase, cierto, desde saludar y buscar elementos adecuados y plantearles lo que qué van a aprender y cómo lo van a aprender, el planteamiento de cuál va a ser el tema y cuál va a ser el objetivo de la clase, qué se espera. El segundo asunto estaría pues todo lo que tiene que ver con el desarrollo que es sin lugar a dudas la puesta en escena sistemática de los elementos propuestos, y en último, un momento de cierre y conclusión de la clase, es decir concibo que para aprender es necesario disponer al otro y disponerse uno mismo para poder aprender por eso un ejercicio de activación cognitiva para mí son fundamentales el desarrollo de la clase y sin lugar a dudas lo que cognitivamente se ha activado o abierto debe cerrarse, entonces algún tipo de conclusión y además, el establecimiento de unos compromisos académicos para una próxima sesión que les permita también llegar preparado y trabajar en el espacio de clase... (Fragmento de la entrevista).

El componente normativo que caracteriza a estos docentes también se puede evidenciar en el sentido de sus propias prácticas cuando se escuchan afirmaciones como: “soy riguroso en el sentido que hago una planeación exhaustiva y que, sesión tras sesión, voy llevando todo lo que estoy haciendo y voy llevando cuenta de todo”. Otro profesor asegura: “soy, como te decía

ahorita, un maestro estratégico, que planeo, en ocasiones, pues mucho”. De forma similar, en un registro de las notas de campo se anota: “a medida que explica, el profesor expresa también, la evaluación de su propia práctica”.

En este grupo de profesores se identifica en algunos de ellos, la importancia que reviste la planificación del desarrollo de la clase más allá de la secuencia de los contenidos y el tiempo disponible para lograr los objetivos, lo que se evidencia es una correspondencia entre lo que declara y hace el profesor para lograr los propósitos de la enseñanza. Esto no significa que los demás docentes desconozcan la importancia de la planificación o no realicen esta actividad, más que la sistematicidad y nivel de detalle que registran para el desarrollo de sus clases, lo que reportan es la homologación de la planeación con el cronograma temático del curso, el cual se convierte en referente orientador de las clases. Es decir, un cronograma o agenda que proyecta lo que se va a ver (contenidos disciplinares) durante el semestre (e.g., las fechas de los encuentros, los temas, las lecturas o documentos, las fechas de evaluaciones, la entrega de trabajos).

En conjunto, los profesores que conforman este grupo (los que dejan hacer, los que regañan, y los estructurados y organizados), más que la exposición de normas y de requerimientos académicos constantes, tal como se identifica en estas líneas - práctica docente fundamentada en un saber hacer - la idea central de este tipo de prácticas de enseñanza es que a través del diálogo, la reflexión y las devoluciones que hacen a los estudiantes, ellos puedan tomar el control y asuman mayores responsabilidades frente a su propio proceso de aprendizaje, de igual forma, se infiere una práctica que orienta la enseñanza cargada de matices hacia propósitos de desarrollo humano y de valores personales y profesionales implícitos en el ejercicio de la docencia.

C. Tema: Clima o ambiente del aula

Los docentes que conforman este grupo establecen relaciones e interacciones formales e informales con sus estudiantes a partir de la confianza y la expectativa que todos pueden aportar al desarrollo de la clase. A menudo, desarrollaban una clase en la que exhiben confianza como parte integrante de sus actitudes y concepciones, así, daban lugar a hablar de

sus trayectorias profesionales, de sus proyecciones y logros, de sus experiencias, y de vez en cuando, de sus frustraciones y errores.

En el transcurso de las explicaciones, las ejemplificaciones y el diálogo con los estudiantes en la clase, permitían ocasionalmente a los profesores, hacer relatos o lanzar algunas bromas relacionadas con vivencias personales y/o profesionales a propósito de los temas que se desarrollan. En general, el ambiente de la clase se torna tranquilo y favorece la participación de los estudiantes de manera espontánea y sin temores a la equivocación, es decir, se reconocen los saberes previos, así como las dificultades que puedan presentar para comprender ciertos contenidos disciplinares. El docente no representa la única voz que circula en el aula al tratar de explicitar ciertos contenidos, sino que involucra a los estudiantes en una construcción individual y colectiva. Todas estas acciones que en conjunto propician un ambiente de confianza, seguridad y calidez en las interacciones e interrelaciones que se establecen en el aula de clase.

Así, por ejemplo, la jovialidad, las bromas, el lenguaje cálido y la cercanía de los profesores en las relaciones que establecen con los estudiantes son las características principales de este tercer grupo de profesores. Una clara ilustración de esta situación, se puede ver en una de las notas de campo: “el docente interactúa de manera jovial con los estudiantes, en medio de su discurso. Su expresión es siempre sonriente. Responde amablemente. También da ejemplos”.

Este grupo de docentes también (de)muestran disposición y apertura respecto de cada situación que se pueda presentar con los estudiantes. Es el caso de una profesora que motiva a sus estudiantes a arriesgarse con el conocimiento y a hacer relaciones del saber académico con la vida cotidiana: “La profesora anima a los estudiantes para que desarrollen y demuestren un teorema, en el desarrollo del ejercicio se intercalan diálogos entre los estudiantes y la profesora sobre la vida cotidiana de los estudiantes”. También, está el caso de aquellos que hacen uso del humor para interactuar con sus estudiantes y promover un ambiente seguro y cordial: “Por lo que se observa la profesora mantiene buenas relaciones con los estudiantes, hacen chistes, se hacen algunas bromas verbales, etc”.

En este sentido, se percibe un ambiente tranquilo, tal como se registra en esta nota de campo: “el clima tranquilo de la clase, permite la participación organizada de los estudiantes, tal situación la propicia el profesor con intervenciones o ejemplificaciones comparativas y “jocosas” (aunque la expresión del profesor es seria) que por lo absurdas hacen reír a los estudiantes”, ellos se sienten seguros de participar, de hacer preguntas, dan sus opiniones y contra-argumentan de acuerdo a los planteamientos del profesor.

Otra de las características que se identifican en este grupo de profesores es la contribución e intención manifiesta y convincente hacia el deber ser del profesional de la educación. Un ejemplo claro son los siguientes registros de clase: “el profesor hace recomendaciones generales sobre la enseñabilidad y el ser docente”; o, “a medida que los estudiantes socializan la actividad, el profesor interviene para hacer reflexión y orientaciones desde el “deber ser” de los profesores del área y que es lo más indicado de ese tópico para trabajar con los estudiantes en la escuela”.

Otra característica en la práctica de los profesores que hace parte del ambiente del aula es incluir fragmentos de su trayectoria y experiencia profesional en las explicaciones, discusiones, ejemplificaciones e intercambios con los estudiantes en el desarrollo de su clase, así lo expresan algunos de ellos: “yo considero que lo hago desde el desarrollo mismo de la clase y en los espacios de asesoría. Además, cuando los muchachos me dicen: usted puede hablar conmigo un ratito, en esos espacios lo hago todo el tiempo”, “durante la clase que ocurre, hay momentos en los cuales el estudiante está trabajando y registro lo que está haciendo, pero hay momentos en los cuales el está socializando, participando, y yo, delante de ellos en una pantalla estoy escribiendo los aportes que hacen y eso lo sistematizo o lo convierto en materia de escritura y de debate colectivo”

De este horizonte, también hace parte el compartir las experiencias personales y profesionales durante las clases al respecto algunos docentes expresan: ...”a veces nos dedicamos a leer un cuento, un poema y nos extendemos, son cosas que pasan....creo que es por el tiempo, pero obviamente yo sigo un plan, no tiene que ser riguroso pero hay un plan en el curso”. Por su parte otro docente refiere:

Todo el tiempo, en especial cuando les envío las clases, en los ejemplos y la ampliación de las explicaciones en clase. Además, mi experiencia de ser maestra de... me sirve mucho de referencia, sobre todo en las situaciones que uno debe manejar. Les explico y les doy algunos *tips* o estrategias que pueden utilizar cuando se les presente la misma situación (Fragmento de la entrevista).

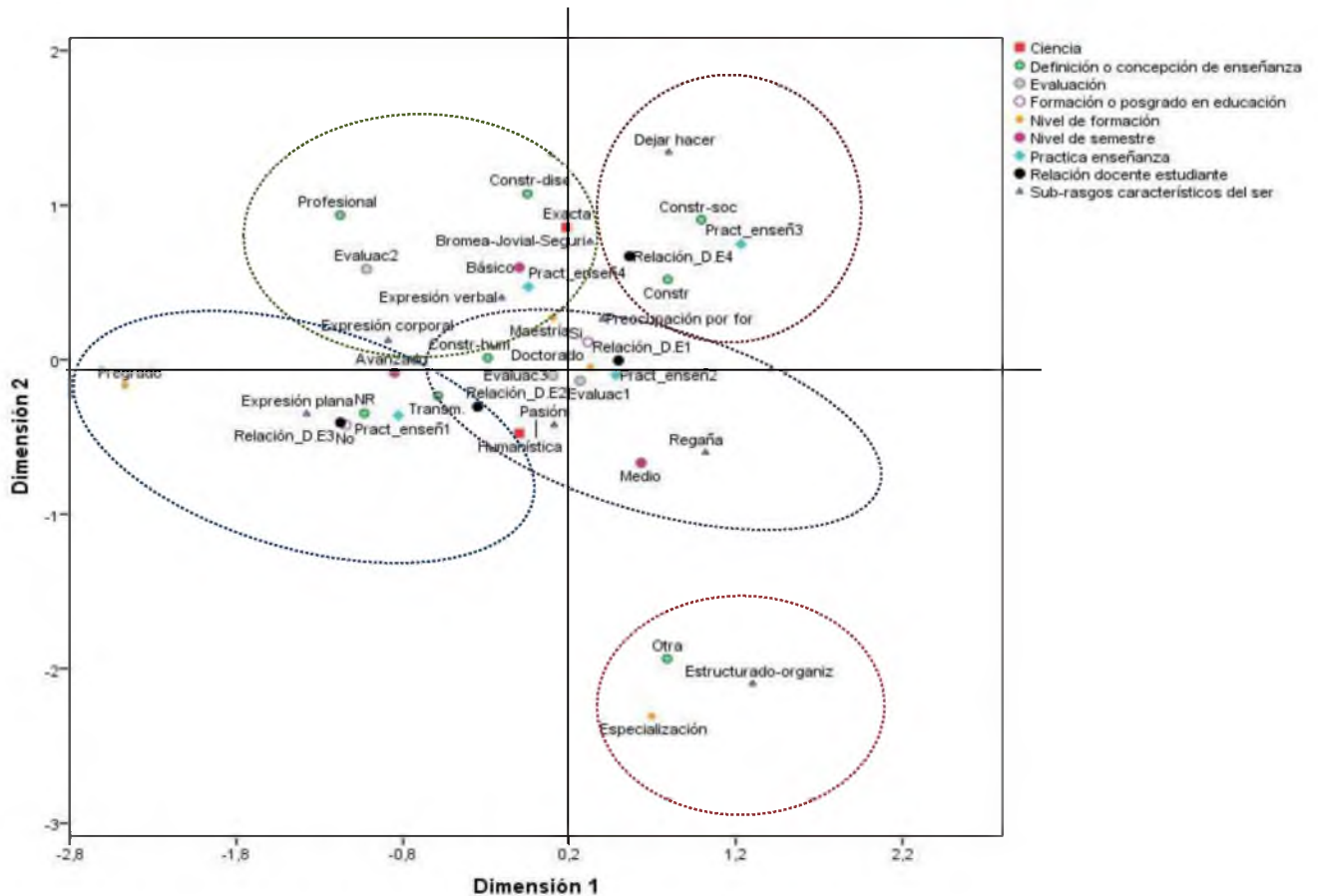
En general, los profesores que conforman este grupo, propician un ambiente de camaradería al fomentar interacciones e interrelaciones entre todos los integrantes. Indagan y hacen lectura de la percepción respecto al desarrollo de la clase, brindan seguridad, orientan y motivan la participación e intervención mediante la validación y escucha de los saberes de los estudiantes. Son profesores que si bien orientan su enseñanza a la comprensión y desarrollo de la disciplina que enseñan, se muestran humildes con el conocimiento, reflexionan sobre su práctica e ilustran la construcción de cómo se conciben a sí mismos y el conocimiento disciplinar.

En síntesis, las prácticas de enseñanza que manifiestan los grupos de profesores organizados en los tres temas: *expresión emocional en todas sus manifestaciones, relación con la norma y generación de un clima de clase*, sugieren un desarrollo experiencial, profesional y personal de los docentes que confluyen en el ejercicio de la docencia. Así, encontramos profesores que por un lado, asumen lo que significa el ser humano, el sentido de la responsabilidad, el compromiso, la vocación, los principios y valores para con ellos mismo, los otros y la profesión sin dejar de lado la formación disciplinar. Y de otro lado, los que se caracterizan porque media su práctica a partir de la comprensión de la disciplina y su contribución a la formación y desempeño profesional de los estudiantes. Asimismo, se encuentran quienes mediante la creación de diversas experiencias en la gestión del aula (creación de un clima de clase tranquilo, segura, participativo) permiten que los estudiantes asuman la responsabilidad y construcción individual y colectiva de sus aprendizajes.

4.3. Resultados de la Triangulación

Con base en la realización de un análisis de correspondencias múltiples, la figura 21 muestra los cinco subgrupos de profesores que, desde el punto de vista cuantitativo, describen los perfiles de tendencias de los estilos de enseñanza de los docentes y que se identificaron al tomar en consideración las relaciones e interrelaciones existentes entre algunas de las características demográficas de los profesores y sus cursos (i.e., el tipo de curso, el nivel de formación de los profesores, el nivel del semestre), la concepción de enseñanza resultante del análisis de la guía de la entrevista, los rasgos característicos del ser identificados a partir del análisis de contenido de las notas de campo y la entrevista y los subgrupos obtenidos a partir del análisis de las categorías de la dimensión del saber – hacer contempladas en la guía de observación no participante (i.e., prácticas de enseñanza, prácticas de la relación profesor-estudiante y prácticas de evaluación).

Figura 19. Subgrupos de profesores en función de la concepción de enseñanza, las categorías de la dimensión del saber-hacer, los sub-rasgos característicos del ser y las características demográficas de los docentes y sus cursos



Concretamente, **se identifica un primer grupo** de profesores que se conforma presentan un nivel de formación posgraduada, ya sea en maestría y/o doctorado, e imparten sus cursos en los niveles medios de formación. En este grupo convergen los profesores que en función de sus rasgos del ser exhiben varias características. Unos demuestran pasión por la disciplina y la enseñanza, otros se preocupan por la formación y otros basan sus relaciones con la norma en el uso del regaño (i.e., llaman la atención de los estudiantes para que se comprometan y cumplan con sus responsabilidades y compromisos académicos). Son profesores que coinciden en considerar que la enseñanza, además de ser un proceso orientado hacia un objeto de conocimiento, también debe ofrecer elementos para la formación humana de los estudiantes. En general, con relación a la práctica de enseñanza se ubican en el Tipo 2; con lo cual se caracterizan por su expresión verbal fluida y el uso de un lenguaje disciplinar. Son docentes que hacen una

indagación de los conocimientos previos de los estudiantes para introducir el tema de clase, indagan por la comprensión y replantean las explicaciones cuando identifican falta de la misma. De forma similar, orientan las intervenciones de los estudiantes para que respondan a sus preguntas o planteen las dudas sobre el tema tratado.

Por las características de las relaciones que establecen con sus estudiantes forman parte del Tipo 1 y 2. Así, por un lado, establecen una relación distante al dirigirse a los estudiantes, no hacen contacto directo y mantienen su distancia para controlar la disciplina, ejercen presión para lograr los objetivos y les disgustan las críticas. De otro lado, se encuentran aquellos profesores que se implican en el desarrollo de las actividades y animan a los estudiantes a tomar decisiones con relación a las actividades de clase. Toman decisiones en consenso con el grupo, proponen diversas actividades para fomentar la participación y destacan los méritos de sus estudiantes. En lo concerniente a la comunicación, hacen uso de un lenguaje formal, disciplinar, acompañado de una expresión no verbal corporal y gestual que ayudan a enfatizar su discurso. Respecto de la práctica de evaluación, estos profesores se mueven entre el tipo 1 y 3; es decir, se identifica que establecen criterios y procedimientos claros para evaluar, hacen una valoración general de las actividades realizadas por los estudiantes, esperan que los estudiantes den cuenta de los conocimientos trabajados en el curso y hacen devoluciones negativas cuando el rendimiento de los estudiantes no cumple con estas expectativas.

Un segundo grupo se conforma por profesores que orientan sus cursos entre semestres básicos y avanzados del pregrado. Se caracterizan porque su concepción de la enseñanza gira en torno a dos tendencias: Además de considerarla como proceso orientado hacia un objeto de conocimiento y hacia el aprendizaje de los estudiantes (i.e., constructivista con énfasis en lo disciplinar), también piensan que permite la formación de competencias en los estudiantes (profesionalización de los estudiantes).

Su práctica de la enseñanza (según indicadores de desarrollo de la clase, metodología y utilización de recursos) sitúa a estos profesores en el Tipo 4. Es decir, son docentes que distribuyen el trabajo y acompañan las actividades que realizan los estudiantes en el transcurso de la clase. Hacen uso de estrategias metodológicas grupales e individuales. Posibilitan las

elaboraciones propias en los estudiantes a partir de los referentes conceptuales/teóricos que se desarrollan en las clases. Además, algunos usan recursos informáticos y materiales audiovisuales para complementar el desarrollo de sus clases.

Estos profesores se caracterizan por la jovialidad, el uso de un lenguaje cercano, cálido y que, en algunas ocasiones, se acompaña de bromas. Establecen relaciones de cercanía con los estudiantes. Con relación a las prácticas de evaluación se ubican en el Tipo 2; con lo cual, se caracterizan por identificar las dificultades de los estudiantes y ofrecer orientaciones explícitas que permitan a los estudiantes mejorar sus resultados. Son docentes que además de hacer una autoevaluación de su propia práctica de enseñanza –y, por ende, reconocer sus errores, conocimientos, habilidades y competencias–, muestran disposición para atender las sugerencias y recomendaciones de los estudiantes.

Un tercer grupo está formado por docentes con formación profesional básica (pregrado) y que imparten regularmente los cursos en los niveles avanzados del pregrado. Se caracterizan por concebir la enseñanza como un proceso para profundizar en un objeto de conocimiento impartido por una persona experta (transmisionista). En su práctica de enseñanza (según indicadores de desarrollo de la clase, metodología y utilización de recursos) hacen una presentación general de las actividades de la sesión de clase, que también comprende un recuento de la temática anterior y una indagación de las tareas pendientes. Desarrollan los temas de forma disciplinar o interdisciplinariamente. Se caracterizan por el uso de exposiciones magistrales y la utilización de textos y libros de referencia, actualizados. Sus explicaciones son comprensibles y organizadas. Se evidencia que ha preparado la clase pues de ajusta al plan previsto para el desarrollo del encuentro. Explican claramente la forma de realizar las actividades y tareas académicas, además, dedican tiempo fuera de clase para asesorar el trabajo independiente de los estudiantes.

Con respecto a la relación profesor-estudiante se caracterizan por el establecimiento de normas, que aclaran también las consecuencias del no cumplimiento y llaman la atención a sus estudiantes o exigen orden cuando se presenta alguna interrupción en el desarrollo de la clase. Sin embargo, resaltan abiertamente los méritos de los estudiantes, cuando hacen un buen trabajo. Son

docentes que en los rasgos característicos del ser parecen exhibir una expresión plana, es decir, suelen presentar poca expresividad gestual y corporal y/o poca extroversión en su discurso o en sus mensajes.

Un cuarto grupo, está conformado por aquellos docentes en el que no se identifica muy claramente su nivel de formación, posiblemente porque están en el desarrollo de su maestría (al revisar y analizar la figura se puede identificar que estos docentes se acercan más a este nivel de formación). La flexibilidad en cuanto al manejo de la norma es una característica de su enseñanza, así el dejar hacer a los estudiantes orienta el desarrollo de su práctica. Con relación a su concepción sobre la enseñanza subyacen ideas que se corresponden con una teoría constructiva y orientada hacia lo social; es decir, la conciben como un proceso que se focaliza en el desarrollo de capacidades, un pensamiento propio y la formación ciudadana. Con respecto a su práctica de enseñanza, estos profesores se ubican en el Tipo 3; es decir, desarrollan la clase sin tener en cuenta la organización, disposición, atención y motivación por parte de los estudiantes, sin embargo, al momento de disponer de materiales para que los estudiantes elijan el que más se ajusta a sus estilos de aprendizaje tienen en cuenta sus características académicas. Combinan estrategias individuales y grupales, así como una metodología inductiva-deductiva, de forma similar, en su práctica, el docente fomenta el uso de otros materiales (bibliográficos) y recursos diferentes a los utilizados en clase.

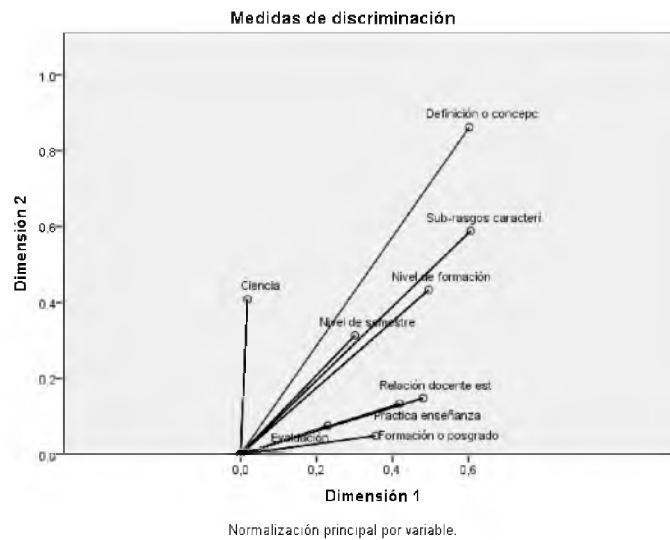
Con respecto a la relación profesor-estudiante (según los indicadores de comunicación, clima de clase, expectativas de logro y compromiso) este grupo de profesores, se ubica en el Tipo 4; es decir, en su práctica propician un ambiente de confianza, seguridad e interés por los estudiantes, aceptan sus críticas y proposiciones, promueven y permiten su libre actuación, participación en la clase y autonomía. Prestan atención a las tareas y su desarrollo; con lo cual, expresan claramente las condiciones y posibilidades para lograr cumplir con ellas. Valoran y motivan a los estudiantes, de manera que fomentan la elaboración de sus propias construcciones sobre los temas tratados en clase y les hacen devoluciones de sus productos y tareas oportunamente.

Finalmente, **un quinto grupo** de profesores que se caracterizan por contar con un nivel de formación que no supera el título de especialización, respecto de los subrasgos del ser, se identifican como profesores que diseñan ambientes estructurados y que enfocan su clase siguiendo cada paso que han planeado para el encuentro; es decir, su enseñanza se muestra organizada y estructurada. Los datos, igualmente, sugieren que en su práctica subyace una concepción de la enseñanza que no se corresponde directamente con las perspectivas constructiva, interpretativa o directa y, por el contrario, asumen una postura más ecléctica, y conciben la enseñanza como práctica de seducción, acto comunicativo y proceso que implica relaciones con los otros, hasta aquellos, que la consideran como un continuo que va, desde la transmisión hasta la construcción y acompañamiento al estudiante.

Al analizar la figura 19, puede sugerirse en este grupo de docentes que respecto a las relaciones que establecen con los estudiantes por su proximidad a otros grupos de profesores se acercan mucho a las características del grupo tipo 2. Desde esta perspectiva, son docentes que se destacan por utilizar un lenguaje disciplinar, con una expresión verbal fluida acompañada de expresión no verbal. Además, se implican en desarrollo de las actividades, animan a los estudiantes para tomar decisiones consensuadas, así mismo, proponen actividades diversas que fomentan la participación y resaltan las habilidades de los estudiantes.

Para complementar esta información sobre la caracterización de los subgrupos de profesores, en la figura 20 se observa la forma como se determinaron las medidas de discriminación que permitieron conformar y correlacionar todas las categorías citadas. Esto significa que mientras más se acerque la variable o categoría a un ángulo de 45° grados, permitirá más discriminación de los grupos; con lo cual, las que más se alejen, serán categorías que ayudan y complementan dicha caracterización.

Figura 20. Mapa de percepciones sobre las prácticas analizadas en guía de observación, concepción de la enseñanza, características demográficas de los profesores y sus cursos



Concretamente, en este mapa de percepción, las variables que tienen una mayor correlación son la concepción de enseñanza –expresada por los profesores en las entrevistas–, la caracterización de los rasgos del ser obtenida a partir del análisis de contenido de las notas de campo y las entrevistas. En la Tabla 40 se relacionan, entonces, las medidas de discriminación de dichas categorías.

Tabla 40. Medidas de discriminación en la relación entre la concepción de la enseñanza, los sub-rasgos del ser, todos los aspectos de la guía de observación y algunas características de los docentes y los cursos

	Medidas de discriminación		
	Dimensión		Media
	1	2	
Practica enseñanza	,419	,133	,276
Relación profesor-estudiante	,481	,148	,315
Evaluación	,230	,075	,152
Sub-rasgos característicos del ser	,606	,589	,598
Nivel de semestre	,301	,313	,307
Nivel de formación	,496	,433	,465
Ciencia	,018	,408	,213
Formación o posgrado en educación	,355	,049	,202
Concepción de enseñanza	,603	,862	,732
Total activo	3,510	3,011	3,260
% de la varianza	38,997	33,456	36,227

En síntesis, tal como se muestra en los datos, el saber – hacer, representado en la práctica de enseñanza, la relación profesor-estudiante y las prácticas de evaluación, no parece indicar diferencias significativas que ayuden a discriminar los grupos. Los elementos que permiten discriminar y conformar los grupos de profesores, tienen que ver primero, con una parte del saber – saber referida a las concepciones sobre la enseñanza, y segundo, al saber – ser representado en las características del ser de los docentes conformadas a partir del análisis de contenido de las notas de campo y las entrevistas. Así, estas dos variables se presentan como las más fuertes para discriminar y marcar diferencias entre los grupos. Las demás variables, si bien no reflejan diferencias significativas en general, ayudan a la caracterización de los cinco grupos que se formaron.

5. DISCUSIÓN

Las reflexiones que se presentan en esta discusión se estructuran a partir de los referentes teóricos, y los logros y avances en la investigación sobre los estilos de enseñanza, así como de los resultados del análisis de toda la información que se generó a partir del trabajo de campo realizado para este estudio. En términos generales, esta discusión comprende la triangulación de los hallazgos más significativos del análisis cuantitativo y cualitativo de la información obtenida con el ánimo de dar respuesta a los objetivos propuestos. Así, en la primera parte se exponen los aspectos relacionados con el establecimiento de las categorías que conforman el modelo integral diseñado para la comprensión e identificación de los estilos de enseñanza, sustentado en la consideración de los tres saberes que soportan el ejercicio de la docencia en los profesores de la Educación Superior. En un segundo momento, esta discusión se focaliza en la presentación de los elementos fundamentales que permiten hacer una caracterización del ejercicio de la docencia de los profesores objeto de estudio. En un tercer momento se hace una presentación de las reflexiones en torno a los perfiles de los estilos de enseñanza identificados en los profesores a partir de esta perspectiva integral. Para finalizar, se presentarán las conclusiones resultantes general del estudio y las perspectivas futuras de investigación.

Antes de entrar a considerar cada uno de los aspectos referidos en las líneas iniciales de este apartado, cabe señalar que la nueva perspectiva que aporta este modelo para la aproximación a los Estilos de Enseñanza, si bien presenta unas particularidades en su abordaje y en los resultados finales, la caracterización de las prácticas y propiamente de los estilos de los profesores, en ciertos aspectos se pueden evidenciar algunas similitudes respecto a la descripción de las diversas tipologías que han realizado otras investigaciones en este campo y que se describen ampliamente en el desarrollo de esta tesis. Cabe señalar, que las coincidencias se establecen en cuanto a ciertos comportamientos que exhiben los profesores particularmente, en la parte interactiva de la práctica de enseñanza referida al tipo de relación que establece con los estudiantes, las metodologías y la planificación de la enseñanza.

En esta tesis se identificó que las tres dimensiones a partir de las cuales se determinaron las tipologías de los estilos de enseñanza de los profesores, permiten evidenciar las transacciones e interrelación que se teje entre las diversas categorías que conforman lo que saben, lo que son y

lo que hacen los docentes en el ejercicio de la docencia, tal como lo señala Tardif (2004) en la construcción de los saberes docentes.

5.1. Reflexiones frente al Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza

Tal como se ha destacado en anteriores apartados, en el ámbito de la investigación, la tarea docente y, en particular, la función de la docencia se ha caracterizado por su análisis desde diferentes perspectivas. **Sin embargo, en todo este proceso se ha coincidido en afirmar que la enseñanza es una actividad compleja, que involucra una serie de acciones, creencias, teorías, procesos de toma de decisiones y conocimientos sobre los cuales el profesor fundamenta su práctica.**

En particular, los hallazgos obtenidos en los diferentes estudios relacionados con los estilos de enseñanza sugieren la posibilidad de integrar e interrelacionar algunos de los aspectos que de manera independiente se han investigado: el pensamiento del profesor, la conducta del profesor como variable didáctica, la planificación de la enseñanza como actividad mediadora, las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, las interacciones en el aula de clase, entre otros, son evidenciados de manera independiente al momento de describir lo que hace el profesor y el cómo lo hace queda en el registro desde el deber ser

Asimismo los hallazgos de este estudio permiten ratificar la complejidad de la enseñanza en la medida en que los profesores destacan que además del saber en el ámbito de lo didáctico, se requiere de lo pedagógico e incluso de las propias características y habilidad de los docentes a nivel profesional y personal para el ejercicio de la enseñanza. Por ello, la identificación de las tendencias estilísticas de los profesores no puede remitirse al análisis aislado de estos elementos, que competen al saber (conocimientos), al ser (identidades) y al hacer (prácticas), sino a la realización de una lectura integral de los mismos.

Las primeras lecturas que se hicieron sobre los estilos de enseñanza (Bennett, 1979, Flanders, 1977, Weber, 1976) reportaron en conjunto, una serie de comportamientos aislados en relación a la práctica de enseñanza de los profesores. Así, desde la mirada de este modelo integral

se ratifica la interdependencia de estos saberes (conocimientos base para la enseñanza) como fuentes (teóricas, prácticas, y personales) para la construcción y configuración de los diferentes estilos de enseñanza que los profesores despliegan en el ejercicio de la docencia.

En correspondencia con estas premisas, se partió de la definición de un Modelo Teórico que, además de considerar estos saberes, los integrara y permitiera hacer una lectura de la práctica docente de un grupo de profesores provenientes de diferentes disciplinas, incluidas las ciencias sociales, humanas, y exactas. Así, además de determinar las acciones que se relacionan efectivamente con las teorías que la soportan, es decir, las razones de lo que hacen, cómo lo hacen y para qué lo hacen, fue posible caracterizar e identificar las particularidades o singularidades de estos profesores en el ejercicio de su práctica a partir de su interrelación. En este sentido, también se hace evidente tal y como lo afirma Shulman (1986), sobre la pertinencia de una perspectiva amplia sobre la enseñanza toda vez que permite contemplar la riqueza y al mismo tiempo la complejidad y naturaleza de la práctica docente más allá de su comportamiento instructivo.

Luego de ser valorado en el trabajo de campo y realizar los respectivos análisis desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa, se confirma la pertinencia del Modelo, en cuanto permite configurar e ilustrar tres ámbitos de acción que indican la forma de articulación e interrelación entre los saberes propios del docente, los cuales podrían renombrarse de forma más precisa: conocimientos, prácticas e identidades. Asimismo, el desarrollo de esta investigación también permitió eliminar o ratificar aquellos componentes que efectivamente dentro del modelo soportaban los conocimientos, los pensamientos, los sentires y los significados que subyacen a lo que hacen los profesores en el ejercicio de su docencia, incluir aquello que surgieron en el desarrollo del proceso, y sugerir líneas de proyección para redefinir aquellos cuyos indicadores no parecieron ser pertinentes.

Bajo esta perspectiva, los conocimientos (saber-saber) se conciben como aquellos elementos que permiten evidenciar las formas en que los profesores traducen o dan sentido a los marcos de referencia teóricos, conceptuales y procedimentales sobre los cuales se enmarca la disciplina que enseñan, los cuales se representan en los programas de curso que diseñan para

favorecer y promover la comprensión y el logro de los aprendizaje en los estudiantes. Las prácticas (saber–hacer) por su parte, hacen referencia a aquellos elementos que sirven para identificar la forma en que el profesor pone en escena esos conocimientos a través de la implementación de estrategias de organización de la actividad académica de los estudiantes, las interacciones que se suscitan entre los actores, y las formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes y su propia práctica.

Finalmente, las identidades personal y profesional (saber- ser) se refieren a los aspectos que develan y exponen a los docentes en su calidad de personas que en el ejercicio de la docencia se reconocen como tal. Estas identidades son las que enmarcan las formas particulares de acercarse al conocimiento, relacionarse emocionalmente con los estudiantes, y en consecuencia, recibir y reflexionar sobre el reconocimiento de su propia valía profesional.

En el análisis del profesor, cada una de esas dimensión y sus componentes se traducen en una variedad de teorías, creencias, pensamientos, valores, discursos y prácticas que, de forma articulada e interrelacionada, se ponen en juego en su gestión en aula de clase, todos estos referentes, son entonces el resultado de su propio proceso de formación, de sus propias convicciones y de las (re)construcciones que, de forma implícita o explícita, elabora e incorpora a lo largo de su trayectoria profesional dando lugar a la consolidación de un repertorio de prácticas que caracterizan sus particularidades de la hora de enseñar.

Particularmente en relación a la dimensión del saber – saber, los resultados de este estudio permitieron confirmar que sus componentes corresponden a los conocimientos de la acción docente; es decir, a las categorías relacionadas con la concepción de enseñanza, el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico, y el conocimiento sobre la planificación de la enseñanza. Si bien, estos elementos -aunque no todos- han sido considerados por muchos de los diferentes investigadores en el campo de los estilos de enseñanza, éstos se han utilizado como indicadores independientes y fundamentales en su constitución (Casas y Guáqueta, 2008; Centeno, et al., 2005; Coronado, 2008; Escamilla y Sánchez, 2008; Guzmán y Pimentel, 2009; González, 2009; Rendón, et al., 2008).

Así, se asume que los profesores están provistos de una formación o preparación que incluyen los estudios formales en un área de conocimiento específico, además de los que se generan a través de su desarrollo profesional, del uso de diferentes estrategias de actualización (pertenecer a redes y grupos académicos o de investigación, indagaciones de búsquedas bibliográficas y de literatura científica, asistencia y participación como ponente en eventos académicos), y de su participación en el desarrollo de investigaciones en su campo disciplinar.

A pesar de mantener los componentes para dar mayor precisión, profundidad y validez a la comprensión del conocimiento disciplinar sería importante tener mayores referentes teóricos y conceptuales que permitieran establecer su relación con el conocimiento pedagógico y los lineamientos o marcos de referencia sobre los cuales cada disciplina tiene una forma de ser enseñada. La importancia de tal relación también se ve reflejada en las apreciaciones de los docentes, toda vez que en la puesta en escena de este conocimiento intervienen los principios que permiten pensar y elegir las estrategias, que además de lograr el manejo y organización de la enseñanza, favorecen el aprendizaje de los estudiantes; los cuales van más allá de poseer un dominio disciplinar.

Además de los interrogantes planteados en la entrevista en relación a este asunto, este conocimiento se vería, también, reflejado al analizar las consideraciones que tiene en cuenta el profesor al momento de estructurar los contenidos disciplinares para ser enseñados: qué aspectos toma en cuenta para hacer asequibles los contenidos a los estudiantes, qué hace para facilitar la comprensión de los mismos, considera que las estrategias de enseñanza varían en función de los contenidos que enseña.

De forma similar, los resultados que arroja el análisis de las prácticas de los profesores evidencian que no solo existe una relación entre el conocimiento disciplinar y pedagógico, sino también, entre estos y la planificación de la enseñanza. El conocimiento pedagógico también implica considerar y prever las estrategias necesarias para superar las dificultades que se puedan presentar en relación a la comprensión, motivación e intereses de los estudiantes respecto de los contenidos disciplinares e incluso la complejidad o densidad de los mismos. Ello sugeriría la

importancia de conocer las características de los estudiantes, el perfil de formación y la génesis de la disciplina, así como pensar en la reflexión sobre la propia práctica.

Cabe anotar que el análisis de los programas de curso, que igualmente se determinaron como una de las fuentes de información sobre el conocimiento disciplinar de los profesores, tuvo pocos aportes en la identificación individual de este saber. Los procesos que se realizan para su elaboración se hacen en el consenso de las teorías y referencias de un colectivo de docentes, así como de las orientaciones de quienes administran las propuestas de formación con lo cual no revelan aspectos particulares asociados al saber disciplinar del docente por ello solo reflejan el horizonte de sentido de la disciplina que se quiere enseñar.

Respecto al conocimiento curricular, este no se contempló en el análisis final, dado que en las indagaciones preliminares sus componentes no ofrecieron elementos que permitieran establecer relaciones directas o indirectas con los demás conocimientos contemplados en esta dimensión. Este conocimiento se relaciona más directamente con las particularidades que presentan las propuestas de formación de un área del conocimiento su misión y visión, las formas de organización y distribución del plan de estudios, su relación con la unidad académica en la que se inscribe y el contexto institucional e incluso con las mismas concepciones que tienen los administradores del programa de formación frente al currículo y la forma en que éstas se articulan en el diseño de la propuesta. En otras palabras, aunque el profesor deba tener conocimiento sobre este aspecto para poder establecer relaciones entre el perfil de formación y la asignatura que enseña, no es un asunto que trascienda a su estilo de enseñanza.

Por otra parte, el análisis de las concepciones que subyacen a la enseñanza de los profesores no debe restringirse a la consideración de los dilemas o las respuestas ante la pregunta directa sobre la enseñanza y el aprendizaje. Requiere de una lectura más minuciosa, que se traduce en su articulación con el análisis de los conocimientos y las prácticas que se manifiestan en el ejercicio de la docencia.

La dimensión del saber – hacer se materializa en la consideración de categorías que abarcan la interacción y la gestión del profesor en el aula de clase. Hace referencia a la parte

interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, es el momento en el que los diferentes conocimientos operan, se visualizan y cristalizan en los modos de hacer de la enseñanza.

En esta dimensión la confluencia de las categorías práctica de enseñanza (desarrollo de la clase, metodología utilizada por el profesor, y el uso de recursos y materiales en el desarrollo de la misma), relación profesor – estudiantes (comunicación, clima del aula o clase, expectativas de logro) y prácticas de evaluación (evaluación de los aprendizajes y evaluación de la enseñanza) aportan elementos esenciales para reconocer las formas como gestiona el docente su enseñanza en el aula de clase. Así, los resultados de este estudio posibilitaron la validación de los componentes propuestos, destacando que estos responde al cómo los profesores orientan sus clases e intentan crear diferentes entornos para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

La definición de estas formas y entornos, se articula directamente a la planificación que hace el docente en la medida en que éstos se ajustan a los criterios que considera y prioriza al momento de pensar en la forma cómo va a desarrollar su clase, se orientan a las características, intereses e inquietudes de los estudiantes o se encauzan de acuerdo con las especificidades de un cronograma preestablecido. La gestión de los profesores al orientar sus clases se enmarca por tanto en una estructura general de su desarrollo con lo cual se identifican distintos momentos que se corresponden con una introducción que hace el encuadre de la clase, un desarrollo de los contenidos o temas y un cierre que implica el establecimiento de acuerdos frente a las actividades complementarias o compromisos para los próximos encuentros. Estructura que ha sido sugerida por Cros (2003) al analizar las diferentes actividades que suelen realizarse en el desarrollo de la clase: fase de obertura y cierre, fase de exposición de la asignatura, fase de participación y fase de explicación.

Los resultados de este estudio permitieron evidenciar que la metodología hace referencia por una parte, a las formas que emplea el profesor para exponer, presentar o desarrollar los contenidos por enseñar y por otra, a las estrategias de organización individual y/o grupal que emplea para que los estudiantes aborden y los apliquen a diferentes situaciones de aprendizaje, ofrezcan opiniones, reflexionen, defiendan sus posturas y tomen decisiones respecto a la forma de

responder a tales situaciones. Así, el desarrollo de la clase se convierte en un espacio de interacción y diálogo para recibir retroalimentación que permita establecer acuerdos frente a los temas tratados.

Aunque en principio estos hallazgos se ajustan a la definición de algunos de los indicadores del modelo inicialmente propuesto para dar mayor precisión y validez a la comprensión del aspecto metodológico y en particular a las formas como el profesor desarrolla o presenta los contenidos, (i.e., metodología expositiva, inductiva, deductiva y constructiva), se hace necesario por una parte, analizar la pertinencia de estos indicadores y por otra, considerar que éstos no pueden ser leídos de forma aislada sino en relación con el discurso del profesor y las estrategias o actividades que emplea para favorecer el aprendizaje de los contenidos por parte de los estudiantes.

La importancia de esta relación lleva a establecer articulaciones con el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y el conocimiento frente a la planificación en la enseñanza. Así, para poder pensar en el método y en las actividades que permitirían el acceso y desarrollo de un contenido por enseñar sería necesario conocer las características y especificidades del mismo (grado de complejidad, nivel de abstracción, asociación con otros contenidos, etc) y pensar en la formas de facilitar su comprensión en los estudiantes. De este modo, las propuestas metodológicas estarían sujetas a la consideración de las actividades que son coherentes con esas formas de enseñar. No obstante, dentro de estas reflexiones previas al desarrollo de la clase sería también necesario considerar la motivación, disposición e intereses de los estudiantes frente al contenido y el aprendizaje.

La relación profesor- estudiante implica la forma como el profesor propicia el encuentro y el tipo de intercambios que despliega en la gestión del aula para interactuar con sus estudiantes y lograr los propósitos de formación. Hacen parte de esta categoría los indicadores de comunicación, clima de clase, expectativas de logro y compromisos que los profesores asumen en relación a las responsabilidades de su función de docencia.

Tal y como lo señalan algunos (e.g., Covarrubias, et al., 2004; Sánchez, et al., 2008; Zabalza, 2006) la competencia comunicativa y las características de la comunicación entre el profesor y los estudiantes transversa todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, toda vez que a través de este medio los docentes establecen una interacción que refleja una cercanía o lejanía emocional en su gestión en la aula, aspecto que propicia la creación de diferentes ambientes de clase que favorecen o no el desarrollo y el cumplimiento de los propósitos de la enseñanza.

Estos elementos se articulan directamente con el establecimiento de las relaciones que favorecen la creación de un clima de clase que contribuye o no a la participación, motivación e implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, además de las características propias de la asignatura y el espacio físico en el cual se desarrolla la clase, esta categoría guarda relación con los discursos que emplea el profesor para establecer las normas de funcionamiento, los roles y compromisos que asumen los estudiantes durante la interacción en el aula, así como para propiciar la participación y retroalimentación en torno a los contenidos, sus posturas, reflexiones y perspectivas disciplinares, o a su desempeño docente.

Como se ha identificado en los resultados, el componente relacionado con los compromisos del profesor (responsabilidad, devolución de productos, puntualidad para llegar a clase y hacer de devoluciones de las actividades académicas, cumplimiento en los horarios de clase, las asesorías o acuerdos establecidos, etc) es un elemento que no se deja leer o se refleja en las diferentes prácticas de los profesores. A este respecto cabe decir que son situaciones que se presentan con poca frecuencia que en algunas ocasiones son propiciados por circunstancias externas o se reportan con base en los comentarios de los estudiantes así, aunque pueden tener efectos sobre el clima del aula, no necesariamente tienen influencia en la enseñanza del profesor, y por el contrario podrían asociarse con un carácter más académico administrativo de su gestión de la enseñanza. Por consiguiente, esta categoría se ha eliminado del modelo, en la medida en que no ofrece referentes para la identificación y caracterización de los estilos de enseñanza. No obstante esta categoría tendría un mayor significado en la determinación de los estilos en la medida en que los resultados de la aplicación del inventario NEO-FFI hubiesen establecido diferencias significativas entre los profesores que la respondieron.

Dentro del modelo, finalmente, las prácticas de evaluación reflejan no solo la valoración de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica misma del profesor, sino que a ella subyacen las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, el tipo de relación que se establece con el conocimiento y por consiguiente, con las expectativas de logro frente a los estudiantes.

Si bien, la evaluación de la práctica de enseñanza del profesor pudo ser evidenciada a través de observación no participante y la realización de la entrevista, los resultados de este estudio demostraron que los indicadores contemplados para el análisis de la evaluación de los aprendizajes resultaron insuficientes. Por una parte, la evaluación no es un aspecto que pueda observarse en todas las clases, pues responde a ciertas dinámicas en la gestión del aula y por otra, no puede establecerse una relación mutuamente excluyente entre la evaluación sumativa y formativa. Estas pueden utilizarse de forma complementaria y en relación con los propósitos de formación. Las devoluciones o retroalimentación del profesor frente a los productos de los estudiantes no siempre tienen un carácter negativo o que pueda ser exclusivamente atribuido a la evaluación sumativa. Así mismo, es importante pensar en otras formas de acceder a esta información y en particular al cómo se realiza la misma; pues solo de esta manera sería posible establecer relaciones entre las estrategias que se utilizan y las concepciones que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje.

Ahora bien, en relación a la dimensión de saber-ser cabe decir que este fue el componente que dentro del modelo requiere de mayor ajuste, en la medida en que sus hallazgos permitieron perfilar diferenciar y a caracterizar los grupos de profesores que se conformaron para establecer los estilos de enseñanza, tal y como se demuestro en los resultados. Así, se mantienen tanto a la identidad personal como la profesional; pero se elimina la identidad ciudadana en tanto no ofrece elementos que enriquezcan el análisis frente a las prácticas de enseñanza y su relación con las particularidades que permiten determinar el estilo de la misma. Por el contrario, para dar cuenta de estas categorías sería necesario profundizar y esclarecer los elementos que revelan la existencia de una relación entre ellas: valores, compromisos, expectativas profesionales, rasgos de personalidad, entre otros aspectos que consideran una lectura más humana y menos racional del ejercicio de la docencia.

En particular, la revisión de los indicadores contemplados para el análisis de la identidad personal reveló que el autoconcepto y la autoestima deben hacer parte de la identidad profesional, en la medida en que no se focalizan en una lectura del profesor fuera del contexto de la enseñanza. Por su parte los rasgos de personalidad que surgieron como categorías emergentes del análisis de las notas de campo deben constituirse en los elementos de análisis de la identidad personal.

A este respecto, cabe recordar que la aplicación del NEO-FII se hizo con el fin de soportar teóricamente la caracterización de los profesores en relación a la identificación de los rasgos distintivos del ser, que se develaron en el análisis cualitativo de la práctica de enseñanza de los docentes. La baja respuesta (dado que fue un instrumento incluido como respuesta al surgimiento de categorías emergentes del análisis no fue posible contactar a todos los profesores) que se obtuvo de ellos frente a este inventario, no se considera como un elemento negativo en sí mismo y para soportar la pertinencia de considerar estos rasgos; sino por el contrario como un elemento indispensable para establecer un mayor nivel de correspondencia entre los cinco factores de personalidad que se valoran y las características del ser que se observan y subyacen al ejercicio de la práctica de enseñanza del docente.

En correspondencia con estas ideas, si bien el instrumento (NEO FFI, reducido de Cinco Factores, 1994) mide la personalidad en cuanto refleja las tendencias cognitivas, afectivas y conductuales de las personas, su aplicación en el modelo de los estilos no se hace *per se*, su aplicación no busca encasillar al profesor en una estructura de la personalidad y hacer una lectura exclusivamente desde la psicología, sino establecer las relaciones que existen entre las características de personalidad que se manifiestan en la práctica de enseñanza y cómo esos rasgos tienen una relación a como ese docente se piensa la enseñanza, las relaciones interpersonales con los estudiantes, como los motiva, como se dejan leer y como organiza esos propósitos de la enseñanza. En síntesis, la aplicación de este inventario sirvió como soporte empírico para revisar las posibles correlaciones entre las características del ser que emergieron en el proceso de observación de la práctica de enseñanza de los profesores con los factores que miden este inventario.

Así, a pesar de los bajos resultados en el establecimiento de una relación entre los rasgos de personalidad y los rasgos característicos del ser evidenciados en el trabajo de campo, los hallazgos frente a la identificación de los estilos de enseñanza fueron suficientemente contundentes como para advertir la necesidad de continuar profundizando en esta línea.

Ahora bien, en relación a la identidad profesional, los resultados de este estudio permitieron reconfigurar esta categoría, por una parte, tomando en consideración aspectos asociados a la estimación de la propia valía en el marco del ejercicio profesional, autoimagen, autoestima y autoconcepto profesional. La satisfacción profesional por su parte se asume como la percepción que tiene el profesor sobre las condiciones y circunstancias de su contexto laboral y profesional las cuales obstaculizan o favorecen su realización profesional en aquellos aspectos que son valorados por agentes externos.

Finalmente respecto a las relaciones profesionales cabe señalar que estas se eliminaron del modelo en tanto su identificación es ajena a los asuntos que rodean la gestión del aula y realmente no se constituyen en elementos que trasciendan al ejercicio de la práctica. Por otra parte, el análisis frente a la actualización y desarrollo profesional se mantienen dentro de esta dimensión en la medida en que depende de las motivaciones e intereses del profesor así como de su pertinencia en el mejoramiento de su práctica.

Independientemente de la perspectiva teórica que se asuma para el análisis de los estilos de enseñanza una característica común en su definición guarda relación con su carácter de rasgo distintivo, individual y personal. Sin embargo, no es clara la identificación o especificación de ese rasgo o rasgos que dan cuenta de lo diferencial o distintivo en cada una de las tipologías o clasificaciones expuestas en los estudios realizados previamente en este campo.

En la revisión de los estudios y la literatura sobre los estilos de enseñanza, las tipologías identificadas han sido generalmente derivadas de diseños de investigación que parten de la utilización de escalas de valoración, cuestionarios, encuestas y/o entrevistas que se basan en la estimación de la autopercepción de los docentes y/o los estudiantes respecto de algunos elementos puntuales asociados al proceso de enseñanza y aprendizaje. En este punto, vale la pena

mencionar que seguir la ruta metodológica desde una perspectiva mixta, enriqueció la visión sobre la naturaleza de la práctica de los profesores y por consiguiente, de los estilos de enseñanza (Schutz, et al., 2004). De forma similar, esta aproximación pretermitió el diseño y la validación de variados instrumentos. No obstante, es importante continuar fortaleciendo el uso de técnicas y en particular, de cuestionarios que permitan identificar con mayor precisión las creencias y concepciones que subyacen a la práctica de enseñanza, ya que el autoreporte puede ajustarse más a un deber ser, que a las verdaderas realidades que viven los profesores en su práctica.

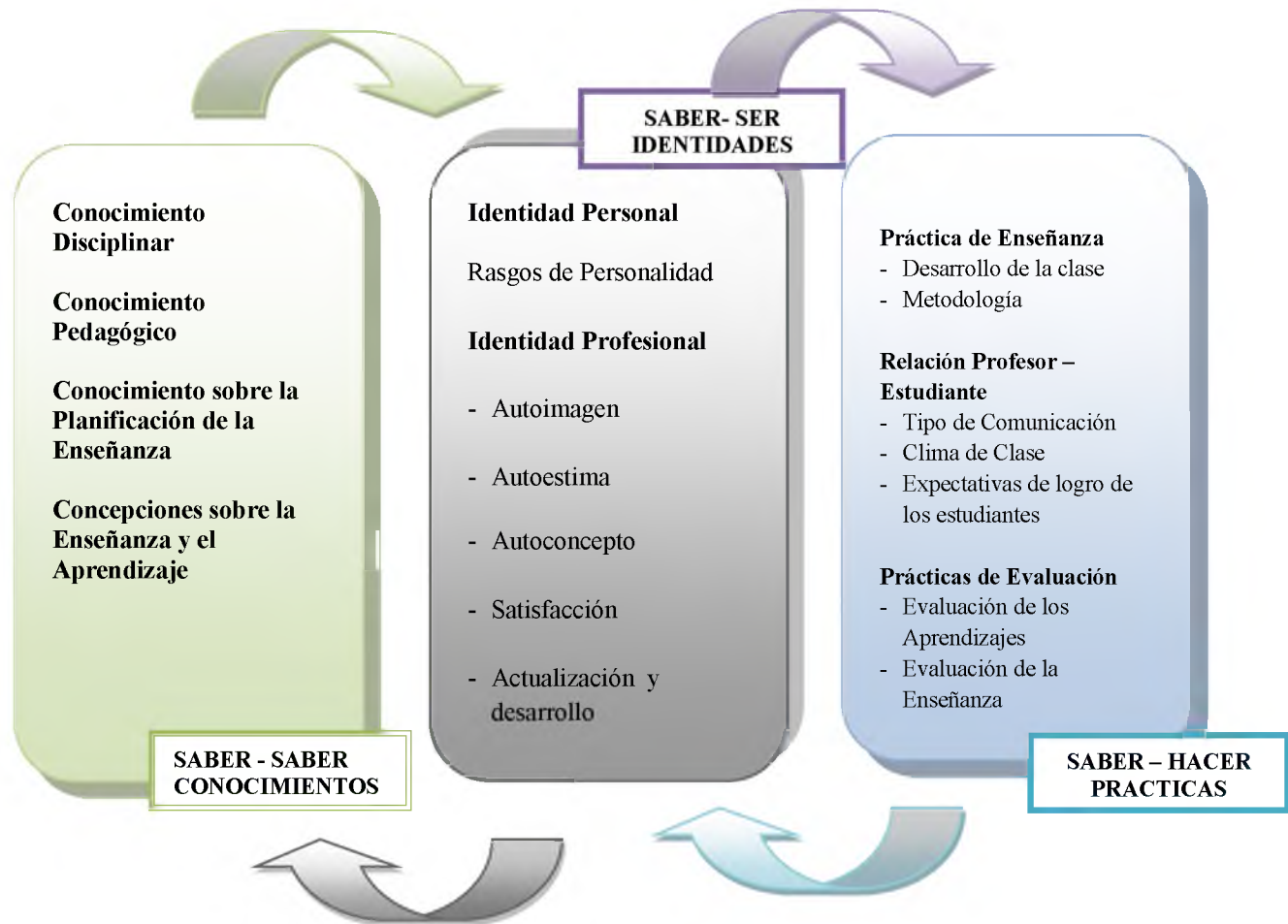
Otros investigadores (Bennett, 1979; Callejas y Corredor, 2002; Centeno, et al., 2005; Escamilla y Sánchez, 2008; Salcedo, Forero, Callejas, Pardo y Oviedo, 2005), por su parte, han acompañado algunos de estos instrumentos con la realización de una observación o registro de las clases por cortos periodos de tiempo. Si bien estos estudios hicieron aportes a la comprensión de este constructo, en su conjunto, no tomaron en consideración los aspectos que hacen referencia a las características personales del profesor que se ponen en juego y subyacen el ejercicio de la enseñanza.

De forma similar, estos estudios han sido abordados desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas que reflejan un énfasis de la definición de los estilos de enseñanza basado en el análisis de las acciones que subyacen al saber-hacer del docente. En consecuencia, se han evidenciado algunos elementos comunes que posibilitan la identificación y clasificación de los mismos en torno a tres aspectos fundamentales que fueron retomados en este estudio: la metodología, la relación profesor-estudiante, y la evaluación. Como resultado han sido poco visibles las condiciones del ser persona y profesional que soportan las decisiones con respecto a la organización, distribución y puesta en escena de la disciplina que se enseña.

Como bien se ha hecho visible a lo largo de esta investigación además de la consideración de algunos de los conocimientos que permiten al profesor enseñar, esta dimensión se consideró como un elemento fundamental para determinar las singularidades que identifican las tendencias estilísticas que marcan diferencias entre los profesores. La dimensión del saber – ser dentro del modelo integral da respuesta a este interrogante, en la medida en que las categorías emergentes en el análisis cualitativo en relación a esta dimensión así lo sugieren. **Así, los**

resultados de este estudio señalan de forma contundente que las características del ser tienen mayor injerencia en la determinación de tales diferencias.

Figura 21. Redefinición del Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza



Por todo lo anterior, la re-definición del Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza implica su consideración como: “actos individuales que el profesor pone en escena en su gestión en el aula de clase gracias a la confluencia de los tres saberes esenciales que se traducen en los conocimientos, las prácticas y las identidades que caracterizan las particularidades de su propia enseñanza”.

La utilización de una metodología mixta enriqueció la perspectiva de indagación de los Estilos de Enseñanza, toda vez que permite dar validez a la integralidad del modelo en tanto propicia una caracterización de las prácticas de los profesores sustentada en el análisis de las categorías que a pesar de haberse pensado con un propósito de indagación específico resultan ser interdependientes. Asimismo, a diferencia de otros instrumentos que indirectamente apuntan al deber ser de la enseñanza, esta riqueza se evidenció al integrar a los métodos de recolección técnicas como la observación no participante y la entrevista. A partir de ello, de forma espontánea, los profesores pudieron reflexionar y pensar en lo que son, lo que realmente saben y como gestionan su práctica de enseñanza. Frente a este asunto vale la pena señalar algunas expresiones de los profesores participantes, en el encuentro realizado para efectos de la entrevista:

“sin lugar a dudas, primero me he sentido en mucha confianza, segundo, considero muy, muy pertinente lo que estás haciendo” [...] “osea, a pesar de que soy muy crítico, que lo reflexiono y de que constantemente lo evaluó, también sé que en ocasiones el mismo ejercicio del hacer me puede llevar a que deje de ver ciertos asuntos que pueden estar pasando y que yo no los vea, bien sea, que se puedan potenciar o bien sea necesario reconfigurarlos”

[...] “una cosa es reflexionar sobre la práctica, yo creo que otra cosa es lo que uno dice y otra lo que realmente hace” [...] “entonces yo les decía, bueno la verdad no dejé de hacer nada que no hiciera normalmente en clase”

[...] “me parece que este tipo de trabajo que usted está haciendo enriquece nuestra labor sin lugar a dudas, lo enriquecen a uno por la presencialidad que usted tubo y por esta entrevista que me ayuda mucho a reflexionar y me va a poner a pensar en estos días de qué tipo de acciones debo implementar para mejorar y cualificarme más”

“yo he sido muy desprevenido cómo con eso de las preguntas y de la observación y de la evaluación. Si usted es coherente con lo que es, eso es lo que se ve, el otro entonces tiene que ver eso”

“son preguntas que creo que atañen 100% a la profesión docente, son claras, si uno no ha reflexionado entonces ya le toca a uno pensar en este momento que respondo frente a ellas, pero no son preguntas que se alejen de lo que uno tiene que hacer”

Es importante señalar, que si bien la guía de observación no participante ofreció posibilidades de un amplio registro, las categorías que en ella se contemplaron generaron en algún momento una sensación de infinitud, especialmente cuando muchas de ellas se caracterizan por presentar en la literatura científica diferentes enfoques y teorías que sustentan su interpretación y desarrollo. Por este motivo, se requiere entonces depurar las categorías de observación, y en particular, las relacionadas con la metodología, la comunicación, expectativas de logro y las prácticas de evaluación.

Los Estilos de Enseñanza de los profesores en el ámbito de la Educación Superior han sido estudiados básicamente desde tres perspectivas que directa o indirectamente apunta a la calidad de la enseñanza. Estas líneas en sí mismas presentan sus bondades en correspondencia con los propósitos hacia los cuales se orientan; sin embargo, para poder hacer una estimación reflexiva y cualificada de los diferentes estilos de enseñanza que permita pensar en la cualificación o mejoramiento de la misma esta investigación se inscribe en una mirada que no parta de supuestos frente a la forma de cómo enseñan los profesores, sino a la realización de un análisis detallado de su prácticas. Así, asumir una perspectiva integral permite develar tales prácticas a partir de la comprensión de las interrelaciones que se suscitan entre lo que piensan, lo que hacen y son en el ejercicio de su docencia.

5.2. Caracterización de las prácticas que conforman el ejercicio de la docencia

Una de las principales fuentes a través de las cuales los profesores se nutren para el ejercicio de su docencia se relaciona directamente con el conocimiento disciplinar. Si bien este conocimiento se destaca entre ellos como requisito indispensable para la enseñanza, esta trasciende los contenidos disciplinares en la medida en que implica otros conocimientos relacionados con elementos pedagógicos y didácticos, así como de una experiencia profesional que favorecen la comprensión e interpretación de los contenidos para ser enseñados, y facilitan el aprendizaje en los estudiantes. En otras palabras de acuerdo a las apreciaciones de los docentes este requerimiento disciplinar resulta insuficiente para soportar el ejercicio de la enseñanza de una asignatura. Un aspecto que Zabalza (2004, 2006) ha desatacado magistralmente al afirmar que *“la aureola de científicos preclaros, de expertos en la disciplina, etc., que con frecuencia orla la figura de los profesores de Universidad resulta claramente insuficiente para afrontar las funciones”* (p.114).

De manera complementaria, algunos consideran que la enseñanza en la Educación Superior exige una trayectoria investigativa que permite a los profesores incorporar sus hallazgos a la enseñanza, en tanto sirven de marco de referencia para los estudiantes, amplían o favorecen la profundización en ciertos contenidos o se instauran como espacio de formación para aquellos estudiantes que participan directamente en los proyectos. Otros por su parte, asumen los resultados investigativos de manera particular en la medida en que se constituyen en puntos de partida para reflexionar sobre su propia práctica.

Dado que de acuerdo a los resultados de este estudio la investigación no es una práctica generalizada para mantenerse a la vanguardia del conocimiento disciplinar muchos docentes realiza acciones alternas. Así, las estrategias utilizadas para mantenerse actualizados en su campo disciplinar se logran a través de la participación en eventos académicos, su pertenencia a grupos o redes académicas, la búsqueda permanente de literatura en la red y las bases de datos, entre otros. Es decir, el conocimiento disciplinar de los profesores parte tanto de sus estudios formales como de su cualificación a través de otras fuentes y referentes que propician la traducción de su

campo disciplinar en una intención formativa y que subyace al logro del aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes asumen la planificación como otro elemento a considerar a la hora de pensar en su enseñanza pues esta requiere considerar las características del contexto, el grado de complejidad o abstracción de los contenidos y la forma como estos podrían hacerse asequibles a los estudiantes: el establecimiento o definición de los propósitos, la consideración del conjunto de procedimientos, técnicas o actividades a partir de las cuales van a desarrollar los contenidos o evaluar a los estudiantes. Para ello pueden tomar en consideración la especificación detallada de las acciones y procedimientos que utilizarán para desarrollar la asignatura los cuales pueden contemplarse en el registro sistemático de un cronograma. Así, si identifican dificultades en los estudiantes podrían plantear diversas alternativas de solución que permiten complementar el trabajo: asesorar a los estudiantes frente a sus dificultades académicas a recapitular, ampliar o profundizar en los contenidos que han sido poco accesibles a los estudiantes,

Por su parte, otros profesores, dan importancia a aspectos relacionados con el conocimiento pedagógico y curricular, dentro de los cuales destacan el perfil de formación, la consideración del plan de estudios, la intencionalidad pedagógica y las competencias que se quieren desarrollar, las características de los estudiantes y sus posibles dificultades.

Otro elemento a considerar antes de dar inicio a la caracterización de las prácticas de enseñanza de los profesores implica revisar sus concepciones sobre la enseñanza y su relación con el aprendizaje de los estudiantes así, son profesores que presentan un conocimiento profundo de sus áreas disciplinares; lo que sugiere que estarán regidos por ciertos principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales (De Martín, Mateos, Sheuer, Pérez y Pozo, 200) asociados a la naturaleza del conocimiento y de las relaciones entre el sujeto y los objetos propios de su área de saber, así como de una interpretación del aprendizaje de los estudiantes que permite representar de diversas formas las situaciones de acceso al conocimiento.

Esta indagación cobra pertinencia en este contexto, en la medida en que autores, como Pajares (1992), han evidenciado que las concepciones que mantengan los profesores frente a la

enseñanza influyen en sus juicios y, estos a su vez, median la conducta que da cuenta de esta práctica en el contexto del aula. Asimismo, desde la perspectiva de las teorías implícitas, los trabajos desarrollados por De Martín et al. (2001) en relación a las concepciones de los profesores respecto del aprendizaje y la enseñanza muestran que las teorías directa, interpretativa y constructiva inciden en la forma como elaboran los profesores su repertorio conceptual, en la manera como interpretan las prácticas de enseñanza, y en consecuencia, los comportamientos que les permiten regular su gestión en el aula de clase.

En particular El análisis e interpretación de las concepciones sobre la enseñanza, expresadas durante la entrevista, pusieron de manifiesto que una teoría constructiva subyace a la práctica cotidiana de más de la mitad de los profesores. Estas concepciones están, además, en correspondencia con los resultados obtenidos en el cuestionario de dilemas; a partir del cual, efectivamente, se buscaba identificar este tipo de teorías. Sin embargo, es importante precisar que a pesar de considerarse en su mayoría, constructivistas, estas concepciones presentan matices:

Así, bajo la perspectiva de la concepción constructiva que subyace a la práctica de los profesores, estos se asumen como mediadores, facilitadores, socializadores e, incluso, como “organizadores de contenidos, temas, y actividades”. El profesor constructivista, es un docente que se encarga de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje y de hacer parte de las dinámicas del grupo. De esta manera los estudiantes pueden elaborar, construir y reconstruir, desde varios referentes, un nuevo punto de vista con relación a un objeto de conocimiento en particular. Son los profesores que en su práctica indagan por los conocimientos previos que tienen los estudiantes e implementan variadas estrategias que permitan en ellos, la autorregulación del aprendizaje y la transformación de los contenidos disciplinares que contribuyan a la solución de situaciones y problemáticas relacionadas con su campo de desempeño. Asimismo, tienen en cuenta las características académicas de los estudiantes para orientar el desarrollo de sus clases.

Desde esta misma perspectiva, algunos de los profesores hacen énfasis en asuntos relacionados con la formación científica (establecer una relación con el saber y los objetos de conocimiento) o en considerar otros elementos, que se deben incluir en este proceso formativo:

establecer una relación con lo humano (además de lo disciplinar orientan su enseñanza hacia la promoción de un aprendizaje para la vida y para ser mejores personas).

De forma similar, algunos de estos profesores conciben la enseñanza y el aprendizaje, como un proceso que no recae sobre los dos actores sino que ejerce influencia particular en uno de ellos. Así, mientras el aprendizaje le compete más al estudiante, la enseñanza es tarea exclusiva del profesor. En este sentido, se interpreta el aprendizaje como una acción que involucra la voluntad de quien decida aprender y nadie puede aprender por otro. Por consiguiente, la enseñanza es más un apoyo, un medio o una provocación de situaciones, y en cierta medida, una orientación y una disposición de unos ambientes para que el estudiante decida aprender. Para estos profesores, entonces la enseñanza, se convierte en un espacio para compartir experiencias profesionales con los estudiantes; a través de las cuales se propicia un proceso de mediación para la construcción colectiva e individual de los objetos de conocimiento.

En general, la poca variabilidad de los resultados obtenidos en el cuestionario de dilemas (todos los profesores asumen concepciones constructivas) sobre la enseñanza y el aprendizaje podrían atribuirse a respuestas focalizadas en “un deber ser” de la enseñanza. No obstante, estas concepciones sí pueden evidenciarse en la forma como llevan a cabo su práctica sin desconocer la existencia de otras concepciones al ejercicio de la docencia estos resultados no son delirados, en la medida en que estas concepciones se relacionan directamente con los propósitos de la Educación Superior. Estas ideas se corresponden con los modos de hacer y pensar el ejercicio de la docencia en este nivel de formación, donde se promueve el desarrollo de un aprendizaje autónomo, la autorregulación, la reconstrucción de significados de los contenidos disciplinares y la formación integral de los estudiantes; lo que favorece la construcción de un sentido social de la profesión.

Ahora bien, a diferencia de esta concepción las respuestas de una minoría de docentes se corresponden con los supuestos que fundamentan una teoría directa de la enseñanza, que parece evidenciarse desde dos perspectivas. Por una parte, para un grupo de ellos la enseñanza se concibe como un proceso *“para profundizar en un objeto de conocimiento, impartido por una persona experta, que tiene un bagaje con respecto a determinados temas, que le permiten*

compartir con los estudiantes esa información para lograr un aprendizaje”. Esta concepción también se evidencia en sus prácticas en que son profesores que se caracterizan por el uso de una mayor magistralidad y un discurso que a pesar de ser fluido y disciplinar deja pocas posibilidades de participación de los estudiantes.

Otros, por su parte, expresan también esta concepción, dándole a la enseñanza el sentido de transmitir un contenido que el profesor considera apropiado para enseñar y que los estudiantes deben aprender. Parecería, entonces, que estos docentes orientan su enseñanza a la transmisión de los contenidos disciplinares y conciben el aprendizaje como una reproducción que se evidencia a partir de los productos de los estudiantes; con lo cual la simple exposición de los objetos de conocimiento garantizaría el éxito de su gestión en el aula de clase.

Por último, De otro lado, se encuentran profesores en los que subyacen concepciones que se orientan hacia otras visiones más eclécticas; es decir, conciben la enseñanza como un proceso de encuentro que se mueve entre dos polos: desde la transmisión hasta la construcción y acompañamiento significativo. En relación a estas ideas sobre la enseñanza, se escuchan, además, expresiones a partir de las cuales ésta se constituye en una práctica de seducción, y el hecho educativo en un acto comunicativo, que permite hacer mediaciones entre las habilidades comunicativas y el saber experto, el contenido, el contexto, la cultura y los estudiantes.

Este escenario, frente a las formas de pensar sobre la enseñanza, sugiere las diversas maneras en que los profesores comprenden y proyectan sus concepciones. De este modo, la enseñanza hace parte de ese saber hacer del docente, que involucra una intención orientada hacia el aprendizaje de los estudiantes; ya sea enfocado en la adquisición de diferentes objetos de conocimiento, el desarrollo de competencias o habilidades profesionales, la transformación del conocimiento y/o su formación como personas y ciudadanos. En síntesis, para los profesores sus concepciones frente a la enseñanza son el reflejo de esas formas de gestionar, orientar y crear en el aula diferentes ambientes para que el aprendizaje en los estudiantes sea posible.

En relación al estudio de las relaciones e interacciones en el aula de clase, Coll (2008), concluye que los investigadores han orientado su atención con los más diversos propósitos. Entre

ellos señala la identificación de los rasgos o características del profesor ideal, la realización de un análisis del clima socioemocional de la clase, la descripción de los comportamientos que caracterizan al profesor eficaz o la descripción de los estilos de enseñanza, entre otros asuntos. Pese a estas consideraciones la observación de las clases en el caso particular de esta investigación no se constituyó en una indagación o análisis de los hechos en sí mismos, sino que estos se articularon en una serie de categorías e indicadores que buscaban comprender las particularidades estilísticas de la enseñanza de los profesores, a partir de la consideración de una perspectiva integral frente a la misma (i.e., los elementos que configuran el Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza). En esa medida, para poder caracterizar las prácticas de la enseñanza de los profesores la presencia de un observador en el aula de clase no se constituyó en un elemento que alterara la dinámica de los grupos. Así, los profesores desarrollaron sus clases como las tenían previstas (situación evidenciada en ocasiones en el discurso del profesor); es decir, sin recelo y actuando de manera espontánea. Los estudiantes, por su parte, también se comportaron espontáneamente y sin restringir su participación en las diversas actividades que los docentes les proponían.

En correspondencia con su propósito, durante el periodo de observación se logró identificar una estructura general, que comprende la fase interactiva de la enseñanza, la cual, no parece estar determinada por factores tales como el área de conocimiento a que corresponde el curso, su carácter (teórico o teórico-práctico) o el nivel de formación del profesor. Es decir, de acuerdo con los planteamientos de Cros (2003), se evidencia una estructura en fases, claramente diferenciadas y a partir de las cuales el profesor va gestionando su enseñanza: introducción, desarrollo y cierre.

En particular, se observa con claridad una fase de introducción o inicio, en la que el profesor crea una relación y establece un vínculo con los estudiantes, a partir de una o varias actividades. A este respecto, cabe destacar que en los profesores que orientan cursos relacionados con las ciencias humanas se observa con mayor claridad esta fase la cual se acompaña de la indagación de conocimientos previos.

En un segundo momento, se inicia una fase que corresponde al desarrollo de la clase propiamente dicho, la cual consiste en la presentación del tema o contenido de la sesión. Este momento es donde el profesor presenta, expone, argumenta y/o explica la temática central de la clase a partir de la utilización de diferentes estrategias metodológicas que propician la participación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. Específicamente, se destaca que los profesores con formación en educación en esta fase dejan ver más explícitamente la presentación de diferentes perspectivas teóricas para abordar los contenidos disciplinares.

Finalmente, se identifica una tercera fase o momento que corresponde al cierre o finalización de la clase. Este cierre de la sesión, no se presenta en todos los profesores como la síntesis del contenido desarrollado, sino que pueden identificarse diferentes acciones dentro de las cuales se pueden destacar las orientaciones para la realización de tareas complementarias, el ofrecimiento de conclusiones o introducciones frente a los contenidos de la próxima sesión y las preguntas para verificar la comprensión de los contenidos las cuales son realizadas con mayor frecuencia por aquellos profesores que imparten cursos teóricos.

A pesar de reconocer estas tendencias en los profesores el análisis de las notas de campo permite evidenciar que, en el momento que corresponde al desarrollo mismo de la clase predomina la exposición discursiva por parte del profesor; es decir, la clase magistral. Sin embargo, es de aclarar que esta caracterización no se hace con el ánimo de entrar en controversia sobre su utilidad, funcionalidad o la pertinencia de su implementación en la Educación Superior, pues es bien sabido que este debate ha generado pocas luces para quienes se ubican en una u otra postura (Bain, 2004). Por el contrario, lo que aquí se pretende destacar es que, a través de su uso, los profesores logran movilizar diferentes mediaciones, análisis o reflexiones, que involucran a los estudiantes de manera diversa en actividades académicas e intelectuales, que pueden propiciar o no su participación y el aprendizaje.

De forma similar, a partir del análisis de las notas de campo se puede decir que, en este momento del ejercicio de la docencia, la circulación y puesta en escena de los conocimientos de los profesores se particularizan en los temas o contenidos correspondientes a su curso, de acuerdo al cronograma o la planeación establecida para el desarrollo de las clases. Esta puesta en escena,

varía con respecto al manejo del discurso y a la calidad de los mismos. Es decir, los profesores plantean un marco de referencia generalmente disciplinar y en el momento de la explicitación, ejemplificación y/o ampliación de la temática algunos de ellos combinan sus explicaciones con las construcciones que han elaborado a través de su trayectoria y experiencia profesional.

Los profesores suelen, además, utilizar la pregunta con diversas intenciones: para la indagación de los conocimientos previos, para verificar la comprensión del contenido temático que se ha abordado, para propiciar la participación y reflexión de los estudiantes, para darles la oportunidad de asumir una postura crítico-reflexiva respecto al planteamiento de un problema, tema o situación en particular, para que las intervenciones de los estudiantes se articulen con los conocimientos que han adquirido en el desarrollo de la clase o el curso, o para replantear la explicación.

El uso de la pregunta como característica común en la práctica de la enseñanza de los profesores ha sido reportado por otros investigadores, que, como Centeno y su grupo de colaboradores (2005) también han intentado identificar los estilos de enseñanza de los profesores de diferentes programas de formación universitaria (i.e., Ciencias Biomédicas, Abogacía y Comunicación Social). Sin embargo, las diferencias encontradas entre los profesores dependían del tipo de pregunta que los profesores realizaban a los estudiantes y la visión particular de cada disciplina sobre los fines de la educación.

Con base en el análisis de las notas de campo, se evidencia un comportamiento particular en algunos de los profesores que desarrollan su práctica de enseñanza en los primeros niveles de formación (entre 1er y 3er semestre). Tal consideración se relaciona con las pausas, repeticiones y/o dictado de los conceptos que el docente considera básicos o fundamentales en el desarrollo de la sesión. Así, espera que los estudiantes tomen nota y, de hecho, en ocasiones algunos de ellos esperan a que los estudiantes terminen, para continuar con su discurso.

Con relación al aspecto metodológico, los profesores crean ambientes de aprendizaje a partir de la secuenciación de diferentes actividades y procedimientos para llevar a cabo el desarrollo de la clase y retroalimentar a los estudiantes frente a su comprensión y ejecución. Este

aspecto se deja leer en su puesta en escena, al diseñar ambientes estructurados en los que enfocan su clase siguiendo cada paso que han planeado para el encuentro, atendiendo a la organización de una agenda previamente establecida o abordando las temáticas con explicaciones magistrales comprensibles, que también contemplan orientaciones para el desarrollo de las actividades académicas. Otros, por su parte son más claros a la hora de introducir los temas a partir de la indagación de los conocimientos previos de los estudiantes, además de ofrecerles ideas alternas que desafíen sus formas de pensar, les permitan defender sus posturas o plantear sus inquietudes respecto del contenido o tema que se está abordando. Otras veces, los profesores crean ambientes en los cuales los estudiantes se muestran autónomos e independientes para llevar a cabo el trabajo académico.

Sea cual sea la metodología empleada, en general todos los profesores hacen uso de variedad de materiales o actividades que se realizan de forma individual o de manera colaborativa, sin embargo, con base en estos elementos no es posible evidenciar el tipo de método empleado por los profesores (inductivo, deductivo, expositivo, constructivo) para facilitar en los estudiantes el acceso a los contenidos o el conocimiento. Al contrastar estos hallazgos con la revisión y análisis de los programas de curso esta incongruencia parece hacerse aún más evidente. Así, en el componente de metodología se identifica una descripción de este aspecto desde diferentes perspectivas y referentes conceptuales diferentes diversos (metodología de comunidades de aprendizaje, metodología de seminario, metodología teórico-práctica, método deductivo, inductivo, analógico o comparativo, entre otros). No obstante, estas descripciones se acompañan de una serie de estrategias que no siempre se corresponden con tales perspectivas y entre las que se destacan: la clase magistral, las exposiciones por parte de los estudiantes, los trabajos grupales, talleres, discusiones, socializaciones, lecturas y trabajos escritos.

Estos hallazgos podrían atribuirse, por una parte, a la generalización de la definición del método empleado por el docente desde la operacionalización del modelo, la cual no permitió establecer especificidades y límites entre los indicadores y, por otra, a la utilización indistinta de las actividades y estrategias por parte de los profesores en el desarrollo de sus clases.

Asimismo, podría pensarse que a diferencia de aquellos investigadores que plantean un listado de orientaciones y/o procedimientos a partir de los cuales los profesores eligen el mejor método de enseñanza (Biggs, 2004, 2006; Mingorance, 2003; Zabalza, 2004), es probable que durante su gestión en el aula los profesores se inclinen por el planteamiento de actividades que, además de dar cuenta del sentido lógico de la disciplina, de sus procesos de producción y el corpus teórico validado por una comunidad científica sobre la cual han construido su discurso integren la combinación de estrategias individuales y grupales que son empleadas de forma generalizada. A partir de la evidencia recolectada en relación a los aspectos metodológicos y al uso de recurso y materiales se asiste en este momento, y sin la pretensión de ser simplista o reduccionista a la consideración de que en la práctica de enseñanza, no se evidencian fronteras, límites o exclusividades asociadas a la puesta en escena de los profesores de las diferentes áreas de conocimiento. Ello significa que probablemente intentan seguir los preceptos científicos para darles mayor validez y orientar las decisiones de su enseñanza y los modos de desarrollo de las diferentes disciplinas. No obstante, la variedad en el planteamiento y uso de estrategias metodológicas para la orientación de los contenidos disciplinares se diluye en la uniformidad a la hora de transformarse en modos específicos para desarrollar la enseñanza. Para confirmar este aspecto sería, entonces necesario contar con un mayor conocimiento frente al desarrollo de tales disciplinas y sus especificidades para abordar su enseñanza.

A pesar de observarse estas aparentes similitudes en la metodología empleada por los profesores, al analizar en conjunto lo que implica las prácticas de enseñanza se identifican una serie de tendencias que si permiten evidenciar subgrupos en relación a la gestión desarrollada en el aula:

La práctica de enseñanza del subgrupo 1 caracteriza a aquel profesor que organiza y estructura su enseñanza por ello inicia la clase con la realización de un encuadre que tiene en cuenta tanto las tareas pendientes como la introducción de los nuevos contenidos. Desarrolla los temas a través de diferentes perspectivas que establecen relaciones disciplinares e interdisciplinares en ese sentido, sus explicaciones son comprensibles y se apoyan en el uso de referentes actualizados. Se preocupa por orientar a los estudiantes en la realización de las actividades y tareas así como en disponer de tiempo para asesorar a los estudiantes fuera del

contexto de la clase. Este tipo de práctica es más frecuente en los cursos teóricos de semestres avanzados y que pertenecen al área de ciencias humanas; los cuales suelen ser orientados por profesores con formación posgraduada y que cuentan con formación en educación.

Al igual que en el caso anterior, la práctica de enseñanza del subgrupo 2 se caracteriza por la realización de un encuadre al inicio de la clase sin embargo, estos profesores favorecen más la interacción con los estudiantes en la medida en que buscan verificar la comprensión de los contenidos o plantear estrategias alternativas cuando esta no tiene lugar. Igualmente, favorecen las intervenciones de los estudiantes, responde a sus preguntas y crean los espacios para al planteamientos de sus dudas. Esta práctica fue más frecuente en docentes de cursos teórico-prácticos de los semestres iniciales correspondiente al área de ciencias humanas orientadas por profesores con formación en educación y maestría.

Aunque son pocos (2) los profesores del subgrupo tipo 3, se caracterizan en su práctica de enseñanza por tener en cuenta las características académicas de los estudiantes (habilidades discursivas, nivel de abstracción) mas no en sus disposición y motivación frente al aprendizaje. Su perspectiva metodológica se mueve entre el uso del método inductivo y deductivo, la utilización de estrategias individuales y grupales así como del uso de diversos materiales dentro de los que se incluyen los textos guías. Esta práctica es específica de profesores que orientan cursos de ciencias exactas en el nivel medio de formación. Cuentan con conocimientos en educación y formación posgraduada.

Por su parte, la práctica de enseñanza de los profesores del subgrupo 4, se caracteriza por la realización de la distribución del trabajo y las actividades que permitirán desarrollar los contenidos con los cual promueven y favorecen las participación, análisis y elaboración de los estudiantes. Para ello implementan estrategias grupales e individuales y hacen uso de herramientas tecnológicas. Esta práctica es más frecuente en los cursos teórico-prácticos de los semestres iniciales, correspondientes a ciencias exactas, los cuales son orientados por profesores con conocimiento en educación y formación en maestría.

En respecto a la relación profesor-estudiante, en general se identifica que tienen lugar en un ambiente de tranquilidad, caracterizado por la expresión de las demandas académicas y organizativas dentro de los términos del respeto. Estas relaciones parecen depender de tipo de comunicación que los profesores propician en el desarrollo de su clase a partir del discurso temático-disciplinar la retroalimentación de las tareas o evaluaciones que realizan los estudiantes.

Pese a ello, no se puede desconocer que también manifiestan algunas demandas que generan cierto grado de tensión o distanciamiento dado que están mediadas por el manejo del conocimiento disciplinar las devoluciones de los resultados de las actividades académicas y las interacciones que desde allí se suscitan. Así, al analizar los indicadores asociados a esta categoría se logra apreciar que el tipo de comunicación de los profesores parece diferir en relación a las áreas disciplinares a las cuales pertenecen. En este sentido sería importante considerar si el uso de un determinado discurso estaría asociado a la génesis de la disciplina que se enseña y el uso de términos técnicos o elaborados que marcan distancia entre el profesor y los estudiantes o si por el contrario con las formas particulares como se expresa e interactúa el profesor con los otros.

A modo de ejemplo cabe citar a los profesores de los primeros niveles de formación, (entre 1er y 3er semestre) quienes se destacan por sus manifestaciones de mayor calidez y familiaridad al interactuar con los estudiantes. Sin embargo, esto no implica una connotación contraria o que sugiera la existencia de relaciones interpersonales negativas o distantes entre profesores y estudiantes de los otros niveles de formación. Esta situación puede, por tanto, sugerir la existencia de un mayor conocimiento de las habilidades con que llegan los estudiantes a la Educación Superior y, por ende, de las dificultades que muy probablemente pueden presentar en estos niveles.

En conjunto, los resultados del análisis de la relación profesor – estudiante de acuerdo con los indicadores de comunicación, clima de clase y expectativas de logro, permitieron identificar la conformación de cuatro subgrupos de profesores: .

El primer subgrupo de profesores se caracteriza por el uso de un lenguaje que se mueve entre lo disciplinar o la informalidad. Así, establecen relaciones distantes que no permiten el

contacto directo con los estudiantes, pero que promueven la competitividad y el uso de la presión para lograr los objetivos. Asimismo, les disgustan las críticas o sugerencias de los estudiantes.

A diferencia del anterior, el segundo subgrupo hace uso de un lenguaje fluido y disciplinar pero que busca facilitar la exposición de los contenidos a partir de su acompañamiento en el desarrollo de las actividades de clase. Son profesores que destacan las habilidades de sus estudiantes, les animan a tomar decisiones y establecen consensos con ellos.

Los profesores que conforman el tercer subgrupo se caracterizan por su pobre expresión no verbal y el establecimiento de normas que comprometen el desempeño de los estudiantes. En ese sentido a pesar de exaltar los méritos de los estudiantes exigen orden y organización.

Finalmente, el cuarto subgrupo se caracteriza por propiciar un clima de confianza que posibilita la participación de los estudiantes, la expresión de sus opiniones y su libre actuación y autonomía. Son profesores que se interesan por los estudiantes y por ello los valoran, les dan orientaciones o devoluciones oportunas para poder cumplir con las actividades y tareas académicas y fomentan la elaboración de sus propias construcciones. Tienen en cuenta las críticas y propuestas de los estudiantes.

Ahora bien, aunque los profesores se distribuyen de forma equilibrada entre los subgrupos dos, tres y cuatro, se destaca que una mayoría se caracterizan por establecer relaciones correspondientes al subgrupo uno.

Con respecto a las prácticas de evaluación cabría señalar que no fue posible observarlas en todos los profesores en tanto tienen lugar en momentos particulares del proceso de enseñanza y aprendizaje que no coincidían con los tiempos de la observación. Pese a ello, se podría decir que los profesores evalúan en diferentes momentos y a través de la realización de diferentes actividades (talleres, preguntas directas, argumentaciones y sustentaciones).

Esta situación les permite identificar las debilidades o vacíos conceptuales que presentan los estudiantes y plantear los correctivos a través de diferentes alternativas. Mientras unos, replantean los contenidos y ofrecen ejemplificaciones (primeros semestres en particular), otros

por su parte, deciden expresar su preocupación haciendo devoluciones invitándolos a estudiar más o dando orientaciones sobre la forma como pueden mejorar. Igualmente, los bajos resultados en los aprendizajes de los estudiantes sirven a los profesores para indagar sus causas o hacer una reflexión de su práctica.

El seguimiento del proceso de aprendizaje podría decirse que está vinculado a las diferentes estrategias metodológicas que plantea el profesor y que dan cuenta de los avances logrados por los estudiantes en el desarrollo de las actividades de clase y en el trabajo independiente. Sea cual sea el procedimiento empleado, la realidad es que la evaluación tiene como propósito medir los logros alcanzados en función del establecimiento de las fechas que intentan ajustarse a las exigencias académicas y administrativas.

Ahora bien, al analizar de forma conjunta los indicadores definidos para la evaluación de los aprendizajes y la enseñanza, se identificaron tres subgrupos de docentes.

El primer subgrupo se caracteriza principalmente por establecer consensos frente a las formas y criterios de evaluación y hacer una valoración de la globalidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En el segundo subgrupo de profesores, informa a los estudiantes sobre las dificultades encontradas y de este modo los orienta para que puedan mejorar sus resultados. Aunque se muestran seguros frente a sus conocimientos, habilidades y competencias en el ejercicio de la docencia, tienen disposición para atender las sugerencias y recomendaciones de los estudiantes. El tercer subgrupo tiene una concepción más tradicional de la evaluación y en ese sentido espero de los estudiantes la reproducción de los contenidos. Estos profesores se caracterizan por el establecimiento de criterios y procedimientos de evaluación que se acompañan de devoluciones negativas en caso de ser necesario.

Esta descripción de las prácticas de enseñanza indirectamente destaca la movilización de algunos elementos relacionados con la responsabilidad que tiene el profesor de contribuir a la formación integral (i.e., generar espacios que permitan a los estudiantes ser buenos seres humanos y ciudadanos, así como asumir otras relaciones y roles con el conocimiento), a la promoción del aprendizaje en los estudiantes y al logro del propio juicio crítico frente a los

valores que surgen en su ejercicio docente. Ello implica la movilización de la actitud personal, los afectos, emociones y expectativas que subyacen a las decisiones de las acciones que se pondrá en juego en la gestión del aula de clase; es decir elementos relacionados con el saber – ser.

Los hallazgos en relación a esta categoría de análisis señalan que la práctica docente supera el ámbito del conocimiento disciplinar, en tanto se enriquece con la consideración del aspecto humano del profesor (identidad profesional y personal); el cual favorece u obstaculiza la interacción con los estudiantes. Consecuentemente, al pensar en su rendimiento académico, los profesores tienen en cuenta las situaciones personales de los estudiantes; de manera que puedan pensar en la implementación de estrategias que favorezcan su aprendizaje. Asimismo, consideran las perspectivas y opiniones de los estudiantes, pues éstas pueden reflejar los resultados y el esfuerzo de su labor o la necesidad de realizar ajustes a la enseñanza, que estén en favor del aprendizaje.

Otros, por su parte, consideran que estas valoraciones pueden afectar negativamente tanto las relaciones que se establecen con los estudiantes como la motivación frente al aprendizaje o su propia valía. Así, los profesores destacan que la satisfacción profesional y las motivaciones que subyacen al ejercicio de su práctica contribuyen a la formación de los estudiantes, en tanto permiten expresar su disfrute por la labor docente, establecer relaciones más cercanas con los estudiantes y acompañar su enseñanza con la comunicación de los logros, errores y aprendizajes de las propias experiencias profesionales. De este modo, éstas pueden articularse directamente al desarrollo de los contenidos, a las ejemplificaciones o a la revisión de referentes, que faciliten la comprensión y el acceso al conocimiento.

Pese a ello, algunos profesores no dan importancia a estas valoraciones, pues cuentan con la seguridad suficiente para demostrar que su saber disciplinar y experiencia docente les otorgan cierto nivel de autoridad, que los habilita para ejercer la enseñanza y forman buenos profesionales.

Con base en estos argumentos, se puede afirmar que los resultados de esta investigación en relación al reconocimiento de la importancia de las cualidades personales que exponen los

profesores durante el ejercicio de la docencia dieron lugar a una nueva lectura frente a la acción docente. Así, se estima que en su afán por crear diferentes situaciones de aprendizaje, los profesores ponen en escena sus propias identidades; las cuales entran en directa interrelación con sus conocimientos y sus prácticas de enseñanza.

En particular, estos hallazgos destacan que los profesores conocen muy bien la disciplina que enseñan, están al día en los desarrollos científicos y disciplinares, planifican su enseñanza, reflexionan sobre su práctica y, en general, manifiestan interés por asuntos relacionados con su campo disciplinar. No obstante, a partir del proceso de observación se evidenció que todos estos asuntos probablemente sugieren una relación entre lo que lo piensan, hacen y sienten; con lo cual, el ejercicio de la docencia exige también considerar el componente personal que subyace a tales acciones.

Podría, entonces, pensarse que las formas de interacción de los profesores muestran también formas particulares de relacionarse con el conocimiento y con los estudiantes. La manera cómo se expresan e intercambian los distintos dominios del conocimiento, los discursos que utilizan y los acercamientos que establecen con los estudiantes a la hora de ofrecer sus explicaciones, reflexiones y/o aclaraciones sobre el conocimiento disciplinar, brindan otras posibilidades a la enseñanza.

Con base en esta premisa, cabe destacar que a partir del análisis cualitativo de los registros descriptivos, de la observación no participante de las clases, las entrevistas al grupo de profesores y las notas de campo, se identificaron tres temas fundamentales que agrupan a los profesores y caracterizan su práctica de enseñanza, a partir de la consideración de las categorías de la dimensión del saber – ser (i.e., autoimagen, autoestima, autoconcepto y satisfacción profesional) y otras características emergentes de los registros previamente citados: *expresión emocional en todas sus manifestaciones, relación con la norma y generación de un clima de clase*.

El *primer tema*, denominado *expresión emocional en todas sus manifestaciones*, comprende cinco subgrupos de profesores que encuadran su enseñanza a partir de la expresión emocional:

El primer subgrupo hace referencia a aquellos profesores que *(de)muestran pasión* por la docencia y por la disciplina que enseñan. Son profesores que se caracterizan por crear un ambiente de clase tranquilo, de respeto y seguridad; el cual promueve el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y estimula para la participación y el compromiso activo frente al aprendizaje. Para ello, parten del establecimiento de interacciones cercanas y el uso de un lenguaje que, además de transmitir un conocimiento disciplinar y experiencial, expresa a los estudiantes el valor y trascendencia del mismo en su futuro desempeño profesional. En consecuencia, los estudiantes se implican abierta y espontáneamente en la dinámica de la clase.

El segundo subgrupo de profesores también parece expresar cierto grado de pasión por la enseñanza, sin embargo, da mayor prioridad a la *manifestación de una preocupación por la formación*. Es decir, son profesores que expresan una intención explícita y manifiesta por formar nuevos profesionales. En consecuencia, el conocimiento disciplinar se acompaña de la expresión de expectativas frente a la realización de productos y actividades que favorezcan el desarrollo de competencias profesionales, así como de una amplia dosis de sugerencias prácticas y devoluciones que, además de exaltar el trabajo académico, garanticen el éxito futuro. Su acercamiento al conocimiento busca, por tanto, que los estudiantes estén en un proceso constante de reflexión sobre el ejercicio profesional y las propias perspectivas y proyecciones laborales; de manera que a futuro estén en capacidad de resolver situaciones del contexto.

El tercer subgrupo hace referencia a aquellos profesores que *muestran una expresión plana* y, por ende, un excesivo control de sus emociones al exponer el conocimiento. Así, se caracterizan por el uso de una comunicación discursiva y magistral, que, además de sugerir una concepción transmisioncita de la enseñanza, no favorece la interacción, la motivación o la participación espontánea de los estudiantes.

En contraposición al anterior, el cuarto subgrupo, por su parte, comprende a aquellos profesores que se caracterizan *por sus manifestaciones discursivas o expresiones verbales*, a partir de las cuales buscan seducir a los estudiantes para que, además de conquistar la motivación, logren la comprensión de los contenidos disciplinares, y en última instancia, el aprendizaje. Son docentes que a través de su discurso también quieren lograr la atención y participación de sus estudiantes. Basan, entonces, el acceso y comprensión del conocimiento en el enriquecimiento del discurso y la adaptación del lenguaje a las características de los estudiantes; de manera que lo acompañan de ejemplos prácticos y de la vida cotidiana o del uso de ampliaciones y modificaciones en el discurso o preguntas que, además de favorecer la interacción, permitan facilitar y corroborar la comprensión.

Para finalizar, se identifica un quinto subgrupo de profesores que demuestran una *expresión no verbal corporal*, que pone de manifiesto que la práctica de enseñanza no es solo dar cuenta de su intención respecto de los contenidos de la materia que se enseña, sino también de la expresión de la forma como el profesor se siente frente al ejercicio de su labor y la satisfacción por lo que se hace y como se hace.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que la expresión discursiva del saber no siempre es suficiente para lograr conquistar la atención, motivación y participación de los estudiantes, al momento de desarrollar la clase. Se requeriría, entonces, de cierta combinación de expresiones verbales y no verbales para enfatizar el propósito último de los mensajes y reducir las interferencias o la distancia con relación a quienes aprenden. El uso de una comunicación verbal y no verbal en las relaciones e interacciones que el profesor establece en el aula de clase da lugar a interpretar que ésta se corresponde con lo que siente, piensa, dice y hace en el ejercicio de la práctica.

Ahora bien, el *segundo tema* hace referencia a un grupo importante de docentes que a pesar de orientan su proceso de enseñanza a partir del *uso de la norma*, sus actuaciones e interacciones con los estudiantes y con el conocimiento dan cuenta de características que se mueven entre dos polos: la flexibilidad o la rigidez.

Así pues, aquellos profesores que se mueven en una perspectiva de flexibilidad para desarrollar la enseñanza crean ambientes de aula tranquilos y que otorgan toda la autonomía del aprendizaje a los estudiantes. En ese sentido, se caracterizan por favorecer el libre ejercicio de la misma, permitiendo a los estudiantes realizar las actividades que a su juicio facilitan su aprendizaje.

En contraposición con esta práctica, se encuentran aquellos docentes que, sin ser autoritarios, hacen énfasis en el cumplimiento de las responsabilidades y compromisos académicos de los estudiantes. Por ello, hacen uso de un lenguaje asertivo, que expresa claramente sus expectativas o devoluciones frente al trabajo realizado, así como la importancia que tiene el respeto por el otro, los principios éticos y morales en el futuro desempeño profesional.

En la descripción de este tema, también se identificó otro grupo de profesores más organizados y que se caracterizan por la creación de ambientes de aula estructurados y estratégicos, que, en última instancia, reflejan una enseñanza focalizada en la importancia de la planificación. En ese sentido, dan importancia a la realización de actividades que, además de ser estratégicas, permitan desarrollar la clase atendiendo a la organización de una agenda preestablecida y al registro detallado de la forma como se lleva a cabo.

En conjunto, más que centrarse en la definición de normas de funcionamiento y la especificación de requerimientos de orden académico, los profesores que centran su enseñanza en la consideración del componente normativo (i.e., los que dejan hacer, los que regañan, y los que son estructurados y organizados) fundamentan su práctica en un saber hacer. Por ello, consideran que solo a través del establecimiento de un espacio de diálogo, que favorezca la retroalimentación y la reflexión, los estudiantes podrán asumir el control de sus responsabilidades frente a su propio aprendizaje.

El tercer tema identificado a partir de los resultados de este análisis cualitativo de los elementos que subyacen a las prácticas de los profesores, lo conforman aquellos que caracterizan su enseñanza por el establecimiento de un clima de aula tranquilo y de confianza; el cual da

cuenta de actitudes y concepciones que favorecen la participación espontánea de los estudiantes, promueven la valoración y desarrollo de sus capacidades y toman en consideración las dificultades que puedan presentar para comprender los contenidos disciplinares. Así, estos profesores hacen uso de un lenguaje, verbal y no verbal, que además de caracterizarse por la expresividad emocional, favorece la cercanía en las relaciones que establecen con los estudiantes. De este modo, suelen expresar abiertamente sus emociones positivas y transmiten un sentido de apertura y disposición para recibir las percepciones, opiniones y reflexiones de los estudiantes, así como para aceptar sus sugerencias y comentarios.

En correspondencia con los argumentos que respaldan la descripción de los subgrupos que comprenden los tres temas arriba descritos, cabe destacar que, gracias al análisis cualitativo de los registros descriptivos de las prácticas de enseñanza, es posible afirmar que los docentes otorgan significados e interpretaciones emocionales diversas a sus discursos y, de este modo, enmarcan las relaciones que establecen con el conocimiento y los estudiantes en su gestión del aula de clase.

5.3. Perfiles de los Estilos de Enseñanza de los profesores

Gracias a la caracterización de los profesores con base en la realización de una lectura integral de los elementos que constituyen los tres saberes fundamentales que subyacen al ejercicio de la docencia, para la identificación de los estilos de enseñanza se partió del establecimiento de relaciones entre los perfiles correspondientes a los subgrupos asociados a las prácticas (i.e., prácticas de enseñanza, relación profesor-estudiante y prácticas de evaluación), los tres temas definidos en función del análisis cualitativo de las categorías del saber – ser, las concepciones frente a la enseñanza y el aprendizaje (identificadas a través del cuestionario de dilemas) y las características demográficas de los profesores (i.e., área de conocimiento en la cual imparten sus cursos, formación en educación, tipo de curso y semestre al que corresponde).

Como resultado de este proceso, se identificaron cinco grupos que caracterizan las tendencias estilísticas de la enseñanza de los profesores de diferentes áreas del conocimiento. No obstante, para la definición de los perfiles correspondientes fue necesario tomar en consideración dos aspectos: Los hallazgos demostraron que algunas de las categorías estipuladas para realizar el análisis frente a las prácticas de evaluación y los aspectos metodológicos no ofrecían información que permitiera establecer las particularidades de la enseñanza y, por el contrario, sugerían que, en principio, todos los profesores hacen uso de las mismas estrategias. Sin embargo, el análisis de las medidas de discriminación permitió evidenciar que las categorías que parecen ser más determinantes a la hora de identificar las especificidades que determinan dichos estilos son las concepciones que tienen los profesores frente a la enseñanza y el aprendizaje, y esos rasgos personales que subyacen a la toma de decisiones y puesta en escena de los conocimientos y prácticas de enseñanza que se ponen en juego durante la gestión en el aula. En ese sentido, además de hacer una caracterización de tales singularidades, la denominación de estos perfiles obedece a la consideración de estos dos elementos:

El primer perfil, denominado *estilo Constructivo-Humanista Emotivo*, en términos generales, hace referencia a un grupo de profesores cuyo estilo de enseñanza, además de considerar la importancia del saber disciplinar, tiende a hacer énfasis en una perspectiva de

formación que promueva el desarrollo humano y habilidades para la vida; es decir, que permita a los estudiantes ser mejores seres humanos. Por ello, son profesores que parecen tener una amplia experiencia docente y su práctica de enseñanza se caracteriza por demostrar emotiva y abiertamente su pasión por la docencia y por la disciplina que enseñan.

Así pues, además de estar asociado a profesores que imparten cursos en los niveles medios de formación y cuentan con una educación posgraduada, que los habilita para estar a la vanguardia de los desarrollos en su área de conocimiento, no es sorprendente que este perfil sea identificado en profesores que imparten sus cursos en el campo de las ciencias humanas. Así pues, su formación les posibilita proyectar una visión más humana en su relación con los estudiantes, y en particular, en las devoluciones que hacen a los estudiantes de las actividades académicas considerando sus características personales y la comprensión de sus aciertos y dificultades.

Este énfasis trasciende a la expresividad emocional que acompaña su discurso; el cual además de ser fluido y estar caracterizado por una preocupación permanente por el logro de la comprensión de los contenidos disciplinares y un acompañamiento directo tanto en la realización de las actividades de clase como en el análisis de los resultados del proceso de evaluación, promueve la participación, la reflexión, las propias elaboraciones y la toma de decisiones frente a los aprendizajes y las formas de evaluar. De esta manera, este tipo de profesor busca que los estudiantes tomen conciencia de sus propias habilidades.

En relación a la expresión de esa pasión por la docencia, Zabalza (2006) destaca que la capacidad de transmitir "*pasión*" en la construcción de los mensajes es una de las cualidades de la competencia comunicativa de los profesores. Así, además de transmitir información, tal y como se ha señalado previamente, tanto las acciones como los mensajes de los docentes transmiten sus emociones, afectos y sentires por el conocimiento; con lo cual, estos trascienden a las formas de asumir la enseñanza y, por ende, a los contenidos disciplinares.

En otras palabras, la capacidad de transmitir pasión en el ejercicio de la docencia se constituye en la personalización o naturalización de la comunicación y de las relaciones que se

establecen con el conocimiento, con los estudiantes y con el contexto en el que tiene lugar. De hecho, para autores como Day (2006), esta característica tiene una influencia positiva en el aprendizaje de los estudiantes; pues es la “traducción de la pasión a la acción que incluye e integra lo personal y profesional, la mente y la emoción” [...] “en el mejor de los casos, los maestros exhiben, a través de quiénes son y de cómo actúan, un compromiso profundo y apasionado con su trabajo” (p. 30-31).

En correspondencia con estos argumentos, dentro de este perfil también se encuentran aquellos profesores que, a pesar de hacer un uso abierto del “regaño”, su énfasis en la incorporación de la norma al ejercicio de la docencia no les obliga a establecer relaciones de autoritarismo con los estudiantes y el conocimiento, sino que busca expresar la importancia de reconocer los deberes y compromisos que se adquieren a la hora de asumir la formación profesional. Asimismo, un aspecto fundamental a la hora de evaluar es que los conocimientos trabajados sean reproducidos por los estudiantes y, por ello, se acompaña de devoluciones negativas cuando el rendimiento no es el esperado. En consecuencia, además de utilizar un lenguaje disciplinar, establecen relaciones distantes y que no admiten críticas o sugerencias de parte de los estudiantes. Sin embargo, su propósito es ejercer una presión que anime a la competitividad y, en última instancia, favorezca el logro de los objetivos propuestos.

En conjunto, a pesar de moverse entre dos polos que reflejan sus diferencias personales a la hora de orientar la enseñanza, estos profesores asumen una concepción constructiva de la misma, en la que además de considerarla como el proceso a partir del cual los estudiantes aprenden los conocimientos específicos de un campo de saber, la conciben como ese proceso que les ayuda a constituirse como personas y como un sujetos de conocimiento. Es precisamente esta condición la que hace que estos profesores otorguen un lugar privilegiado a la formación en los valores, en ser mejores personas, que los aprendizajes sean para la vida, además, enfatizar su orientación hacia la formación ética y la responsabilidad social; es decir, al aspecto humano que se asocia al ejercicio de la profesión.

El segundo perfil, denominado *estilo Constructivo-Profesional Entusiasta*, son docentes que en general, además de considerar la construcción del significado de los

conocimientos disciplinares promueven el desarrollo de competencias profesionales; es decir, que permita a los estudiantes sus propias elaboraciones a partir de referentes, y en consecuencia, ser mejores profesionales en su campo de formación. De este modo, son docentes que aparentemente por su trayectoria y experiencia en otros niveles de formación su práctica de enseñanza se caracteriza por manifestar su entusiasmo y jovialidad por la disciplina que enseñan, promoviendo así, un ambiente de clase de tranquilidad y de cercanía en su relación con los estudiantes.

Son profesores que imparten su práctica asociada a niveles de formación básico y avanzado, además de presentar una formación posgraduada, que les favorece la comprensión y el razonamiento de su campo disciplinar, por ello este perfil se ajusta y es identificado en los docentes que llevan a cabo su práctica en el campo de las ciencias exactas.

Así pues, su manifestación entusiasta que se asocia a su discurso claro, fluido y disciplinar; además de estar caracterizado por una práctica en la que se involucra junto con los estudiantes en el desarrollo de las actividades con el propósito de promover la construcción y comprensión del saber disciplinar. De este modo, animan a los estudiantes a participar espontáneamente resaltando sus características y habilidades académicas, así mismo orientándolos sobre cómo pueden mejorar sus resultados. Esta valoración y reflexión en torno a los logros alcanzados trasciende a su propia práctica; pues reconocen sus desaciertos, conocimientos y competencias en el ejercicio de la docencia. Así, son profesores dispuestos a escuchar las sugerencias de los estudiantes para mejorar su práctica.

El tercer perfil, denominado *estilo Disciplinar-Experto Sereno*, se refiere a un grupo de profesores cuyo estilo de enseñanza, además de orientarse hacia la profundización de un objeto de conocimiento, se caracteriza por su énfasis en la conceptualización y aplicación de los saberes que ha producido la sociedad. Son docentes que parecen tener poca experiencia y trayectoria en el ejercicio de la docencia, la cual se corresponde con la poca expresividad gestual y corporal que suelen presentar en el ejercicio de la docencia, asimismo, al su formación básica en pregrado.

Así pues, además de estar asociado a profesores que imparten sus cursos en ciencias humanas y en niveles de formación avanzados, su práctica se caracteriza por el manejo de un

discurso disciplinar magistral; el cual da habida cuenta de su dominio y comprensión disciplinar, y en consecuencia, las pocas posibilidades de participación a los estudiantes que se limitan a asumir un rol pasivo, y de este modo, a responder y/o a reproducir los conocimientos que el docente aborda en el desarrollo de su práctica. De este modo, son profesores que se ajustan a una planificación de la enseñanza en cuanto que explican de forma sistemática las actividades que los estudiantes deben realizar, además de orientar sus acciones a partir del establecimiento de las normas para su ejecución. Asimismo, llaman la atención de los estudiantes y exigen un comportamiento ajustado a las normas y reglas establecidas para la dinámica de la clase. No obstante, son docentes que en su práctica resaltan abiertamente los méritos de los estudiantes cuando hacen un buen trabajo.

El cuarto perfil, denominado *estilo Constructivo-Social Laissez-faire*, hace referencia a aquellos profesores que además de focalizar su enseñanza en la formación profesional, tienden a hacer énfasis en una perspectiva que promueva el logro de la autonomía con un sentido social.

En correspondencia con estas dinámicas, sus concepciones constructivistas frente a la enseñanza buscan fomentar la reflexión y la construcción de una autoestima, que habilite a los estudiantes para expresar un pensamiento propio y con énfasis en la consideración de factores sociales que permitan desarrollar un sentido de civilidad y convivencia. Así, contempla diferentes argumentos sobre una situación específica para que en consenso se tomen las decisiones que más se ajusten a las características y dinámica de los estudiantes.

Estos profesores se caracterizan por orientar cursos que corresponden a las ciencias exactas y se ubican entre los primeros semestres y el nivel medio de formación. En consecuencia, estos profesores se preocupan por ofrecer un acompañamiento permanente que, a través de la implementación de diferentes estrategias y metodologías de enseñanza y evaluación, tome en consideración las particularidades de aprendizaje de los estudiantes.

Pese a ello, sin perder la preocupación por la formación, este grupo de profesores que, establecen un tipo de relación que se caracteriza por promover la libre actuación. En este sentido, buscan comprometer activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, generando

espacios de reflexión frente al saber disciplinar y a sus relaciones con los aspectos personales y profesionales.

Un quinto perfil, denominado *estilo ecléctico-estructurado* hace referencia a aquellos profesores que además de focalizar la enseñanza como un acto que permite la comunicación de un saber disciplinar se orienta hacia las relaciones que pueden establecer con los estudiantes mediados por el conocimiento, es decir, es una práctica que intenta seducirlos para que construyan y se apropien de éste.

Así pues, son profesores que su enseñanza se ajusta a los parámetros y estructura de su planificación, ello significa que su práctica deja ver con claridad los propósitos de su clase, así como cada una de las estrategias y actividades que programó para la sesión. De este modo los estudiantes realizan sus actividades académicas de forma secuencial y asociada a los pasos que se establecieron desde su inicio para el encuentro.

6. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El propósito central de esta investigación era determinar los estilos de enseñanza que identifican a los profesores, intentando superar la mirada en torno al comportamiento didáctico y metodológico. Por ello, se partió de la definición y operacionalización de aquellos elementos (categorías e indicadores) que permitieran configurar un modelo para la comprensión integral de los mismos, sustentado en la consideración de tres dimensiones o saberes fundamentales que subyacen al quehacer de los profesores: el saber – saber, el saber – hacer y el saber – ser, en representación de los conocimientos, las prácticas y las identidades que se ponen en juego en el ejercicio de la enseñanza.

Atendiendo a las líneas anteriores, a continuación se destacan las principales conclusiones:

- El Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza conformado por sus tres dimensiones es adecuado y pertinente en la medida en que permite hacer un análisis y reflexión más detallada y profunda del ejercicio de la docencia a partir de una real aproximación a la forma en cómo enseñan los profesores superando la mirada de los estilos de enseñanza en torno a los requerimientos técnicos o metodológicos: el saber – hacer. Es decir, las dimensiones planteadas constituyen el andamiaje sobre el cual se concretan, articular e interrelacionar los elementos que soportan lo que saben, lo que son y lo que hacen los docentes en el ejercicio de la docencia en la Educación Superior como una sus funciones sustantivas.
- La utilización de métodos mixtos para determinar los estilos de enseñanza desde un Modelo Integral permitió evidenciar que la puesta en escena de lo didáctico en la educación Superior va mucho más allá de las acciones observables que realiza el docente en su gestión en el aula de clase, pues éstas tienen que ver con la conjugación de las acciones, pensamientos, intenciones, valores y emociones de los actores, que se relacionan para compartir conocimientos y experiencias, tomar decisiones, hacer reflexiones y asumir deferentes roles durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Otro de los aportes importantes que se derivan de esta investigación tiene que ver con el diseño de instrumentos como la entrevista y la guía de observación para la operacionalización del Modelo Integral y la identificación de los estilos de enseñanza de los profesores, ya que además de validar la pertinencia de algunos de las categorías de análisis propuestas, establecer relaciones las dimensiones y evitar los sesgos en relación a las posturas de los profesores frente al deber ser de la enseñanza, permitieron acceder a las cualidades de esos indicadores y evidenciar otros no establecidos previamente (características del ser). La observación de las dinámicas de la clase en distintos momentos, y el establecimiento de un diálogo con los profesores indirectamente dieron lugar a la posibilidad de hacer visible lo invisible y caracterizar los conocimientos, las prácticas y las identidades que subyace a la estructuración, organización y planificación de enseñanza así como a la reconstrucción e interpretación lo que realmente ocurre al interior del aula de clase.
- Aunque se reconoce la importancia del saber – saber y del saber hacer en la caracterización de la enseñanza, se destaca que los elementos que permiten definir con mayor especificidad los estilos de enseñanza de los profesores corresponden a las ideas que subyacen a sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y a los rasgos característicos del ser. Las diferencias o los matices que se pueden encontrar entre tales estilos estarían relacionados por tanto con el estilo personal exhibido a la hora de ser docente; es decir, con las actitudes, con los valores, con el compromiso, con las intenciones. El saber – saber y el saber hacer se conjugan e interrelacionan de un modo particular gracias a las interpretaciones personales que el profesor hace de los mismos para de este modo, dar lugar a la manifestación singular de su forma de enseñar.
- En correspondencia con la caracterización de la práctica docente de los profesores se determinaron cinco estilos de enseñanza: *el estilo Constructivo- Humanista-Emotivo, el estilo Constructivo profesional -Entusiasta, el estilo Disciplinar-Experto-Sereno, el estilo de enseñanza Constructivo Social- Laissez-faire, y el estilo ecléctico-estructurado.*

- Se considera también importante redefinir los indicadores a partir de los cuales se realizó el análisis tanto de los tipos de metodología (definir las actividades que correspondan a una metodología expositiva, inductiva, deductiva y constructivista) como de las características de la comunicación en el establecimiento de la relación profesor –estudiante, de manera que fuera posible determinar si éstas tienen un papel determinante en la definición de los estilos de enseñanza.
- Incorporar en el análisis de correspondencias múltiples otros elementos relacionados con el saber - ser que no solo contemplen los rasgos característicos del ser, además de procurar que todos los profesores pasen por la valoración de los cinco factores de personalidad.
- Dado que los hallazgos de este estudio se sustentan en una lectura sobre la práctica docente de los profesores para dar mayor validez a estas tipologías estilísticas sería conveniente contrastarlas con una caracterización desde las percepciones de los estudiantes.
- Afirmar que las diferentes tipologías de los estilos de enseñanza sean más comunes entre los profesores de unas áreas de conocimiento que de otras es tentador y se ajustaría a algunas de las conclusiones a las que han llegado algunos investigadores en este campo. Ello implicaría que las orientaciones sobre la naturaleza de las disciplinas y en particular, de las materias o cursos (cultura y estructura disciplinar) que enseñan los profesores se contrasten con la manera particular de comprender y hacer la docencia en las diferentes áreas de conocimiento e incluir las percepciones de los estudiantes de la misma área de conocimiento.

7. REFERENCIAS

Abello, D., Hernández, C., y Hederich, C. (septiembre, 2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios, propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación*, 3(51), 141–154.

Acevedo, R., y Fernández, M. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala. *Revista Educación* 28(2), 145-166. Recuperado de <http://www.latindex.ucr.ac.cr/educacion-28-2/educacion-28-2-07.pdf>

Alonso Peña, J. (2008, Febrero). El sentido social de la universidad. En Transformaciones sociales y desafíos universitarios en América Latina. *Educación y Sociedad, Nueva Época*, 13(1), 49-63. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/essfebrero_a013_no_1.pdf

Altbach, P., Reisberg, L., y Rumbley, L. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168s.pdf>

Álvarez de Arcaya, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, pp. 21-32.

Aponte, E., De La Garza J., Dias Sobrinho, J., Didriksson, A., García Guadilla, C., Muñoz, M., Mollis, M., Rodrigues Dias, M., Prados Arboleda A., Rivera Mazuera, L., Tünnermann Bernheim, C., y Vessuri, H. (1998). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/A_diez_anos_dela_conferencia_mundial.pdf

- Arancibia, V., Herrera P., y Strasser, S. (1999). Los estilos de enseñanza. *Psicología de la Educación*, ¿?? (pp.75-101). México: Alfaomega.
- Arce, F., y Estrella, G. (julio-diciembre, 1998). Perfil de estilos de interacción maestro-alumno durante el proceso de enseñanza. *Nueva época*, 4(18), 11-18.
- ASCUN. (2007, Enero). De la Exclusión a la Equidad II: Hacia la construcción de un sistema de educación superior más equitativo y competitivo, al servicio del país, En *Políticas y estrategias para la educación superior de Colombia 2006-2010*. Bogotá D.C: Asociación Colombiana de Universidades.
- Badía, A., y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70.
Recuperado de http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/formacion_docente/badia_monereo_la_construccion.pdf
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. (2ª, ed) Traducción Óscar Barberá. Valencia: Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Ballenato, G. (2009). Comunicación eficaz. Teoría y práctica de la comunicación humana. Madrid: Pirámide.
- Beltrán, J., y Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona, España: Boixareu.
- Bennett, N. (1979). *Una tipología de estilos de enseñanza. Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid, España: Morata.
- Biggs, J. (2006). *Calidad en el aprendizaje universitario*. Madrid: Nancea.

- Birrueta Covarrubias, C. M. (2006). *Los estilos de enseñanza en formación cívica y ética en la educación secundaria: escuela secundaria general n° 5 'Manuel R. Gutiérrez' de Xalapa*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Veracruzana, México. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/1435/1/TesisCompleta.pdf>
- Bolívar, A. (2005a). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-29. Recuperado de http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/didactica.html
- Bolívar, B., A. (2005b). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), pp. 93-123. Recuperado de <http://engage.intel.com/servlet/JiveServlet/previewBody/25512-102-1-30973/EL%20LUGAR%20DE%20LA%20%20C3%89TICA%20PROFESIONAL.pdf>
- Bolívar, B., A., Fernández, C., y Molina, R. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117>
- Bozu, Z., y Canto Herrera, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Recuperado de http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_4.pdf
- Callejas, M., y Corredor, M. (Mayo, 2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Electrónica Docencia Universitaria*, 3(1), 3(1), 61-94. Recuperado de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia>
- Callejas, M., Pardo, N., Forero, F., Salcedo, L., y Oviedo, E. (2005). Los estilos pedagógicos y la investigación acción. *Pedagogía y Saberes*, 23, 39-44.

- Camargo, A., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83400708.pdf>
- Camargo, A., y Hederich, C. (julio-diciembre, 2007). El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase. *Folios*, 26, 3-12. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3827749>
- Camargo, A., y Hederich, C.(2007). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes*, 26. 31-40.
- Camargo, A., y Hederich, C. (s.f). Los Estilos de Enseñanza elementos para un Estado del arte. Recuperado de http://www.virtual.unal.edu.co/ddocente/seminario/2011_I/Lectura_intro_fund.pdf
- Carreras De Alba, M., Guil, B., R., y Mestre, N., J. (1999). Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(2), 1-20. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224534307.pdf
- Castelá, A. (2008). Influencia de los estilos docentes sobre la motivación y el rendimiento académico en la práctica educativa. En *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ANGELA_CASTELA_1.pdf
- Centeno, A., Corengia, A., Primogero, C., Llull, L., Mesurado, B., y Laudadio, M. (2005). Identificación de Estilos de Enseñanza en la Universidad. Estudio en tres carreras universitarias: ciencias biomédicas, abogacía y comunicación social. V Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur. Mar del Plata, diciembre de 2005. Recuperado de <http://web.austral.edu.ar/descargas/institucional/07.pdf>

- Clark, C., y Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En Merlín Wittrock (comp.). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*, 443-482. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (Mayo-agosto, 2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (Mayo-agosto, 2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la Enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009. (8 de julio de 2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). COMUNICADO, Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/comunicado_cmes09es.pdf
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2009). Declaraciones y plan de acción. *Perfiles Educativos*, XXXI, 90-108. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13211980007.pdf>
- Contreras, J. (Diciembre, 1996). Teoría y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 92-99. Recuperado de http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscarg/materias/practicav/lecturas_pra5/lecturasUnidadV/teoria_y_practica_docente.PDF
- Contreras-Torres, F. V., Espinosa-Méndez, J. C., y Esguerra-Pérez, G. A. (2009). Personalidad y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 8(2), 311-322
- Contreras, F., Barbosa, D., y Espinosa, J. C. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales Implicaciones para la formación de líderes. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 6(1), 65-79

- Coreaga, A. (Otoño, 2007). El Desafío de Ser Docente. Recuperado de http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo_Introductorio/Materiales/Ser_docente.pdf
- Correia De Sousa, y Santos., L. (1999). A relação entre estilos pedagógicos e desempenho escolar em Portugal. *Psicología Reflexao e Crítica*, 12(002). Universidad Pederal do Rio grande do Sul Puerto Alegre, Brasil. Recuperado en <http://www.redalyc.com>
- Coronado, R. J. (2008). Los estilos pedagógicos de los docentes de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de la Salle (Tesis de Maestría). Universidad de la Salle, Bogotá.
- Covarrubias, P., y Piña, R. (2004), La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 1er. Trimestre, XXXIV(1), 47-84. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Cid, A., Pérez, A., y Zabalza, M. (2009), Las prácticas de enseñanza declaradas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15(2), 1-29. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm
- Cid, A. (2001). Observación y análisis de los profesores de aula en la universidad: una perspectiva holística. *Enseñanza*. 19, 181-208. Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://es.youscribe.com/catalogue/recursos-pedagogicos/educacion/ciencias-de-la-educacion/observacion-y-analisis-de-los-procesos-de-aula-en-la-universidad-una-1844248>
- Cross. A. (2003). Estrategias retóricas del profesor universitario el primer día de clase. cap.10. En Monereo, C y Pozo, J. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, (154-172). Madrid: Síntesis.
- Cross. A. (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. *Comunicación, lenguaje y*

educación, 25, 96-106. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941576>

Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad profesional y personal del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea.

De León, C.I. (2006). Los Estilos de Enseñanza Pedagógico: una propuesta de criterios para su determinación. En *Revista de Investigación*, 57, 69-97. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2053492>

De Jesús, M., Méndez, R., Andrade, R., y Martínez, R. (enero- diciembre 2007,). Didáctica: docencia y método. Una visión comparada entre la universidad tradicional y la multiversidad compleja. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 9-29. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65201201>

Delgadillo Castillo, R., y Guillén García, J. (2006). *Concordancias entre los estilos de aprendizaje y de enseñanza en estudiantes universitarios*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178902203.pdf>

De Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-92). Buenos Aires: Paidós.

De la Calle, M. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia Europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(03), 251-258. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27418316.pdf>

De la Cruz M. (1998, 3 de febrero). La Enseñanza: Ejes y Concepciones. *Estudios Pedagógicos*, 24, 31-41. doi: 10.4067/S0718-07051998000100002.

De la Fuente, J., y Justicia, F. (1999-2001). Autorregulación del Aprendizaje en el Aula. Junta de Andalucía Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de http://www.lenguajescrito.org/publicaciones/investigacion/autorregulacion_m.pdf

De la Fuente, J., y Justicia, F. (2001). *Escala para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos, EEPEA*. Edición Electrónica. España, Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

De la Fuente, J., y Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Revista Electrónica Aula Abierta*, 82, 161-17. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012077>

De la Fuente, J. y Justicia, F. (2004). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta*, 82, 161.

De la Fuente, J., y Justicia, F. (2005). Escala de estrategias de Aprendizaje-Abrevada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(2), 139–158. Recuperado de <http://www.docstoc.com/docs/42030418/Escala-de-estrategias-de-aprendizaje-ACRA-Abreviada-para-alumnos>

De Camilloni, A. Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. Carmen. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp.67-92). Buenos Aires: Paidós.

De Miguel, M. (1991). *Indicadores de calidad de la Docencia Universitaria. En I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación*. Cádiz: ICE.

De Miguel, M. (septiembre, 2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27. Recuperado de <http://www.cuadernosie.info>

De Miguel, M. (Dir); Alfaro, R., Apodaca, U., Arias, B., García, J., Lobato, F. y Pérez Boullosa, A. (2006). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. España: Oviedo, publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Do Céu Roldão, Maria. (Jan./Apr, 2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), Rio de Janeiro. DOI: 10.1590/S1413-24782007000100008

Denise, V. (2008). Reformas que funcionan: Lecciones para decisores políticos – La profesión docente. Una Nueva Agenda Económica y Social para América Latina. Recuperado de <http://denisevaillant.com/PDFS/ARTICULOS/2008/ceplanifch200837.pdf>

Díaz Barriga, Á. (2005). El profesor de Educación Superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, XXVII, (108), 9-30. Recuperado de http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=es&ref=nf

Díaz, B., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Díaz, B., F. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. (2003). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

- Días, J. (2008). Cambios y reformas en la Educación Superior. En C. Tünnermann (Ed), *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (95-140). Cali: Sello Editorial Javeriano.
- Donato, M. (2005, septiembre). La complejidad de la profesionalización docente. *Redalyc*, *XXVIII* (3) 437- 460. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/848/84805704.pdf>
- Donche, V., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2007, September). Teachers' conceptions of learning and teaching and their effect on student learning. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Institute of Education, University of London.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. En *M.C. Wittrock* (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Mcmillan.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1993a). Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades, 7-12. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1993b). Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3-6. Boston: Allyn & Bacon.
- Elbaz, F. (1992). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing.
- Espinosa, J. C. (2005). Meta-Análisis de la personalidad normal. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Esteve, J., M. (2007). El Paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. En Imbernón, F., *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio (falta las páginas del capítulo 6)*. Barcelona: Editorial Graó.

Esteve, J., M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 75-98. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/concepto/Art%EDculos/la_profesion_docente.pdf aparece en las referencia con este nombre Zarazaga, E., pero revisando en la web es Esteve, J., M. REVISAR EN CITA

Evans, C., y Cools, E. (2009). The Use and Understanding of Style Differences to Enhance Learning. *Reflecting Education*, 5(2), 1-18. Recuperado de <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.reflectingeducation.net%2Findex.php%2Freflecting%2Farticle%2Fdownload%2F81%2F86&ei=XLQQUbKpM4Wk8QSVpoDwCQ&usg=AFQjCNFG4DJQoFUgxxHYQ5QXwQQWqrZqAA&sig2=RavN5X42CHZUINZFB0Ee9A&bvm=bv.41867550,d.eWU>

Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 97-118. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97321>

Feixas, M. (2004). El desarrollo profesional del profesor universitario como docente. *Educación* 33. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33p31.pdf>

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-27. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm.

Fenstermacher, G., F. (1997). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C., *La investigación de la enseñanza I. enfoques, teorías y métodos*. (pp. 9-84), España: Paidós.

Fernández, J., y Madrid, D. (2008). Evaluación de la docencia: aproximación a una realidad educativa en la Universidad. *Enseñanza*, 26, 99-122. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/viewFile/687/861

- Ferreres, V., y Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis Educación.
- Figueroa Rubalcava, A. E., Gilio, M. C., y Gutiérrez, V. E. (2008). La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15511127008.pdf>
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid. Anaya.
- Francis, S. (2005). El Conocimiento Pedagógico del Contenido como Categoría de Estudio de la Formación Docente. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-18. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/conocimiento.pdf
- Galán, G. A. (2007). *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro*. Madrid, España: Encuentro.
- Galán, G. (2004). El concepto de clima. En *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*, (pp.225-265). Madrid, España: Arcos-La Muralla.
- García, G. (2001). Desarrollo y validación de un cuestionario multidimensional de autoconcepto. *RIDEP*, 11 (1), 29-54. Recuperado de http://www.aidep.org/03_ridep/R11/R112.pdf
- García, R., Ferrández, R, Sales, M^a. A., y Moliner, M^a. O. (2006). Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores. *RELIEVE*, 12(1), 129-149. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_8.htm
- García, C., B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10 (11). Recuperada de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación*

Educativa, Especial, México. Recuperada de:<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Gargallo, B., y Ferreras, R. (2005). Perfiles de docencia y evaluación de los profesores Universitarios Valencianos. XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "El espacio Europeo de Educación Superior" Universidad de Valencia.

Gargallo, B. (2007). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Educación y pedagogía*, XIX (47), 121-138.

Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.

Gargallo, B., Sánchez, P., Ros, C., y Ferreras, R. (2010). Estilos Docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf>

Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, E., y Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU: un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores. *ESE Estudios sobre Educación*, 21, pp.9-40, ISSN 1578-7001. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=18639>

Gazzola, A., y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO, 2008. Recuperado <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001619/161990s.pdf>

Geijo, P. M. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista complutense de educación*, 19(1), 77-94.

Geijo, P. M. Investigación y análisis de los estilos de aprendizaje del profesorado y de sus alumnos del primer ciclo de educación secundaria obligatoria (eso) en el ámbito del CPR de Laredo. Cantabria. España

Geijo, P. M. (2009). Estilos de Enseñanza: conceptualización e investigación *Revista digital de estilos de Aprendizaje.*, 3, UNED

Gimeno, S., y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morat.

González de Cruz, C. (2008, abril). Calidad de la función docente en el sistema de educación a distancia (SEAD) de la Universidad Católica de Salta (UCASAL). *Revista Cognición*, 13, Edición Especial, II congreso cread andes y II encuentro virtual educa UTP, Loja, Ecuador. Recuperado de http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=117

González, P., M. (2009). Estilos de enseñanza predominantes en los alumnos de Centros de formación del profesorado de la Provincia de Pontevedra. *Innovación Educativa*, 19, 237-245. Recuperado de <http://www.usc.es/~dido/doc/revista/frames.htm>

González, Fernández, O. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto Físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 121-130. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17514745011.pdf>

González, P., M. (Marzo, 2010). Estilos de Enseñanza: un constructo nuclear de gran impacto en la praxis docente. En *Educación y futuro digital*. Recuperado de http://grupos.emagister.com/documento/estilos_de_ensenanza_un_constructo_nuclear_de_gran_impacto_en_la_praxis_docente/1012-501359

González, P., M. (2010). La institucionalización y marco legal de la formación inicial del profesorado de educación primaria y su impronta en los estilos de enseñanza. *Innovación Educativa*, 20, 145-156.

- Ghasha, A. (2002). *Teaching with Style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles.* Alliance Publishers. Recuperado de http://www.ius.edu/ilte/pdf/teaching_with_style.pdf
- Gimeno, S., y Pérez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.
- Giroux, A. (1990). *Los profesores como intelectuales.* México: Paidós.
- Guerrero, C., M. (2010, abril). Estilo de Enseñanza y Estilo de Vida. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2, (14) Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/14/msgc.htm>
- Guzmán (2011). La calidad de la enseñanza en Educación Superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, XXXIII (número especial), 129-141. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&nrm=iso
- Guzmán, J. y Pimentel, M. (2009). Preferencias sobre los estilos docentes que tienen los alumnos de la Facultad de Psicología. UNAM. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/.../v09/.../at16/PRE1178858923.pdf>, Proyecto financiado por PAPIME con número EN309804
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw Hill.
- Hervás, Aviles, R. (2004). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativo.* Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Hervás, Gómez, C., y Toledo, M. (1991). La Individualización en el Aula desde el punto de Vista de sus protagonistas. *Enseñanza*, 8, 1- 13.

- Huerta, A., Pérez, G., y Carrillo, N. (2005). Referentes conceptuales para la enseñanza centrada en el aprendizaje. En *Revista de Educación y Desarrollo*, 4, 35-43. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? En *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 38-46. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223490004.pdf
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Jackson, Ph. (1998). *La vida en las aulas*. Traducción de Guillermo Solana. Madrid: Morata.
- Jackson, Ph. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Traducción de Gloria Vitale. -1ª ed. -Buenos Aires: Amorrortu.
- Jaramillo, J., y Gaitán, C. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(2), 10-29. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80129/Vol2No2Art1.pdf>
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics/ conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. New York: Pergamon Press.
- Kember, D. y Lama, Bick-Har. (december, 2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching*, 12, pp. 693-713. DOI: 10.1080/13540600601029744

- La Rosa, J., y Díaz Loving, R. (1991). Evaluación del Autoconcepto: Una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1 (23), 15-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/805/80523102.pdf>
- Latorre, M. (2005). *¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores Chilenos en ejercicio?* Recuperado de <http://www.preal.org/Archivos/Grupos%20de%20Trabajo/Desarrollo%20de%20la%20Profesi%C3%B3n%20Docente/Ciclo%202005-2010/Art%C3%ADculos/artlatorre.pdf>
- López, L. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Cartuja, Granada: Universidad de Granada.
- López, N., F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: NARCEA,
- Loughran, J., Mitchell, I., & Mitchell J. (2002, November–December) Attempting to document teachers' professional knowledge. *Qualitative Studies in Education*, 16(6), 853–873. Recuperado de <http://www.tandf.co.uk/journals>, DOI: 10.1080/09518390310001632180
- Lúquez, P., Sansevero, I., y Reyes, L. (2007). Identidad Profesional del Docente Universitario en el Marco de una Gestión Democrática del Aprendizaje. *SYNERGIES Venezuela*, N° 3, 230 -253. Recuperado de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Venezuela3/SYNERGIES14.pdf>
- Manjón, M. (2001). Algunas funciones del profesorado universitario para el siglo XXI. Consideraciones éticas. *Revista Fuentes* 2, 52-61. Recuperado de http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_antteriores/seynphz p.pdf

- Marcelo, C. (Abril, 2008). Los Comienzos en la Docencia: Un Profesorado con buenos principios. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), Recuperado en <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev131.html>
- Marcet, C. (1986). La consistencia de la conducta humana: perspectivas teóricas y principales investigaciones. En *El estudio de la personalidad humana: teoría e investigaciones de W. Mischel*, 37-58. Barcelona, España: PPU, S.A.
- Martínez, G., García, D., y Quintana, D. (2006). El Perfil del Profesor Universitario de Calidad desde la Perspectiva del Alumnado. En *Educación XXI* (9), 183-198. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/09-09.pdf>
- Martínez, E., R. (mayo, 2002). Método de enseñanza de la Educación Física. *Revista Digital*, Año 8, 48. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/> - Buenos Aires
- Martínez, G. P. (2007) Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula. Bilbao: España.
- Martínez-Otero, V. (junio, 2003). Autoconcepto docente: análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Educación y Futuro*, 1-17. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7667>
- Martín, E., García, L., Torbay, Á. y Rodríguez, T. (2007). Estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en universitarios. *CEA-U. Anales de psicología*, 23(1), 1-6.
- Mazón, R., Martínez, S., y Martínez, G. (2009). La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVIII (1)149, 113-140. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60416041006>

- Mayor Ruiz, C. (1996). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia, en la Universidad de Sevilla. *RELIEVE*, 2(1). Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n1/RELIEVEv2n1.htm>
- Mejía, J. (2002). Perspectiva de la investigación social de segundo orden. *Cinta de Moebio*, 14, 1-34. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10101405>
- Morán, O. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento: sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles educativos*, XXVI (105-106), 41-72. Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210603>
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., y Weise, C. (2009). *Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta*. Recuperado de <http://www.carlesmonereo.com/wp-content/uploads/2012/09/Monereo-C.-Badia-A.-Bilbao-G.-Cerrato-M.-y-Weise-C.-2009-.pdf>
- Monereo, C. y Pozo. J. (2003). *La universidad ante la cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Montero, M., L. (1995). Comportamiento del profesor y resultados de aprendizaje: Análisis de algunas relaciones. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 249-271). Madrid: Alianza Psicología.
- Montero, M., L. (1995). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la actuación didáctica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 273-296). Madrid: Alianza Psicología.
- Montenegro Aldana, I. (2003). *Evaluación del Desempeño Docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Colombia: Cooperativa. Editorial Magisterio.

Mosston, M, y Ashworth, S. (1972). Teaching: from command to discovery. Belmont: Wadsworth Publication Co.

Mosston, M., y Ashworth, S. (2001). *La Enseñanza de la Educación Física: La Reforma de Los Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Hispanoeuropea.

Navarro, A., Y. (Octubre, 2009). ¿Influyen los rasgos de personalidad y el método docente empleado en la percepción del rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista Qurriculum*, 22, 189-206.

Nicoletti M. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *EDUCAÇÃO: Edição, 29(02)*. Recuperado de <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>

O'Connor, T. & Trinity College Dublin, Ireland (2006). Different Approaches to Integrate Learning skills development in higher education. Aishe, Conference 2006 creating and sustaining an effective learning environment. Recuperado de www.aishe.org/events/2005-2006/conf2006/proceedings/paper-29.doc

Ojeda, M., y Alcalá, M. (2004). La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras: aspectos curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-25. Recuperado de

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). Competencias para la vida: Proyecto Definición y selección de competencias. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/_deseco_es_el_n.html

Oviedo, M. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento: sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles Educativos*, XXVI (105-106), 41-72. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210603>

- Pabón, C. (1999). Reflexiones sobre el quehacer Pedagógico. *Revista, Universidad Pedagógica Nacional Digitalizado* por RED ACADÉMICA. Recuperado de http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt1_11_12/biblioteca/3modelos_didacticos/quehacer_pedagogico.pdf
- Parra, M. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales*. (Tesis doctoral, Universidad de Chile, Santiago de Chile). Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/parra_m/sources/parra_m.pdf
- Paul, A. Schutz, Courtney, B. Chambless and Jessica T. DeCuir. (2004). Multimethods Research.cap.16. En, Kathleen deMarrair, Edited, *Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*, (pp. 267-282). LEA, LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, Publishers. London, Mahwah, New Jersey.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., y Perrenoud, Ph. (coord). (2001). 3ª ed. *La formación profesional del maestro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peñuela, D., Rodríguez, V., Pulido, O., Castro, J., y Rivero, O. (2008). La Cuestión Docente Colombia: los estatutos docentes. *Colección libros FLAPE 21*, 7-130. Buenos Aires. Recuperado de http://www.foro-latino.org/flape/producciones/public_listado_cuestion_doc_txt.htm
- Pérez, M., Vidal, L., y Villarán, V. (2009). Estudio Exploratorio del Autoconcepto en Docentes de educación primaria de escuelas públicas de Comas y Puente Piedra. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/47753051/AUTOCONCEPTO-Y-DOCENTES>
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: GRAÓ.
- Pichardo, M., García, B., A., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista*

Electrónica de Investigación Educativa, 9(1), 1-16. Recuperado en <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html>

Pinelo, Á. (2008). Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 17-24. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a05.pdf>

Pintor, G., y Vizcarro, G. (2005). Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 623-644.
Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1127&clave_busqueda=129200

Porlan, A., Rivero, G., y Del Pozo, M. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15(2), 155-157.
Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2p155.pdf>

Porlan, R. (1996). *Cambiar la escuela*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Pozo, J. y Scheuer, N. (1999). Las Concepciones sobre el Aprendizaje como teorías implícitas. En J. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El Aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 87-108). Madrid: AULA XXI Santillana.

Pozo, J. I.; N. Sheuer, M. P., Pérez Echeverría, M., y Mateos, M. (1999). El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. En Sánchez, J.M. (ed.), *Educación científica* (29-53). Madrid: Ediciones de la Universidad de Alcalá.

Pozo, J. (2005). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

- Pozo, J., Sheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. La concepción de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Grao.
- Pratt, D.D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42 (4), 203-220. No aparece la página en la web
- Pratt, D.D. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Prieto, P. (2004). La construcción de la Identidad Profesional del docente: un desafío permanente. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf
- Quezada, Zevallos, J. (2005). Retos en la Docencia Universitaria Del Siglo XXI. *Concensus*, 9(10). Recuperado de http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S1680-38172005000100005&script=sci_arttext
- Quiroz., Tito y Jiménez F, Kemly. (1991). *El perfil para el docente para la universidad de Costa Rica*. Proyecto 724-89-021IIMEC. Universidad de Costa Rica.
- Quinn, M. (2002). Designing Qualitative Studies. En *Qualitative Research Evaluation Methods*. 3, (pp. 209-258). Sage publications. International Educational and Professional, California: Publisher, Thousand Oaks.

- Rego, A., Pereira, H., Fernandes, C., y Rivera, H. (2007). Comportamientos de ciudadanía docente, motivación y desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 253-268. Recuperado de <http://openjournal.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/322>
- Riera I Román, J., y Cívís i Zaragoza M. (2008). La Pedagogía Profesional Del Siglo XXI. *Educación XXI. Redalyc*, 11, 133-154. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/706/70601107.pdf>
- Rivera Román, J., y Cárdenas M. (2006). El análisis del discurso en el aula. *Revista Venezolana de Educación* 10(32), 43-48. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1984463>
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.
- Rodríguez, M., y Díaz Larenas, C. (2007). El Sistema de Cogniciones y Creencias del Docente Universitario y su Influencia en su Actuación Pedagógica. *Horizontes Educativos*, 12(1), 35-42. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/979/97916199004.pdf>
- Romero, R., (2005). Modelos para el análisis de la profesión docente universitaria. *Perspectivas docentes*, 29, 5-18. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1704343>
- Rosenshine, B. (1969). In *Research Into Classroom Processes, A Review of Process-Criteria Research*, eds Westbury Ian, Bellack Arno A (Teachers College Press, New York) in press a. *A condensed version is available in Classroom Interaction Newsletter* 5, 4-18.
- Ruiz, M. (1996). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia, en la Universidad de

Sevilla. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2(1). Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n1/RELIEVEv2n1.htm>

Salazar, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario excelente: una revisión de los aportes de la investigación sobre el desempeño docente universitario. *Revista Educación* 30(1), 31-49. Recuperado de <http://www.latindex.ucr.ac.cr/revistas/edu30-1/02-francis.pdf>

Sánchez, E., García, J., Rosales, J., de Sixte, R., y Castellano, N. (Mayo-agosto 2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-136.

Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8992/1/12%20Estudios%20Eb.pdf>

Schutz, P., Courtney, B., y DeCuir J. (2004). Multimethods Research. En Kathleen deMarrair, (Edited), *Methods of Inquiry. In Education and the Social Sciences*. London, (pp. 267-282), Mahwah, New Jersey LEA, LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, Publischers.

Segovia-Domingo, J. (2000). Análisis reflexivo del clima de clase como indicador de la incidencia de una innovación educativa en un centro de actuación educativa preferente. *Aula Abierta*, 75, 175-193.

Segura, B., M. (2004). Hacia un Perfil del Docente Universitario. *Revista Ciencias de La Educación*, Año 4, 1(23), 9-28. Recuperado de <http://www.anm.org.ve/FTPANM/online/2012/boletines/N47/Seccion5-SEGURA-BAZAN-Hacia-un-perfil-del-docente-universitario.pdf>

Segura, B., M. (Julio-Diciembre 2005). Competencias personales del docente. *Revista Ciencias de la Educación*, Año 5, 2(26), 171-190.

- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, En Wittrock, M.C., *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. (pp. 9-84), España: Paidós.
- Shulman, L. (invierno 2001). Conocimiento y Enseñanza. *Estudios Públicos*, 83, 164-196.
- Shulman, L. (invierno 2005). El saber y entender del saber docente. *Estudios Públicos*, 99, 195-224.
- Solar, R., y Díaz, L. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes Educativos*, 12 (1), 35-42.
- Serrano, M. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). 1-19. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>
- Serrano, S. (2007). *Calidad Docente del Profesorado Universitario*. Ponencia presentada en: VII Reunión Nacional de Currículo, I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior, Caracas, Venezuela. Recuperado de http://postgradoeducacionudobolivar.files.wordpress.com/2008/03/lectura_complementaria_51.pdf
- Silvernail, D. (1979). *Teaching Styles as related to Student Achievement*. Washington, D. C: National Education Association.
- Solar, R., y Díaz, L., C. (2007). El Sistema de Cogniciones y Creencias del Docente Universitario y su Influencia en su Actuación Pedagógica. *Horizontes Educativos*, 12(1) 35-42. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/979/97916199004.pdf>
- Suárez, C., Burgos, E., y Otros (2008). Los Estilos Pedagógicos y su Impacto en el Aprendizaje de los Alumnos. Universidad Sergio Arboleda Bogotá. Grupo de Investigación INVEDUSA. Ed, Fondo de Publicaciones

Shon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. México: Paidós.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Teixeira, M., y Ruete, H. (2006). Identificando Estilos de Ensino e Aulas de Educação Física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(1), 117-134. Recuperado de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1304>

Tejada, F. (2001). Función Docente y Formación para la Innovación. *EDUCAME. Revista de la Academia Mexicana de Educación*, 4, 1-21. Recuperado de <http://www.um.edu.ar/catedras/claroline/backends/download.php?url=L1NFMjctX0Z1bmNp825fZG9jZW50ZV95X2ZvcmlfcF9sYV9pbm5vdl9UZWphZGFfRmRlel8uLi5QREY%3D&cidReset=true&cidReq=FP002>

Tejedor, T. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200330499.pdf>

Traver, J., Sales, A., Doménech, F., y Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8(36), 1-19. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/1008Traver.PDF>

Tünnermann, C. Editor (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/libros/A_diez_anos_dela_conferencia_mundial.pdf

Tünnermann, C. (s.f). *El Rol del Docente en la Educación Superior del Siglo XXI*. Recuperado de http://www.ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf

UNESCO. (2009, 8 de julio). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

UNESCO. (1998a). *La educación superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Panorama Estadístico de la Enseñanza Superior en el Mundo: 1980 - 1995. París: 5-9 octubre*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113601so.pdf>

UNESCO. (1998b). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. *PREAL*, 25, 1-46. Recuperado de http://www.cneq.unam.mx/cursos_diplomados/diplomados/medio_superior/SEIEM/1a/02/00/02_material/02_toluca/04_concretar/archivos/formacion_formadores_estado_practica_Vaillant.pdf

Valcárcel A., y García-Muñoz, R. (2001). La función docente del Profesor Universitario, su Formación y Desarrollo Profesional. *Didáctica Universitaria* (pp. 9-43). Madrid, España: La Muralla.

Vilanova, S., García, B., y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de*

Investigación Educativa, 9(2), 1-21. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/81/villanova>

Vogliotti, A., y Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. *Revista??* Recuperado de http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Vogliotti%20y%20Otros.PDF

Weber, M. (1975). El problema de los diferentes estilos de educar. *Educación* (Tubingen), 12, 15-32.

Weber, E. (1976). *Estilos de educación. Manual para estudiantes de pedagogía*. España: Herder.

Zabala Vidiella, A. (1985). Condiciones metodológicas derivadas del análisis comunicacional de la enseñanza. *Revista Interuniversitaria de didáctica*, 3, 141-164.

Zabala Vidiella, A. (2000). *La Práctica Educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Graó.

Zabalza, M. (2004b). *Guía para la planificación Didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (guía de guías) documento de trabajo*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/guiaplan.pdf>

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zarazaga, E. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/concepto/Art%EDculos/l_a_profesion_docente.pdf

Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Docencia*, 25, 74-85. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731201512.pdf>

Zapata, J. C., Gómez, A., y Rojas L. (abril, 2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educ.Educ*, 13 (1), 77-90.

Zeleni, C., Medina, N., Parra, D., y Montoya, C. (2008). Modelo para la evaluación del desempeño docente en la función docencia universitaria. *Revista Investigación Educativa*, 12 (22), 99-126. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2008_n22/a07v12n22.pdf

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tendencias en la investigación según Bennett	65
Figura 2. Representación de las líneas de investigación sobre la enseñanza según Bennett (1979)	66
Figura 3. Líneas de investigación sobre los Estilos de Enseñanza	76
Figura 4. Estilos de Enseñanza en la Educación Física según Martínez, E.....	132
Figura 5. Dimensiones del Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza	158
Figura 6. Representación Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza	171
Figura 7. Fases del Trabajo de Campo	201
Figura 8 Clasificación de los profesores en función de los subtipos de práctica de enseñanza	228
Figura 9. Clasificación de los docentes según práctica evaluación de la enseñanza y el aprendizaje	236
Figura 10. Concepciones de los profesores frente a la enseñanza	240
Figura 11. Percepción de los profesores sobre la práctica de la enseñanza	241
Figura 12. Participación de los profesores en investigación en su campo disciplinar	243
Figura 13. Formas de articulación de la investigación a la docencia	244
Figura 14. Formas de estructuración de la enseñanza de las asignaturas.....	246
Figura 15. Consideración del profesor sobre el nivel de complejidad de su asignatura	247
Figura 16. Estrategias de actualización en el campo disciplinar de los docentes.....	261
Figura 17. Relación entre concepción de la enseñanza, subrasgos característicos del ser y NEO-FFI. Medellín, 2012	263
Figura 18. Sub-rasgos característicos del ser en los profesores participantes del estudio de estilos de enseñanza	266
Figura 19. Subgrupos de profesores en función de la concepción de enseñanza, las categorías de la dimensión del saber – hacer, los sub-rasgos característicos del ser y las características demográficas de los docentes y sus cursos	285
Figura 20. Mapa de percepciones sobre las prácticas analizadas en guía de observación, concepción de la enseñanza, características demográficas de los profesores y sus cursos	290
Figura 21. Redefinición del Modelo Integral de los Estilos de Enseñanza	304

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías para el Análisis de la Interacción de Flanders (FIAC).....	63
Tabla 10. Descripción de acciones de los profesores en función de algunas características demográficas.....	226
Tabla 11. Perfiles de los subtipos en relación a los indicadores de la práctica de enseñanza.....	227
Tabla 12. Característica de los docentes y sus cursos, según tipo de práctica de enseñanza.....	229
Tabla 13. Descripción de las acciones de los profesores en función de los indicadores de la relación profesor-estudiante.....	231
Tabla 14. Perfiles de los subgrupos en función de los indicadores de la relación profesor-estudiante.....	232
Tabla 15. Característica de los docentes y sus cursos, según tipo de relación profesor-estudiante.....	233
Tabla 16. Descripción de las acciones de los profesores en función de los indicadores de la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza.....	234
Tabla 17. Tipos de evaluación en los profesores participantes.....	235
Tabla 18. Característica de los docentes y sus cursos, en función de las prácticas de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.....	237
Tabla 19. Descripción de los tipos de teorías emergentes en los dilemas que evaluaron los docentes.....	238
Tabla 2. Estilos de Enseñanza de Grasha.....	110
Tabla 20. Concepciones de los profesores sobre la enseñanza.....	240
Tabla 21. Argumentos frente al nivel de complejidad atribuido a la enseñanza.....	241
Tabla 22. Elementos que los docentes consideran fundamentales para la enseñanza.....	242
Tabla 23. Importancia que tiene para el profesor conocer cómo aprenden sus estudiantes.....	245
Tabla 24. Prioridades del profesor a la hora de desarrollar un tema o contenido.....	246
Tabla 25. Razones que atribuyen los profesores a la dificultad/facilidad de su asignatura.....	247
Tabla 26. Alternativas de solución frente a las dificultades de los estudiantes para aprender.....	248
Tabla 27. Características de la planeación de las clases de los profesores.....	249
Tabla 28. Criterios tenidos en cuenta por los profesores en la planeación de las clases.....	250
Tabla 29. Opciones asumidas por el profesor cuando no logra desarrollar las actividades previstas.....	252
Tabla 3. Estilos de enseñanza de Gregorc.....	113
Tabla 30. Acciones del profesor cuando los estudiantes no responden a las actividades planeadas.....	252
Tabla 31. Preocupación del profesor por situaciones personales que afectan el rendimiento académico de los estudiantes.....	254
Tabla 32. Consideración de los profesores sobre la función como formador de maestros.....	256
Tabla 33. Descripción de las razones por las que se considera ser un buen docente.....	256
Tabla 34. Logros en la carrera profesional de los profesores.....	257
Tabla 35. Aspectos que los profesores consideran necesarios para mejorar su docencia.....	258
Tabla 36. Razones por las que los profesores consideran que se valora su trabajo como formador.....	259
Tabla 37. Formas en que los profesores manifiestan su satisfacción con la docencia.....	260
Tabla 38. Frecuencia de asistencia de los profesores a eventos académicos.....	262
Tabla 39. Relación entre concepción de la enseñanza, Subrasgos característicos del ser e inventario NEO-FFI. Medellín, 2012.....	263
Tabla 4. Estilos de Enseñanza según la Perspectiva de Martínez Geijo.....	115
Tabla 40. Medidas de discriminación en la relación entre la concepción de la enseñanza, los sub-rasgos del ser, todos los aspectos de la guía de observación y algunas características de los docentes y los cursos.....	291
Tabla 5. Estilos de Enseñanza desde la Perspectiva de Gargallo.....	119
Tabla 6. Caracterización de los Profesores desde los Estudiantes (Gargallo et al., 2010).....	120
Tabla 7. Tipos de Creencias sobre el Proceso de Enseñanza/Aprendizaje (Doménech, 1999 ^a , 1999b, 2004).....	122
Tabla 8. Aspectos Contemplados en la Guía de Observación no Participante.....	205
Tabla 9. Caracterización de los docentes participantes.....	224

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 Consentimiento informado.....	370
Anexo 2 Guía de observación no participante.....	374
Anexo 3 Guía de entrevista semiestructurada para profesores.....	381
Anexo 4 Cuestionario sobre la enseñanza y el aprendizaje.....	385
Anexo 5 Formato programa de curso.....	393
Anexo 6 NEO FFI inventario.....	395
Anexo 7 Sistema de referencia para el análisis y categorización de la entrevista semiestructurada para profesores.....	399

ANEXOS

Anexo No. 1

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

Investigadora principal: Liliana Maria Echeverry Jaramillo
Doctorado en Educación
Línea Aprendizaje, Cognición y Creatividad
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia

1. INTRODUCCIÓN

Señor (a) Profesor (a) se le ha invitado a participar en este estudio de investigación en educación, desarrollado por una estudiante para optar al título de Doctora en Educación.

Antes de tomar cualquier decisión sobre su participación, por favor, tómese el tiempo necesario para que conozca y comprenda todos los aspectos relacionados con el estudio. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre los diferentes elementos que le ayuden a aclarar sus dudas al respecto.

La investigación y todo el proceso de recolección de información no significarán para usted una valoración o seguimiento a su desempeño profesional.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted decide participar, entonces, se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

2. INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

2.1. OBJETIVO DEL ESTUDIO

Este estudio tiene como propósito fundamental describir y analizar los estilos de enseñanza de los profesores de educación superior a partir de la consideración de un modelo teórico que contemple una visión integral de la práctica docente. Para lograr este objetivo, se hace necesario identificar las tendencias de los estilos de enseñanza que despliega el profesor en el ejercicio de la docencia. Así, será posible evidenciar el tipo de relaciones que se pueden establecer entre los elementos que configuran el constructo de los estilos de enseñanza. Para ello, se utilizarán diferentes técnicas e instrumentos que permitan de forma objetiva hacer una categorización o tipología de los estilos de enseñanza que caracterizan a los profesores en este nivel de formación.

2.2. BENEFICIOS DEL ESTUDIO

En diferentes investigaciones sobre los estilos de enseñanza ha quedado claro que los profesores no exhiben o despliegan un único estilo de enseñanza, con lo cual se deduce, que los docentes poseen creencias o teorías implícitas que influyen y median su práctica de enseñanza. De este modo, en la medida en que se logre explicitarlas y confrontarlas se tendrá mayores posibilidades de reflexionar y reconstruir saberes que enriquezcan la calidad del desempeño y trabajo profesional, y en consecuencia, permitan lograr mejores resultados en el aprendizaje de sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, se perfila una de las líneas o enfoques de los estilos de enseñanza que enfatiza en una reflexión y un cambio didáctico que ayude a mejorar la efectividad del desempeño de los profesionales en formación. No obstante, para que esto sea viable, se ha de lograr un proceso de enseñanza más personalizado, en el que se integren las reflexiones del docente frente a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En los diferentes estudios sobre los estilos de enseñanza cada investigador considera diferentes factores para analizar y determinar la tipología de los mismos. Así, cada investigación se ubica en una perspectiva o enfoque diferente sugiriendo aspectos particulares del constructo que en ocasiones dejan por fuera algunos elementos o dimensiones relacionadas con el ser docente y, en particular, con la identidad profesional y personal, o los conocimientos pedagógicos que configuran el proceso de enseñanza y aprendizaje. A partir de esta investigación, se pretende consolidar un modelo integral de los estilos de enseñanza que recoja la práctica de enseñanza como una actividad compleja en la que se admiten, articulan e interrelacionan diferentes dominios y factores que intervienen directa o indirectamente en el ejercicio de la docencia.

En la literatura científica relacionada con los estilos de enseñanza se señala la ausencia o el poco desarrollo de instrumentos estandarizados para la tipificación de este constructo. Así, cada investigador, se ha dado a la tarea de diseñar sus propios instrumentos, obviamente, teniendo en cuenta sus referentes conceptuales y su fundamentación teórica. No lejos de esta realidad, para este estudio me di a la tarea de diseñar y validar los instrumentos que se utilizan en esta investigación contando con la colaboración de varios profesores de la Facultad, al concederme observar sus clases y disponiendo de una hora de su tiempo para ser entrevistados. Esta actividad, dio la posibilidad de identificar preguntas e ítems repetidos, replantear o eliminar algunos elementos que se habían considerado importantes, además, de una estimación real del tiempo de todos los instrumentos, aunque se había estimado menos tiempo, éste se incrementó, y tanto el interés como la motivación de los profesores involucrados se mantuvo hasta el final.

Como retribución, a su participación, usted, tendrá la posibilidad de reflexionar de forma más directa sobre algunos aspectos que subyacen a la práctica de enseñanza y en particular, sobre su perfil de estilos de enseñanza. Esto le permitirá una mayor comprensión y reflexión sobre su propia práctica, así mismo, brindarle elementos para reconstruir su saber pedagógico, didáctico y práctico de manera que pueda orientar con una práctica más reflexiva el proceso de formación de los maestros y cualificar su formación profesional.

Ahora, se requiere la participación de nuevos profesores que me permitan identificar y explicitar las tendencias de los diversos estilos de enseñanza que los profesores formadores despliegan en su práctica de la enseñanza.

2.3. PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

Dada la complejidad de la temática y los límites que pueden existir entre las dimensiones y categorías que constituyen el modelo integral de estilos de enseñanza que se propone, en caso de aceptar participar en esta investigación, se llevará a cabo una serie de procedimientos que permitirán recoger y analizar las diferentes concepciones y situaciones que se presentan en la práctica de enseñanza. Se realizará un cronograma para la

realización de cuatro (4) visitas de observación no participante de las clases, ello implica tener en cuenta la programación académica vigente y respetar los horarios asignados para el desarrollo de su actividad docente.

La guía o formato de observación de clase me permitirá focalizar la atención sobre aspectos relevantes de la fase interactiva de la enseñanza. En este sentido, se realizará un registro del desarrollo de algunas clases, que implica tomar en consideración in situ, algunos elementos de los diferentes modos o formas de ejercer la práctica docente. Ello significa que no se hará parte de la clase, no se incurrirá en interrupciones, ni se participará de la dinámica del grupo. Mi objetivo es identificar, comprender e interpretar situaciones específicas dentro del aula de clase que integran categorías genéricas de las dimensiones establecidas en el modelo, y que hacen parte de la práctica de los profesores.

Para mí, es importante contar también con su colaboración para el desarrollo de una entrevista semiestructurada, a partir de la cual se busca acceder a su apreciación y puntos de vista sobre los posibles conocimientos que se requieren para la enseñanza, además, de su percepción respecto de la identidad profesional y personal como docente. De forma similar, se hará aplicar un cuestionario, en el cual se describen diferentes situaciones de la práctica de enseñanza con tres alternativas de respuesta para que seleccione una de las opciones que represente mejor su opinión o con la que esté más de acuerdo. Ya que hay algunos elementos que la observación no permite identificar en la práctica de los profesores.

Es de señalar que el manejo de toda la información recogida se hará de forma global y no se focalizará en la consideración de casos específicos o individuales. Su propósito es contrastar una serie de situaciones y dimensiones de la práctica que configuran las tendencias de los diversos estilos de enseñanza que despliegan los profesores en el ejercicio docente.

2.4. ACLARACIONES

Su decisión de participar en la investigación es completamente voluntaria.

La investigación y todo el proceso de recolección de información no significarán para usted una valoración o seguimiento a su desempeño profesional. Toda la información obtenida en el estudio, será estrictamente confidencial y será usada por la investigadora con un carácter estrictamente académico.

No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.

Si decide participar en el estudio, aunque tiene la libertad de retirarse, su participación hasta finalizar es de suma importancia para el desarrollo de esta propuesta y futuros procesos académicos.

Si lo desea puede informar o no las razones de su decisión de no continuar, ésta será respetada en su integridad. Sin embargo, los datos obtenidos hasta ese momento seguirán formando parte del estudio a menos que usted solicite expresamente que su identificación y su información sea borrada de la base de datos.

Si bien, no recibirá pago por su participación, una vez realizado todo el proceso, se le darán a conocer los resultados de la investigación. Igualmente, si lo desea, podrá contar con información permanente con respecto al desarrollo del estudio.

Liliana María Echeverry Jaramillo

Estudiante de Doctorado de la Facultad de Educación

Teléfono: 2198713 o 2195700

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines académicos. Convengo en participar en esta investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Firma del participante
C.C.

Fecha

He explicado al Profesor (a). _____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los beneficios y el compromiso que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella. Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Firma del investigador
Derechos

Fecha

anexo No. 2

GUIA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

Metodología de enseñanza – desarrollo de la clase

Dimensión : SABER HACER

CATEGORIA	INDICADORES	ITEMS A OBSERVAR	SI	NO	OBSERVACIONES GENERALES	ELEMENTOS EMERGENTES OBSERVADOS	
ENSEÑANZA	CLASE DESARROLLO DE LA	Introducción : creación de vínculo	Recuento de temática anterior				
			Presentación general actividades de la sesión de la clase				
			Indagación de actividades o tareas pendientes				
			Introduce el tema de la clase				
	CLASE DESARROLLO DE LA	autorregulación del proceso.	Indagación de conocimientos previos.				
			Desarrollo de los temas de forma disciplinar, o interdisciplinar o muy general				

			Explicaciones comprensibles y organizadas				
			Evidencia que ha preparado la clase con anterioridad.				
			Establece relaciones entre temática nueva, conocimientos previos y otros contenidos				
			Hace preguntas para verificar comprensión				
			Hace aclaraciones sobre la temática				
			Ofrece diferentes perspectivas de la temática al momento de su enseñanza.				
			Se ajusta al plan previsto para desarrollar su enseñanza.				
			Desarrolla la clase sin tener en cuenta las condiciones de los estudiantes				
			Replantea la explicación o las estrategias si identifica falta de comprensión.				
			Tiene en cuenta las características de los estudiantes para orientar el desarrollo de la clase.				
			Explica las actividades a realizar				
			Distribuye el trabajo para desarrollar en clase				
			Acompaña las actividades que desarrollan los estudiantes en la clase				
			Orienta las intervenciones de los estudiantes en clase para que respondan a sus preguntas o planteen las dudas sobre el tema tratado.				
			<i> síntesis del contenido o temática,</i>	Da orientación a los estudiantes para realizar tareas y trabajos			
Realiza preguntas de verificación del contenido							
Cierra la sesión con algunas ideas generales							
ANZA	METO DOLOGÍA	Expositiva: exposición magistral					
		Inductiva: particular - general					

		Deductiva: general - particular				
		Constructiva: elaboraciones propias a partir de referentes				
		Dispone de materiales para que los estudiantes elijan el que más se ajusta a sus estilos de aprendizaje.				
		Estrategias de organización: trabajo grupal, individual, seminario, tutoría, taller				
		Dedica tiempo fuera de clase para asesorar las actividades independientes de los estudiantes.				
UTILIZACIÓN DE RECURSOS		Bibliográficos: documentos, textos, libros escritos, gráficos,				
		Brinda materiales de estudio o referencias del curso actualizados y adecuados.				
		Fomenta el uso de otros materiales y recursos diferentes a los utilizados en clase.				
		Uso de materiales audiovisuales, audios, pc, Video B,				
		Informáticos: utiliza tecnologías de información y comunicación en el desarrollo de su clase.				

tica de enseñanza – Relación profesor / estudiante

Dimensión : *SABER HACER*

TEMA	INDICAD.	ITEMS A OBSERVAR	SI	NO	OBSERVACIONES GENERALES	ELEMENTOS EMERGENTES DE LA OBSERVACIÓN
ESTUDIANTE	COMUNICACIÓN	Tipo de lenguaje utilizado por el profesor para dirigirse a los estudiantes (formal, informal, técnico, elaborado)				
		Expone los temas de clase con claridad (Expresión verbal fluida, confusa, lenta)				
		Expresión verbal acompañado de gestos o movimientos (de las manos: indicaciones, señalamientos), expresión facial (gesto de la cara, sonrisas, miradas)				
		Expresión no verbal				
		Se dirige a los estudiantes de forma distante no establece contacto directo				
CLIMA DE CLASE		Ecología de la clase: características físicas y materiales del aula (Tamaño de la clase)				
		Condiciones físicas generales de trabajo				
		Establece con claridad las normas y las consecuencias del no cumplimiento				
		Mantiene la distancia con los estudiantes para controlar la disciplina.				
		Solicita opiniones respecto al tema tratado en clase para propiciar su participación.				
		Acepta las críticas y proposiciones de los estudiantes				
		Le disgusta las críticas y sugerencias de los estudiantes				
		Se dirige a los estudiantes con respeto				
		Permite la participación				
		Permite la libre actuación de los estudiantes en la clase.				
		Demuestra tolerancia frente a las posturas y opiniones divergentes de los estudiantes.				

RELACIONES PROFESOR - ESTUDIANTE	CLIMA DE CLASE	Propicia un ambiente de confianza y seguridad				
		Se implica en el desarrollo de las actividades				
		Ejerce presión para la consecución de los objetivos.				
		Anima a los estudiantes a tomar decisiones con relación a actividades de clase.				
		Toma decisiones en consenso con el grupo				
		Exige orden y organización				
		Demuestra confianza e interés en los estudiantes.				
		Anima a la competitividad				
		Presta atención a las tareas y su desarrollo				
		Propone diversas actividades para fomentar la participación.				
		Genera y permite la autonomía				
Impone sus opiniones no establece consensos						
RELACIONES PROFESOR - ESTUDIANTE	EXPECTATIVAS DE LOGRO	Anima a los estudiantes a realizar las actividades que propone resaltando sus habilidades				
		Expresa las condiciones y posibilidades para lograr cumplir las actividades y tareas				
		Fomenta en los estudiantes a elaborar sus propias construcciones sobre los temas tratados en clase.				
		Motiva a los estudiantes				
		Exalta los méritos de los estudiantes en grupo				
		Valora los estudiantes				
	COMPROMISOS	Demuestra responsabilidad				
		Cumple con los acuerdos pactados				
		Hace devoluciones de las acciones y tareas de clase oportunamente.				
		Cumple con las obligaciones de clase y la atención a los estudiantes.				
		Cumple con los horarios de clase y las asesorías.				

Práctica de enseñanza – Evaluación

Dimensión : *SABER HACER*

CATEGORIA	INDICAD.	ITEMS A OBSERVAR	SI	NO	OBSERVACIONES GENERALES	ELEMENTOS EMERGENTES EN LAS OBSERVACIONES
PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	Evaluación Formativa: Evalúa en diferentes momentos del curso para hacer un seguimiento de los aprendizajes.				
		Concerta los criterios y los procesos de evaluación				
		Orienta a los estudiantes sobre cómo pueden mejorar los resultados de las evaluaciones.				
		Valora no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por los estudiantes.				
		Informa sobre las dificultades luego de revisar los resultados de las evaluaciones				
		Evaluación sumativa: mide el nivel alcanzado por los estudiantes respecto a los objetivos de la materia				
		Establece los criterios y procedimientos de la evaluación				
		Lo fundamental en la evaluación es que los conocimientos trabajados sean reproducidos por parte del estudiante				
		Hace devoluciones negativas cuando el rendimiento no es el esperado.				

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Muestra disposición para atender sugerencias y recomendaciones de los estudiantes.				
Reconoce los errores, sus conocimientos, habilidades y competencias en el ejercicio de la docencia				
Rechaza las observaciones y sugerencias de los estudiantes sobre su enseñanza.				
Revisa y reflexiona sobre su práctica si es cuestionada por los estudiantes.				
Tiene en cuenta los resultados de la evaluación para hacer modificaciones en su planeación				
Permite que los estudiantes evalúen el desarrollo de la clase y su intervención y / o comportamiento.				

Anexo No. 3

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA PROFESORES

Esta guía de entrevista semiestructurada hace parte de una serie de instrumentos que se han diseñado para recoger información relacionada con los estilos de enseñanza de los profesores. Su propósito, es el de contribuir a la identificación de los estilos de enseñanza que despliegan los profesores en los diferentes contextos en los que desarrollan su práctica de enseñanza.

Los datos obtenidos serán usados con fines investigativos y análisis teórico. En ningún caso serán utilizados para la calificación o evaluación de su desempeño profesional. En consecuencia, se sugiere que responda de la manera más sincera posible, no en perspectiva del deber ser, sino desde el punto de vista de su práctica docente cotidiana. Es decir, de lo que usted como profesor hace regularmente en el desarrollo de la práctica de la enseñanza.

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: _____

PROGRAMA DONDE DESARROLLA SU DOCENCIA: _____

CURSO QUE IMPARTE EN EL PREGRADO: _____

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA

(0-5 años) _____; (6-10 años) _____; (11-15 años) _____ (16-20 años); _____;
(21-25 años) _____; Más de 25 años _____

TÍTULO ACADÉMICO

Profesión: _____

Formación Posgraduada:

Especialista en: _____

Magister en: _____

Doctor(a) en: _____

PREGUNTAS ORIENTADORAS

I. SABER – SABER

- 1¿Qué es para usted la Enseñanza? /Cómo concibe la enseñanza?
- 2¿Cree usted que la enseñanza universitaria es una tarea fácil, difícil o compleja? SI ___ NO___ Por qué?_____
- 3A su juicio ¿Qué elementos considera son fundamentales para la enseñanza en este nivel de formación?
- 4¿Considera que existen diferencias entre un profesor formador de maestros y un profesor de otras disciplinas?
- 5¿Cuáles para usted serían esas diferencias? O en qué se diferenciarían?

Conocimiento Disciplinar: Consideración de los últimos avances científicos de su disciplina. Consideración de la epistemología de la disciplina

- 6¿Qué tipo de conocimientos considera fundamentales para la enseñanza de su materia?
- 7¿Qué recomendaciones le haría a un nuevo profesor que desee enseñar la materia que usted orienta?
- 8¿Qué criterios utiliza para determinar el contenido de la materia que enseña?
- 9¿Cada cuánto actualiza el programa del curso?
- 10¿Ha desarrollado propuestas o proyectos de investigación en su campo disciplinar?
- 11¿Cómo incluye los resultados de la investigación de su campo disciplinar en la enseñanza de su materia?

Conocimiento Pedagógico: Consideración de las diferentes formas de enseñar. Consideración de los principios didácticos de la disciplina que le permiten diseñar y aplicar el aprendizaje con sus estudiantes, Consideración de la comprensión sobre las posibles dificultades didácticas que presenta la disciplina

- 12Considera importante conocer o saber ¿cómo aprenden los estudiantes? Si _____ No_____ por qué?
- 13¿Cómo estructura la enseñanza de su materia? En: (unidades didácticas, por objetivos, por temas, por problemas, por proyectos)
- 14Para el desarrollo de un tema o contenido de la materia que imparte ¿en qué piensa, qué prioriza?
- 15¿Considera que su materia es fácil o difícil de aprender? Por qué?
- 16¿Qué hace cuando los estudiantes presentan dificultades para aprender la materia que enseña?

Conocimiento sobre la Planificación de la Enseñanza: conocimientos generales, planificación de la clase, programa de curso

- 17¿Qué aspectos o componentes considera se deben contemplar para la planificación de la enseñanza?
- 18¿Qué componentes considera debe tener el programa de la materia que enseña?
- 19¿Qué criterios tiene en cuenta para la planificación de su materia?
- 20¿Qué referentes utiliza para organizar el contenido de la materia que enseña?
- 21¿Cuénteme, profesor, usted planea sus clases? ¿Tiene usted registro de las planeaciones de clase? ¿qué registra en las planeaciones?, puedo mirarla
- 22¿Qué tiene en cuenta al hacer una planeación o preparación de sus clases?
- 23¿Cuándo organiza las actividades de clase, ¿en qué piensa?, ¿qué prioriza?
- 24¿Qué hace cuando no alcanza a desarrollar todo lo que tenía previsto en la planeación de la clase?
- 25¿Cuándo no logra desarrollar todo lo que tenía planeado ¿a qué se lo atribuye?
- 26¿Qué hace cuando los estudiantes no responden a las actividades que tiene planeadas?
- 27¿Qué hace cuando identifica en los estudiantes dificultades en la comprensión de las temáticas del curso?

II. SABER SER

Identidad Personal y Ciudadana

- 28¿Se interesa por las situaciones académicas y personales de los estudiantes?
- 29¿Se preocupa por saber las situaciones que están afectando el rendimiento académico de los estudiantes?

Autoimagen - Autoestima

- 30¿Le preocupa la opinión y la impresión que pueda causar en los estudiantes? Por qué?

Identidad Profesional Docente:

Autoconcepto Profesional

- 31¿Cuál considera usted debe ser la función primordial de un formador de maestros?
La docencia ___ La investigación ___ La investigación y la docencia ___ La Administración ___ la extensión o proyección a la comunidad?
- 32¿Qué le motiva de ser formador de maestros?
Las relaciones con los estudiantes ___ Interés por enseñar ___ Tener buenos conocimientos ___ Interés por formar buenos profesionales ___ Interés porque los estudiantes lo reconozcan como un buen profesor ___ Interés por la formación de ciudadanos y profesionales competentes ___ El ambiente que se genera en el aula de clase ___, La libertad de cátedra ___
- 33¿Qué aspectos, componentes o elementos considera le hacen falta o mejoraría en su docencia?

Satisfacción Profesional

- **34**¿Considera que es un buen docente? Si _____ No _____ por qué?
- **35**En su carrera profesional ¿qué considera un gran logro?
- **36**¿Qué le preocupa de su profesión como formador de maestros?
- **37**¿Considera que se valora su trabajo como formador? Si _____ No _____ por qué?
- **38**¿De qué manera manifiesta su complacencia con la docencia?
- **39**¿Comparte con los estudiantes sus conocimientos y experiencias profesionales?
Si _____ No _____ por qué?

Actualización profesional – desarrollo profesional

- **40**¿Qué estrategias utiliza para mantenerse actualizado en su campo disciplinar?
- **41**¿Con qué frecuencia asiste a congresos, seminarios, y conferencias relacionadas con su campo disciplinar?
- **42**¿Qué criterios tiene para elegir los congresos y seminarios a los que asiste?

Anexo No. 4

CUESTIONARIO SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Presentación

Este cuestionario forma parte de una serie de instrumentos que se han diseñado para recoger información relacionada con los estilos de enseñanza de los profesores. Pretende identificar algunas acciones, reflexiones y concepciones que subyacen sobre la enseñanza y el aprendizaje que fundamentan la práctica de enseñanza de los profesores universitarios.

En esencia, el instrumento comprende 14 situaciones que pueden presentarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, frente a las cuales se exponen diferentes puntos de vista de acuerdo a las posturas que pueden asumir los docentes.

Los datos obtenidos serán usados con fines investigativos. En ningún caso serán utilizados para la calificación o evaluación de su desempeño profesional. En consecuencia, se sugiere que responda, no en perspectiva del deber ser, sino con la alternativa que esté más de acuerdo o que refleje mejor su opinión.

Instrucciones

- ✓ Por favor, responda de la manera más sincera posible. No existen, por tanto, respuestas correctas ni erróneas.
- ✓ Responder el cuestionario no se tarda más de quince (15) minutos.
- ✓ Complete primero los datos generales.
- ✓ Lea cada una de las situaciones que se presentan.
- ✓ Seleccione una de las alternativas de respuesta que represente mejor su opinión o con la que esté más de acuerdo.
- ✓ Señale sólo con una X la alternativa de respuesta seleccionada.
- ✓ Se requiere contestar a las 14 situaciones que se le presentan.

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: _____

PROGRAMA DONDE IMPARTE SU DOCENCIA: _____

CURSO (S) QUE IMPARTE EN EL PREGRADO: _____

SEÑALE CON UNA X LOS AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA

(0-5años) _____; (6-10 años) _____; (11-15 años) _____; (16-20 años); _____; (21-25 años) _____;
(26-30 años) _____; (Más de 30años) _____

DATOS ACADÉMICOS

Título Académico: _____

Formación Posgraduada

Especialista en: _____

Magister en: _____

Doctor(a) en: _____

CUESTIONARIO SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

1. Un grupo de docentes con formación básica en diversas disciplinas del conocimiento se reunió en el Departamento de Educación para deliberar sobre las características que identifican la práctica de la enseñanza de un docente. Al respecto opinaron lo siguiente:

() Ayuda a formar buenos profesionales en la disciplina, desarrollando la materia a partir de la estructura lógica disciplinar.

() Adapta la estructura lógica de la disciplina a las necesidades y conocimientos que debe tener un profesional en el área.

() Orienta el conocimiento disciplinar para que los estudiantes articulen o relacionen los contenidos con otros conocimientos y posibiliten la solución de problemas en su ámbito profesional.

2. Ese mismo grupo de docentes opinaron lo siguiente con respecto al aprendizaje:

() Los estudiantes aprenden si toman notas y apuntes de las exposiciones o explicaciones que yo, como profesor, hago de la materia.

() Los estudiantes aprenden si yo, como profesor, diseño un buen ambiente de interacción social que posibilite el desarrollo de procedimientos sobre el área de formación.

() Lo fundamental de la enseñanza es desarrollar la capacidad de los estudiantes para pensar, construir y reflexionar críticamente sobre los contenidos y temáticas.

3. Un día al llegar a clase, uno de sus estudiantes se acerca y dice: profesor, en reunión con los compañeros llegamos a la conclusión que lo que usted nos está impartiendo no nos sirve para nuestro futuro desempeño profesional. Ante tal situación, la respuesta de diferentes profesores sería la siguiente:

() Muchachos, considero que la enseñanza de esta materia exige un nivel riguroso y académico de trabajo, y debo decir, eso que ustedes llaman ladrilludo; pero lo hago, por el simple hecho de hacerles entender que no hay conocimiento sin rigor y sin lectura, pues sin estos elementos no sería posible formar buenos profesionales.

() Me parece jovencitos que están equivocados. Siempre he querido ofrecerles la información que les ayudará a vincular los conocimientos teóricos con los problemas sociales actuales. Con

ello, espero despertar su interés por el conocimiento y para que a futuro puedan solucionar problemas relacionados con este campo disciplinar de acuerdo a las necesidades y características del contexto.

() Muchachos, mi principal interés y compromiso como docente es que ustedes, como estudiantes, se vinculen e interesen por la materia que yo estoy orientando. Por eso, selecciono, organizo, desarrollo e imparto los procedimientos y contenidos más actuales y pertinentes para que ustedes sean unos buenos profesionales en este campo.

4. Una nueva disposición administrativa establece que todos los profesores, sin excepción y a partir de la fecha, deben presentar el plan o programa de curso. Ante esta solicitud y la falta de orientación frente a los criterios que lo integran, los profesores del departamento determinaron que:

() La planificación de las materias debe hacerse bajo el supuesto de que los estudiantes desconocen la temática y es la primera vez que se aproximan a ella; por ello, debe ofrecérseles la mayor cantidad de información posible, de manera que cubran todos los aspectos fundamentales de la disciplina.

() El programa de las materias que enseñamos debe tener claramente especificados los objetivos de aprendizaje, los contenidos básicos de la disciplina, la metodología, la evaluación y las estrategias que posibiliten la comprensión, análisis y la reelaboración de los contenidos por parte de los estudiantes.

() En el programa de curso, lo más importante es contemplar datos y contenidos, acompañados de una buena variedad de actividades, así como de los procedimientos adecuados para su ejecución. Así, aunque no se cubran todos los contenidos, los estudiantes lograrán aprendizajes básicos de la disciplina.

5. La mejor manera de organizar la enseñanza y no llegar a improvisar en la clase es a través de la planificación previa de las sesiones o encuentros con los estudiantes. Esta afirmación suscita las siguientes reflexiones entre los profesores:

() En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los estudiantes tengan la oportunidad de comprender, reflexionar y elaborar su propio aprendizaje, a partir de la indagación de los conocimientos previos.

() En general, suelo organizar o describir una guía de mi gestión en el aula sin tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. De esta manera, puedo focalizarme en la enseñanza de lo que no saben y así facilitar el aprendizaje de los nuevos conocimientos.

() En general, organizo las sesiones de clase con base en las ideas equivocadas que tienen los estudiantes sobre los contenidos de la materia. Así, puedo mostrarles las diferencias entre sus ideas y las de la ciencia y por qué son erróneas.

6. Un profesor realizó un enérgico pronunciamiento en defensa de las clases magistrales, cuando fue invitado a un evento académico en el que se interrogaba su efectividad. Al finalizar su intervención concluyó que continuaría haciendo uso de esta práctica en el desarrollo de sus cursos. Esta situación, generó en un grupo de profesores las siguientes reflexiones sobre el desarrollo de sus clases:

() Cuando desarrollo mi clase, intento ofrecer diversas perspectivas de la temática, de manera que los estudiantes puedan establecer relaciones con otras disciplinas y asignaturas. Ello también implica implementar diversas estrategias de enseñanza, que conduzcan al desarrollo efectivo de sus tareas y al logro de un aprendizaje significativo.

() Suelo ser muy sistemático y estructurado en el desarrollo de mi clase. Por ello, sigo siempre la planeación tal y como la consideré inicialmente. Así, los estudiantes estarán ocupados todo el tiempo en el desarrollo de las tareas académicas y aprender lo previsto.

() Mi clase la desarrollo a partir de las preguntas e interrogantes de los estudiantes. De esta manera, identifico sus niveles de comprensión, introduzco los nuevos conceptos y, si es necesario, hago los ajustes pertinentes.

7. En una discusión de departamento, los profesores debatían sobre las propuestas metodológicas que se deberían implementar en el siguiente semestre académico, para mejorar los aprendizajes en los estudiantes de las diferentes áreas de formación. Se registran a continuación algunas de las opiniones más destacadas:

() Cuando desarrollo mis clases, lo más importante es que la explicación sea organizada, sistemática y exhaustiva. Si dispongo de tiempo, distribuyo entre los estudiantes algunos ejercicios o talleres para que afiancen la temática y, de paso, sirva de fundamento para el siguiente contenido.

() Desarrollo mi clase de forma muy variada. Utilizo diferentes estrategias, como exposiciones, discusiones, talleres, análisis de casos, entre otros., para fomentar en los estudiantes la realización de un análisis que les permita reelaborar, reestructurar y reconstruir lo que han aprendido. Así, además de ser capaces de pensar de forma distinta sobre el contenido desarrollado, podrían estar en condiciones de aplicarlo según su conveniencia.

() Desarrollo mi clase, a partir de preguntas intencionadas (bien o mal formuladas) o el uso de ejemplos o situaciones difíciles. De esta manera, identifico sus niveles de comprensión sobre el contenido desarrollado y provocho la discusión y el análisis grupal.

8. En esa misma discusión de departamento se concluye que a pesar de los diferentes esfuerzos del docente, los estudiantes no siempre muestran los resultados esperados. A propósito de este comentario, un profesor lanza una pregunta: cómo creemos entonces qué podrían mejorar nuestros estudiantes? Ante el interrogante, varios profesores plantearon algunas reflexiones como las que se citan a continuación:

() Creo que los estudiantes podrían mejorar si le dedicaran más tiempo al estudio. Lo que ellos hacen, es distribuir mal el tiempo y dedicar más horas a las actividades laborales, lúdicas o de esparcimiento; con lo cual, dejan el estudio para el final. Me parece que esto no está bien, por lo tanto, procuro asignarles tareas y actividades que los organicen y les permitan seguir mi ritmo.

() Creo que los estudiantes mejorarían si nosotros, como profesores, tuviéramos en cuenta sus capacidades intelectuales y cognitivas para la organización y reorientación de los contenidos que queremos enseñar. De esta manera, nuestras explicaciones junto con el desarrollo de procedimientos y técnicas para favorecer el aprendizaje, ayudarían a los estudiantes a aumentar sus niveles de motivación y así logren el aprendizaje que esperamos.

() Creo que un estudiante mejora si a través de la enseñanza de los contenidos de las materias se desarrollan y promueven habilidades y capacidades básicas que le permitan adquirir estrategias que le den significado a su aprendizaje, además de posibilitarle su autorregulación.

9. Si bien es claro que la relación entre el docente y sus estudiantes es un aspecto que ejerce cierta influencia sobre el logro del aprendizaje, las posiciones que asumen los profesores dentro del contexto del aula obedecen a diferentes argumentos. Algunos de ellos son:

() Si el profesor mantiene la distancia en sus relaciones con los estudiantes, logrará respeto y reconocimiento. De esta forma, los estudiantes se esforzarán más por aprender.

() Si el profesor crea al interior del aula ambientes de aprendizaje que animen e incentiven a los estudiantes a experimentar y competir entre ellos, se esforzarán más para dar cuenta de lo que aprenden.

() Si el profesor posibilita un clima relacional de confianza, seguridad y, además, permite que los estudiantes discutan y opinen sobre lo que van comprendiendo, ayudará a que piensen sobre sus propios logros e identifiquen sus dificultades para aprender.

10. Este análisis permitió a los profesores considerar otros elementos para mejorar las relaciones:

() Creo, que el profesor en el aula de clase debe permitir que los estudiantes discutan y tomen decisiones respecto a las opciones o alternativas que se les disponga para que desarrollen las actividades y tareas.

() Considero, que el profesor es quien debe tener el control y la dirección del aula de clase, de este modo puede establecer y determinar las condiciones y los procedimientos para que los estudiantes desarrollen y cumplan con las actividades y tareas.

() Pienso que el profesor en el aula de clase emite sus opiniones y consideraciones, pero da libertad a los estudiantes para que asuman el desarrollo de las tareas y actividades, de acuerdo al conocimiento de sus propias capacidades.

11. Dos colegas que imparten la misma asignatura con un tercer profesor se le acercan y le manifiestan la preocupación que tienen frente a los comentarios y situaciones que están viviendo los estudiantes con la evaluación de su curso. Si bien los contenidos son los mismos, muchos estudiantes que están reprobando con él, quieren cambiar de grupo. Ante la situación, sus colegas le presentan algunos referentes sobre la evaluación, para corroborar si sus apreciaciones coinciden:

() El criterio fundamental para aprobar a los estudiantes es que hayan aprendido los conocimientos trabajados en el curso y que sean capaces de reproducirlos de manera clara. Esto sólo se logra a partir de pruebas objetivas y exámenes escritos bien preparados.

() Como estrategia para evaluar los aprendizajes uso como complemento del examen otros métodos como ensayos, informes, exposiciones y talleres. La variedad de condiciones y situaciones para la evaluación, hace que el estudiante utilice procedimientos y actividades mentales que ayudan a comprobar la apropiación de los conocimientos trabajados en el curso.

() Para evaluar el aprendizaje en los estudiantes uso estrategias de seguimiento en el desarrollo de todo el curso (p.ej. preguntas de clase, trabajos, informes, pruebas, ensayos, elaboraciones propias, talleres, indagaciones, etc.) y hago devoluciones para que el estudiante identifique sus logros y revise las faltas, así podrá introducir estrategias de mejoramiento.

12. Otras opiniones de los profesores con relación a la evaluación fueron:

() La evaluación de los aprendizajes se basa en conocer si los estudiantes han comprendido y adquirido los principales conceptos de la materia explicados en las sesiones de clase.

() La evaluación de los aprendizajes se basa en comprobar si los estudiantes siguen diferentes procedimientos, lo que permite identificar si conocen la información que se desarrolló en las sesiones de clase.

() La evaluación de los aprendizajes se fundamenta en ayudar a comprender a los estudiantes sus aciertos y errores para que orienten su aprendizaje y adquieran conciencia de sus progresos.

13. Finalizado un curso de formación docente relacionado con el aprendizaje de los estudiantes universitarios, un grupo de profesores discute sobre las conclusiones del evento y expresa sus opiniones sobre este asunto:

() Para mí el aprendizaje es el proceso que realizan los estudiantes para transformar, articular y usar de forma deliberada los conocimientos que va adquiriendo para la solución de problemas relacionados con el área de formación.

() Entiendo el aprendizaje en los estudiantes como la aplicación de procedimientos y técnicas brindadas por el profesor, para solucionar los problemas relacionados con el área de formación.

() El aprendizaje es cuando el estudiante pasa de un estado de ignorancia a una situación de saber sobre el área de formación.

14. Al final de un congreso sobre educación, varios colegas comentan sobre la necesidad de introducir cambios en la práctica de su enseñanza para enfrentar los retos del actual desarrollo disciplinar y las exigencias del conocimiento. Dentro de sus reflexiones sobre el desarrollo de su práctica señalan lo siguiente:

() Cuando pienso en mi práctica de enseñanza me veo como el director de un grupo de trabajo, que se limita a delegar tareas y responsabilidades a los subordinados, proporcionando pautas muy claras sobre cómo deben ser desarrolladas.

() Cuando pienso en mi práctica de enseñanza me identifico con un almacén de conocimiento, que distribuye los conceptos, los hechos y los principios, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y los requerimientos que debe cumplir un buen profesional en el área.

() Mi práctica de enseñanza quizás se parezca a la de un entrenador que trabaja de cerca y de la mano con los jugadores. De este modo, logran ser independientes y buenos profesionales; pues son ellos mismos quienes identifican, corrigen, orientan y desarrollan sus propias posibilidades y capacidades académicas y profesionales.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Anexo No. 5

FORMATO PROGRAMA DE CURSO

1. IDENTIFICACIÓN GENERAL						
Facultad		Educación				
Departamento						
Programa Académico						
Núcleo Académico						
Semestre						
2. IDENTIFICACION ESPECIFICA						
Curso						
Código		Versión Plan de Estudios				
N° de créditos		Grupo(s)				
Intensidad horaria						
Semanal	HDD		HDA		HTA	
Semestre	HDD		HDA		HTA	
Tipo de curso						
Habilitable (H)		Validable (V)		Clasificable (C)		
Profesional		Básico		Complementario		
Prerrequisitos:						
Correquisitos:						
3. DATOS DEL PROFESOR						
Nombres y apellidos						
Dirección electrónica						
Horario de clase						
Horario de atención a estudiantes						
Lugar de atención a estudiantes						
4. DESCRIPCION						
5. JUSTIFICACIÓN						
6. OBJETIVOS						
7. CONTENIDOS						
Eje Problémico 1.						
No. Sesiones:						

Bibliografía Básica.

Bibliografía de Referencia.

Eje Problémico 2.

No. Sesiones:

Bibliografía Básica.

Bibliografía de Referencia.

Eje Problémico X.

No. Sesiones:

Bibliografía Básica.

Bibliografía de Referencia.

8. METODOLOGÍA

9. EVALUACIÓN

Productos académicos objeto de evaluación y calificación	%	semana

Anexo No. 6

NEO FFI

Inventario NEO reducido de Cinco Factores
Copyright 1994 by Paul T. Costa, Jr. & Robert R. McCrae
-Versión para Investigación y Docencia-

Nombre		
Sexo	HOMBRE	MUJER
Edad	AÑOS	

Por favor, lea cuidadosamente estas instrucciones antes de empezar para marcar bien sus respuestas. Este cuestionario consta de 60 frases. Lea cada una con atención y marque la alternativa (A, B, C, D o E) que mejor refleje su acuerdo o desacuerdo con ella. Marque:

- A. Si la frase es completamente falsa en su caso, o Si está en **total desacuerdo** con ella.
- B. Si la frase es frecuentemente falsa en su caso, o Si está en **desacuerdo** con ella.
- C. Si la frase es tan cierta como falsa, si no puede decidirse, o Si se considera **neutral** en relación con lo que se dice en ella.
- D. Si la frase es frecuentemente cierta, o Si usted está de **acuerdo** con ella.
- E. Si la frase es completamente cierta, o Si está **totalmente de acuerdo** con ella.

Vea los dos ejemplos (E1 y E2) que vienen aquí debajo y cómo se ha contestado.

E1	Me gustaría pilotear una nave espacial	X	B	C	D	E
E2	A la hora de vestir prefiero los tonos oscuros	A	B	C	X	E

La persona que ha contestado a estos ejemplos ha indicado que está en total desacuerdo (letra A) con la frase E1, porque no le gustaría pilotear una nave espacial, y está **de acuerdo** con la frase E2, porque frecuentemente prefiere los tonos oscuros para vestir (letra D).

Por tanto, no hay respuestas ni "correctas" ni "incorrectas". Conteste de forma sincera y exprese sus opiniones de la manera más precisa posible. Dé una respuesta a todas las frases. Asegúrese de que marca cada respuesta en la línea correspondiente a la misma frase y en la opción que mejor se ajuste a su manera de ser.

1. A menudo me siento inferior a los demás.
A B C D E
2. Soy una persona alegre y animosa.
A B C D E
3. A veces cuando leo una poesía o contemplo una obra de arte, siento una profunda emoción o excitación.
A B C D E
4. Tiendo a pensar lo mejor de la gente.
A B C D E
5. Parece que nunca soy capaz de organizarme.
A B C D E

6. Rara vez me siento con miedo o ansioso.
A B C D E
7. Disfruto mucho hablando con la gente.
A B C D E
8. La poesía tiene poco o ningún efecto sobre mí.
A B C D E
9. A veces intimidado o adulo a la gente para que haga lo que yo quiero.
A B C D E
10. Tengo unos objetivos claros y me esfuerzo por alcanzarlos de forma ordenada.
A B C D E
11. A veces me vienen a la mente pensamientos aterradores.
A B C D E
12. Disfruto en las fiestas en las que hay mucha gente.
A B C D E
13. Tengo una gran variedad de intereses intelectuales.
A B C D E
14. A veces consigo con artimañas que la gente haga lo que yo quiero.
A B C D E
15. Trabajo mucho para conseguir mis metas.
A B C D E
16. A veces me parece que no valgo absolutamente nada.
A B C D E
17. No me considero especialmente alegre.
A B C D E
18. Me despiertan la curiosidad las formas que encuentro en el arte y en la naturaleza.
A B C D E
19. Si alguien empieza a pelearse conmigo, yo también estoy dispuesto a pelear.
A B C D E
20. Tengo mucha auto-disciplina.
A B C D E
21. A veces las cosas me parecen demasiado sombrías y sin esperanza.
A B C D E
22. Me gusta tener mucha gente alrededor.
A B C D E
23. Encuentro aburridas las discusiones filosóficas.
A B C D E
24. Cuando me han ofendido, lo que intento es perdonar y olvidar.
A B C D E
25. Antes de emprender una acción, siempre considero sus consecuencias.
A B C D E
26. Cuando estoy bajo un fuerte estrés, a veces siento que me voy a desmoronar.
A B C D E
27. No soy tan vivo ni tan animado como otras personas.
A B C D E
28. Tengo mucha fantasía.
A B C D E
29. Mi primera reacción es confiar en la gente.
A B C D E

30. Trato de hacer mis tareas con cuidado, para que no haya que hacerlas otra vez.
A B C D E
31. A menudo me siento tenso e inquieto.
A B C D E
32. Soy una persona muy activa.
A B C D E
33. Me gusta concentrarme en un sueño o fantasía y explorar todas sus posibilidades.
A B C D E
34. Algunas personas piensan de mí que soy frío y calculador.
A B C D E
35. Me esfuerzo por llegar a la perfección en todo lo que hago.
A B C D E
36. A veces me he sentido amargado y resentido.
A B C D E
37. En reuniones, por lo general prefiero que hablen otros.
A B C D E
38. Tengo poco interés en andar pensando sobre la naturaleza del universo o de la condición humana.
A B C D E
39. Tengo mucha fe en la naturaleza humana.
A B C D E
40. Soy eficiente y eficaz en mi trabajo.
A B C D E
41. Soy bastante estable emocionalmente.
A B C D E
42. Huyo de las multitudes.
A B C D E
43. A veces pierdo el interés cuando la gente habla de cuestiones muy abstractas y teóricas.
A B C D E
44. Trato de ser humilde.
A B C D E
45. Soy una persona productiva, que siempre termina su trabajo.
A B C D E
46. Rara vez estoy triste o deprimido.
A B C D E
47. A veces reboso felicidad.
A B C D E
48. Experimento una gran variedad de emociones o sentimientos.
A B C D E
49. Creo que la mayoría de la gente con la que trato es honrada y fidedigna.
A B C D E
50. En ocasiones primero actúo y luego pienso.
A B C D E
51. A veces hago las cosas impulsivamente y luego me arrepiento.
A B C D E
52. Me gusta estar donde está la acción.
A B C D E
53. Con frecuencia pruebo comidas nuevas o de otros países.
A B C D E

54. Puedo ser sarcástico y mordaz si es necesario.
A B C D E
55. Hay tantas pequeñas cosas que hacer que a veces lo que hago es no atender a ninguna.
A B C D E
56. Es difícil que yo pierda los estribos.
A B C D E
57. No me gusta mucho charlar con la gente.
A B C D E
58. Rara vez experimento emociones fuertes.
A B C D E
59. Los mendigos no me inspiran simpatía.
A B C D E
60. Muchas veces no preparo de antemano lo que tengo que hacer.
A B C D E

¡Gracias por su participación!

Anexo No. 7

Sistema de referencia para el análisis y categorización de la entrevista semiestructurada para profesores

CATEGORIA	CONCEPTUALIZACIÓN
Conocimiento Disciplinar	Declaraciones o expresiones que indican un dominio sobre la disciplina que enseña, es decir refiere los conceptos estructurantes que configuran la epistemología de la disciplina, expresiones que contemplen su participación directa o indirecta en investigaciones en su campo, la descripción de diferentes referentes científicos de la disciplina, (estudios propios, participación en seminarios y congresos, escritura de artículos, etc). Ejemplifica o explica de forma muy general el desarrollo de la disciplina.
Conocimiento Pedagógico	Declaraciones o expresiones que indican la comprensión sobre las diferentes formas de aprender y la didáctica de la disciplina, así como las posibles dificultades que los estudiantes puedan presentar en el aprendizaje de la materia.
Conocimiento del Currículo	Declaraciones o expresiones que indican los componentes que a su juicio hacen parte del currículo, la misión y visión de la universidad, la facultad y el programa. Descripción de algunos elementos sobre el perfil de formación que plantea el programa en el que imparte las clases. Relata la coherencia existente entre los diferentes contenidos de la disciplina que enseña con los propósitos, el perfil de formación y el campo de desempeño de los profesionales que forma. Además, hace descripciones sobre la relación entre el contenido de la materia que enseña con el contenido de otras asignaturas del plan de formación.
Conocimiento de la Planificación de la Enseñanza	Declaraciones o expresiones que indican los elementos que constituyen la planificación de la enseñanza, del programa de la materia y de la clase, es decir, describe elementos como la organización, articulación, toma de decisiones sobre los contenidos, los objetivos, las actividades, la metodología, la evaluación, los materiales y recursos, los tiempos, las tareas y su estructura en general.
Identidad Personal y Ciudadana	Declaraciones o expresiones que indican valores personales y ciudadanos como: empatía, solidaridad, honestidad, responsabilidad, cumplimiento del deber, entre otros.
Autoconcepto Profesional	Declaraciones o expresiones que indican la valoración de su propio desempeño como docente en la universidad y como maestro en las instituciones educativas, además sus expectativas como profesional.
Satisfacción Profesional	Declaraciones o expresiones relacionadas con su conformidad o inconformidad sobre las condiciones laborales y profesionales.
Relaciones Profesionales	Declaraciones o expresiones que indican las actividades o acciones que desarrollan o en las que participa con los compañeros de oficina, otros colegas de la comunidad académica, con jefes y administradores.
Actualización profesional – Desarrollo profesional	Declaraciones o expresiones que indican las acciones y actividades que realiza en procura de mejorar su desarrollo profesional (conocimiento disciplinar e investigativo, formación pedagógica, conocimiento relacionado el proceso de aprendizaje de los estudiantes).