

ESTILOS DE ENSEÑANZA Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

María Nohemí González Martínez • Francisco Vásquez De la Hoz • Lilia Campo Ternera
Carlos Federico Miranda Medina • Astelio de Jesús Silvera Sarmiento • José Ariel Parra Vega
Carlos Julio Agudelo Gómez

ESTILOS DE ENSEÑANZA Y DOCENCIA UNIVERSITARIA



Carlos Julio Agudelo Gómez

Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, de la Universidad Santo Tomás; es especialista en Gestión Educativa de la Universidad de Pamplona y especialista en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda; Magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda. Docente-investigador en la Universidad Sergio Arboleda, seccional Santa Marta.

José Ariel Parra Vega

Licenciado en Filosofía y Teólogo de la Universidad de San Buenaventura. Es también Magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda. Coordinador de Investigaciones de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda, seccional Santa Marta.

Astelio de Jesús Silvera Sarmiento

Abogado de la Universidad del Atlántico, Magíster del Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano, Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Simón Bolívar.

Francisco Javier Vásquez De la Hoz

Psicólogo, Universidad del Norte. Especialista en Evaluación Educativa, Universidad Santo Tomás. Magíster en Educación, Universidad Simón Bolívar. Jefe de publicaciones, investigador de la Universidad Simón Bolívar. Exmagistrado Tribunal Bioético y Deontológico de Psicología, Zona Norte.



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017

Estilos de Enseñanza y Docencia Universitaria

María Nohemí González Martínez • Francisco Vásquez De la Hoz
Lilia Campo Ternera • Carlos Federico Miranda Medina
Astelio de Jesús Silvera Sarmiento • José Ariel Parra Vega
Carlos Julio Agudelo Gómez



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017

Estilos de enseñanza y docencia universitaria / María Nohemí González Martínez ... [et al.]. -- Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, 2014. 217 p.; 17 x 24 cm.

ISBN: 978-958-8715-60-5

1. Enseñanza -- Aprendizaje. 2. Universidades -- Planes de estudio. 3. Educación superior -- Metodología. 4. Educación superior -- Modelos de enseñanza I. González Martínez, María Nohemí. II. Vásquez De la Hoz, Francisco. III. Campo Ternera, Lilia. IV. Miranda Medina, Carlos Federico. V. Silvera Sarmiento, Astelio. VI. Agudelo Gómez, Carlos Julio. VII. Parra Vega, José Ariel.
378.125 E812 2014 cd 21 ed.

Universidad Simón Bolívar-Sistema de Bibliotecas

Estilos de Enseñanza y Docencia Universitaria

María Nohemí González Martínez • Francisco Vásquez De la Hoz
Lilia Campo Ternera • Carlos Federico Miranda Medina
Astelio de Jesús Silvera Sarmiento • José Ariel Parra Vega
Carlos Julio Agudelo Gómez



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017



PRESIDENTA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

RECTOR FUNDADOR
JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS (q.e.p.d.)

RECTOR EJECUTIVO
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

DIRECTORA INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
MARÍA DE LOS ÁNGELES PÉREZ HERNÁNDEZ

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
FRANCISCO JAVIER VÁSQUEZ DE LA HOZ

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN
ESTUDIOS DE GÉNERO, FAMILIA Y SOCIEDAD
RELIGACIÓN EDUCATIVA COMPLEJA
ESTUDIOS SOCIALES EN EDUCACIÓN
CIENCIA, CULTURA Y TECNOLOGÍA
UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

GRUPO JOAQUÍN AARÓN MANJARREZ
UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

ESTILOS DE ENSEÑANZA Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

María Nohemí González Martínez©

Francisco Vásquez De la Hoz©, *Lilia Campo Ternera*©

Carlos Federico Miranda Medina©, *Astelio Silvera Sarmiento*©

Carlos Julio Agudelo Gómez©, *José Ariel Parra Vega*©

ISBN: 978-958-8715-60-5

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Ediciones Universidad Simón Bolívar y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Simón Bolívar y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

Ediciones
Universidad Simón Bolívar©
Carrera 54 No. 59-102
<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>
dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co
Barranquilla - Cúcuta

Impresión:
Editorial Mejoras
Calle 58 No. 70-30
info@editorialmejoras.co
editorial_mejoras@yahoo.com
www.editorialmejoras.co

A este libro se le aplicó
Patente de Invención No. 29069

Agosto de 2014
Barranquilla

Printed and made in Colombia

CONTENIDO

Presentación.....	13
Introducción.....	17
Capítulo I: Referentes Teóricos para el Análisis de los Estilos de Enseñanza en Contextos Universitarios.....	23
1. Antecedentes y Referentes.....	23
2. Estudio de la práctica docente mediante procesos reflexivos	34
2.1. La enseñanza universitaria: un marco histórico	36
2.2. Concepto de enseñanza.....	40
3. La Diversidad y Particularidad de la Enseñanza Universitaria	43
3.1. Los estilos de enseñanza	45
3.1.1. Antecedentes sobre los estilos de enseñanza	45
3.1.2. Estudios sobre los Estilos de Enseñanza.....	50
3.1.3. Ciclo de aprendizaje de David Kolb.....	51
3.1.4. El Inventario del Tipo de Instructor y el ciclo de aprendizaje de Kolb.....	53
4. Modelos de enseñanza	54
4.1. Concepto de modelo.....	54
4.2. Función de los modelos en investigación de la enseñanza	56
5. Estilos de Enseñanza	59
5.1. Precisiones conceptuales en torno a la investigación.....	65
5.2. Aspectos similares y en interacción permanente entre los autores que han caracterizado estilos de aprendizaje	69
6. Tipos y clases de estilos de enseñanza.....	72
7. La gestión social del aula	82

Capítulo II: Análisis y Clasificación de los Estilos de Enseñanza en la Universidad Sergio Arboleda	87
1. Metodología de investigación e instrumentos de recolección de la información de la investigación	87
1.1. Propuesta para categorizar los estilos pedagógicos.....	91
1.2. Metodología	92
1.3. Criterios de selección para evaluar la clasificación de los estilos de enseñanza	92
1.4. Diseño de la encuesta dirigida a los y las docentes de la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas, Universidad Sergio Arboleda, seccional Santa Marta.....	98
1.5. Segundo momento: Análisis del discurso de tipo hermenéutico	103
1.6. Instrumento de apoyo: Encuesta a estudiantes	107
 Capítulo III: Informe de Investigación	111
1. Recapitulación de la investigación	111
2. Desarrollo de la primera fase	113
3. Desarrollo de la segunda fase	114
4. Desarrollo de la tercera fase	115
5. Análisis de validez y confiabilidad del instrumento de medición	115
6. Análisis e interpretación de los datos	116
6.1. Procedimientos	116
7. Criterios de rigurosidad en la investigación.....	117
8. Procesos	117
9. Desarrollo de la cuarta fase	119
10. Proceso de Interpretación de los resultados.....	119
 Capítulo IV: Resultados	127
1. Análisis de los resultados	127
2. Conclusiones de la investigación.....	154
3. Recomendaciones.....	156

Capítulo V: Relación de los Resultados de la Investigación con los Planes de Mejoramiento Institucional en el Plan de Desarrollo Profesional	159
Didáctica Interdisciplinaria y Dialogante para la Formación de Docentes de Derecho.....	159
1. Prácticas pedagógicas, didácticas jurídicas y formación docente.....	160
2. Didáctica interdisciplinaria y dialogante para la formación de docentes de derecho	161
3. Lógicas, didáctica y dialógica interdisciplinaria y sistémica para la formación de abogados/as	164
4. Fundamentos generales	165
4.1. Epistemológicos.....	167
4.2. Pedagógicos.....	168
4.3. Filosóficos.....	169
4.4. Antropológicos	170
4.5. Sociológicos.....	170
4.6. Principios.....	171
4.6.1. Principio de construcción de conocimiento interdisciplinar ...	171
4.6.2. Principio de transversalidad compleja de la formación investigativa	171
4.6.3. Principio de desarrollo y resignificación teórica	171
4.6.4. Principio de fundamentación ética de la justicia y del diálogo discursivo	172
4.6.5. Principio de interpretación, validación y lógica de solución de problemas.....	172
4.6.6. Principio dialógico, sistémico e interdisciplinar.....	172
5. Valores	172
5.1. Responsabilidad profesional y comunitaria.....	173
5.2. Pensamiento crítico y análisis contextual	173
5.3. Respeto e igualdad desde la diferencia.....	173
5.4. Convivencia ciudadana y responsabilidad política	174
5.5. Lógica proposicional desde la investigación.....	174
5.6. Autonomía y respeto por el ser del derecho	174

6. Enfoque de la propuesta	175
7. Estructura	175
7.1. ¿Cómo, qué y para qué se aprende? Una mirada de la pedagogía dialógica	175
8. Roles de los agentes del proceso educacional.....	179
8.1. Docente	179
8.1.1. Acompañamiento docente.....	179
8.1.2. Formación permanente	179
8.1.3. Docente.....	180
8.2. Estudiante.....	180
8.2.1. Estudiante transformador de su contexto	180
8.2.2. Estudiante gestor de su saber disciplinar e interdisciplinar....	180
8.2.3. Estudiante mediador en la gestión y construcción del conocimiento	181
9. Mediaciones didácticas dialógicas.....	185
9.1. SPRI	185
9.2. V Heurística Dialógica, Sistémica e Interdisciplinar.....	187
9.3. Pregunta Problemática.....	190
9.4. Socialización.....	192
Referencias Bibliográficas	203

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ventaja de los estilos de enseñanza.....	51
Tabla 2. Kolb: objetivos específicos de cada faceta del papel del instructor	52
Tabla 3. El papel del instructor y los tipos de aprendizaje de Kolb.....	52
Tabla 4. El ITI describe cuatro estilos de enseñanza categorizados.....	53
Tabla 5. Una comparación de los tipos de instructor	53
Tabla 6. Definición de los estilos de enseñanza	61
Tabla 7. Criterios considerados por diferentes autores para la clasificación de los estilos de enseñanza, enseñanza/aprendizaje	68
Tabla 8. Bloque de criterios afines.....	70
Tabla 9. Resumen de información reportada en cuanto a estilos de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior de educación.....	71
Tabla 10. Los tipos o clases de estilos de enseñanza: expositivo o magistral, tutorial investigativo y mediacional reflexivo.....	77
Tabla 11. Caracterización de los cuatro tipos de creencias sobre la enseñanza/aprendizaje propuestos por Domenech.....	80
Tabla 12. Estructura de la encuesta.....	96
Tabla 13. Participación de los docentes en la encuesta	118
Tabla 14. Género de los sujetos.....	120
Tabla 15. Edad de los sujetos	121
Tabla 16. Tiempo de servicio (años).....	122
Tabla 17. Formación disciplinar	123
Tabla 18. Formación posgradual	124
Tabla 19. Tipo de vinculación de los profesores/as	125
Tabla 20. Promedios de los resultados	128

Tabla 21. Disciplinado, exijo silencio en clase, una escucha atenta y la toma de notas de mi intervención.....	130
Tabla 22. Dirigido por mí, soy el maestro.....	130
Tabla 23. Estadístico de la muestra.....	132
Tabla 24. Tabla de contingencia.....	133
Tabla 25. Medidas simétricas.....	134
Tabla 26. Sexo de los sujetos* Dirigido por mí, soy el maestro.....	135
Tabla 27. Medidas simétricas.....	135
Tabla 28. Tablas de contingencia, notas.....	136
Tabla 29. El ambiente de enseñanza dentro de mi salón de clase.....	139
Tabla 30. Mis actividades más frecuentes de enseñanza son.....	140
Tabla 31. En qué momento son importantes las preguntas en mi clase.....	141
Tabla 32. Mis estudiantes favoritos son aquellos.....	142
Tabla 33. Mi clase se destaca por propiciar.....	143
Tabla 34. Mis metas para los estudiantes se focalizan en.....	144
Tabla 35. Los criterios para determinar contenidos y estrategias en mi asignatura son.....	145
Tabla 36. Expectativas del saber.....	146
Tabla 37. La prioridad importante para mejorar la pedagogía es que.....	147
Tabla 38. El principal rol del maestro es ser.....	148
Tabla 39. La excelencia educativa produce.....	149
Tabla 40. Mis métodos de evaluación se concentran en.....	150
Tabla 41. El concepto de programa y de planeación curriculares.....	151
Tabla 42. Promedio de los resultados.....	152
Tabla 43. Articulación de las mediaciones didácticas desde la pedagogía dialógica.....	181
Tabla 44. Ariculación práctica pedagógica.....	194

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relación de profesores/as por género	119
Figura 2. Género de los sujetos	120
Figura 3. Edad de los sujetos.....	120
Figura 4. Tiempo de servicio.....	122
Figura 5. Formación disciplinar.....	123
Figura 6. Formación disciplinar pregrado	123
Figura 7. Formación posgradual	124
Figura 8. Formación disciplinar.....	124
Figura 9. Tipo de vinculación de los profesores/as	125
Figura 10. Tipo de vinculación	126
Figura 11. Estilos de enseñanza predominantes en la Escuela de Derecho .	127
Figura 12. Lectura exhaustiva de las categorías de análisis	129
Figura 13. Frecuencias: Disciplinado, exijo silencio en clase, una escucha atenta y la toma de notas de mi intervención	131
Figura 14. Frecuencias: Dirigido por mí, soy el maestro	131
Figura 15. Disciplinado, exijo silencio en clase, una escucha atenta y la toma de notas de mi intervención.....	131
Figura 16. Dirigido por mí, soy el maestro	132
Figura 17. El ambiente de enseñanza dentro de mi salón de clases es	139
Figura 18. Mis actividades más frecuentes de enseñanza son	140
Figura 19. En qué momento son importantes las preguntas en mi clase	141
Figura 20. Mis estudiantes favoritos son aquellos.....	142
Figura 21. Mi clase se destaca por propiciar.....	143
Figura 22. Mis metas para los estudiantes se focalizan en	144
Figura 23. Los criterios para determinar contenidos y estrategias en mi asignatura son.....	145

Figura 24. Expectativas con el saber	146
Figura 25. La prioridad importante para mejorar la pedagogía es que.....	147
Figura 26. El principal rol del maestro es ser	148
Figura 27. La excelencia educativa produce	149
Figura 28. Mis métodos de evaluación se concentran en.....	150
Figura 29. El concepto de programa y la planeación curricular es	151
Figura 30. Promedio de los resultados	153
Figura 31. Estilos de enseñanza de los docentes de la Escuela de Derecho USA Santa Marta.....	153
Figura 32. Estilos de enseñanza predominantes en la Escuela de Derecho .	159
Figura 33. Articulación sistémica de los elementos básicos de la formación de abogados/as.....	178
Figura 34. Técnica del SPRI articulada con la pedagogía dialógica jurídica formativa.....	186
Figura 35. V heurística dialógica	188
Figura 36. Diagrama de articulación dialógica, sistémica e interdisciplinar de la pregunta problema.....	190
Figura 37. Modelo de gestión de conocimiento desde la concepción dialógica	193
Figura 38. ABP-Articulación dialógica	197
Figura 39. Transversalidad compleja en el proceso formativo del profesional del derecho desde la perspectiva de la didáctica dialógica, sistémica e interdisciplinar	200

PRESENTACIÓN

Este libro presenta los resultados de la investigación *Caracterización de los Estilos de Enseñanza de los y las Docentes de la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas, Universidad Sergio Arboleda. Seccional Santa Marta: Un estudio para determinar criterios de formación para el plan de capacitación docente*, la cual surge como iniciativa de la decanatura, la coordinación académica, el Departamento de Investigaciones, en el marco del programa de Capacitación Docente de la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta, financiada por la Escuela de Derecho, en asociación con los grupos de investigación Joaquín Aarón Manjarrez de la Universidad Sergio Arboleda, y los grupos de Estudios de Género, Familia y Sociedad; Sinopsis Educativa y Social; Religación Educativa Compleja y Estudios Sociales en Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Tuvo como objetivo: Identificar y analizar las características principales que orientan las prácticas docentes en la Escuela de Derecho para elaborar un perfil de estilos de enseñanza de los y las docentes y desarrollar a partir de ello planes de capacitación para el Programa de Desarrollo Profesoral.

Por medio de una metodología de enfoque cualitativo que articuló la información cualitativa y cuantitativa que se obtuvo en el trabajo de campo a través de una encuesta conformada por 11 dimensiones, con 13 ítems y 75 afirmaciones, se identificaron y analizaron los estilos de enseñanza de los 69 docentes que participaron en la muestra,

a partir de las creencias, los conceptos frente a las tareas instructivas y de gestión de la actividad pedagógica en el contexto de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda.

La investigación ratifica el reconocimiento a las características particulares de cada uno/a de los/las docentes que participaron, resaltando la diversidad y la diferencia humana. Por ello, esta investigación partió de la aceptación de estas múltiples miradas, vistas como posibilidades de complementariedad y de enriquecimiento mutuo. Desde esta visión, con respecto a los estilos de enseñanza, esta investigación enfatiza por un lado, que no existe un único perfil de estilos de enseñanza docente (estilos mixtos) que conviven en la escuela estilos heterogéneos, lo que muestra la riqueza diversa del contexto, y por otro, que los docentes comparten puntos de vista comunes, lo que permite establecer perfiles y estilos de enseñanza claramente diferenciados en el contexto de la Escuela de Derecho.

Dentro de los estilos de enseñanza en la Escuela de Derecho se logra identificar que predomina el estilo Participativo tutorial (31 %), seguido del estilo Participativo investigativo (28 %); con una incidencia del 23 %; está el estilo Planificador y en el último lugar, el estilo Directivo con un 18 %.

Un logro importante de la investigación es identificar el notable alejamiento de los docentes del estilo Directivo y determinar que ninguno de los clasificados como tales son 100 % directivos, puesto que tienen características reconocidas en los otros estilos, lo que nos permite determinar que en la mayoría de los casos, los docentes presentan estilos mixtos de enseñanza.

Al final de la investigación se plantea la necesidad de una triangu-

lación más amplia para determinar criterios de validez y esboza la propuesta *Didáctica interdisciplinaria y dialogante para la formación de docentes de Derecho*, que no es necesariamente vinculante y se presenta como un insumo a los criterios de formación para el plan de capacitación docente, que determinará la Escuela de Derecho, a partir de los resultados de esta investigación.

INTRODUCCIÓN

Una de las líneas actuales de investigación en didáctica, es el pensamiento de los y las docentes, dentro de la cual se pueden considerar sus creencias y supuestos, sea en la gestión de la clase como desencadenante de actitudes relacionadas con aspectos sociales que puedan influenciar sobre los ambientes áulicos o en cuanto a aspectos curriculares. El estilo de enseñanza adoptado por el profesorado condiciona su relación con los distintos elementos del acto didáctico, agregando a este aspecto, que el conocimiento práctico personal adquirido a través de la experiencia docente, permite la creación de ciertas estructuras, que dan marco a un sistema que se puede denominar configuración de creencias educacionales, que en la investigación se han de llamar Estilos de Enseñanza (EE).

La línea de investigación anteriormente señalada, sumada a una de las preocupaciones de la universidad actual, es mejorar la calidad de la docencia, la cual en buena parte está sujeta a las actuaciones de los y las docentes y se determina, en primera instancia, por la formación que se recibe y se tiene, las representaciones construidas frente a las materias y asignaturas que se enseñan y el compromiso asumido y en segunda instancia, por los estilos de enseñanza que se asumen.

Los elementos anteriormente señalados que conforman la acción pedagógica docente revelan la complejidad del tema. De esta complejidad parte la presente investigación al preocuparse por los es-

tilos de enseñanza universitaria, así como sus implicaciones en la formación integral de los futuros abogados y abogadas.

Desde este proceso complejo que es en sí la enseñanza, en la que interactúa lo objetivo, lo subjetivo y el significado que el y la docente le dan al acto de enseñar y a su vez, contemplan las creencias, las tareas instructivas propias de las asignaturas y la gestión del aula de clases; es un argumento valioso para interrogarse por los estilos de enseñanza que utilizan los y las docentes. Este interrogante implica revisar elementos tanto implícitos como explícitos que se hayan vinculado a este concepto: enseñanza-aprendizaje, clima del aula, currículo, evaluación, plan de estudio. Teniendo en cuenta los presupuestos anteriormente señalados, la investigación formula las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las características principales que orientan la práctica docente en la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta?
- ¿Cómo conceptualizan las prácticas pedagógicas de los y las docentes y el estudiantado de la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta?
- ¿Cuáles son los aportes que el estudio ofrecerá a la realización del Plan de Desarrollo Profesorado?

El problema que convoca a esta investigación es la necesidad que tiene la escuela en conocer las percepciones, las valoraciones y el sentido que los y las docentes dan a su propia práctica y contrastarla con las características que perciben los estudiantes.

Esta necesidad surge porque la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta, en el programa del Plan de Desarrollo Profesorado no cuenta con instrumentos de valoración

sistemáticos y contextualizados que sirvan como insumo para la planificación del programa de formación continua de la planta docente.

El problema que nos señala la falta de instrumentos contextualizados para la formación docente se ve ampliado por la limitada información que proviene de los datos aportados por las evaluaciones docentes, los procesos de autoevaluación institucional en cuanto docencia y los *ranking* de pruebas académicas. La delimitación de la información no permite determinar con claridad los criterios contemplados en dichos datos, por lo que se requiere un estudio local, que amplíe los datos anteriormente señalados y le permita al plan de capacitación docente, planear unos criterios más extensos y con señales identitarias acordes con la realidad de la Escuela¹.

En este orden de ideas, el proyecto busca identificar y analizar las características principales que orientan las prácticas docentes en la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta, que permita elaborar un perfil de estilos de enseñanza de los y las docentes y desarrollar a partir de ello planes de capacitación para el Programa de Desarrollo Profesional. Para lograr el objetivo se propone: identificar y examinar los estilos de enseñanza predominantes en los y las docentes presentes en la muestra seleccionada a través del instrumento utilizado (encuesta), con base en las siguientes dimensiones: creencias, tareas instructivas y de gestión que fueron consideradas de forma integrada.

1 Este punto se refiere a la sistematización de los criterios de evaluación provenientes de la sede central que se encuentra en la capital del país (Bogotá), son criterios centrales y alejados de la realidad regional. Si bien, es importante establecer criterios comunes, el problema que se presenta en este momento es que los instrumentos señalados limitan una lectura localizada y contextualizada de la realidad de la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta y no permiten determinar exactamente la medida del cumplimiento de los objetivos propios de la institución. Por ello se hace necesario establecer criterios acotados a la realidad como un referente propio, que ayude a acercar posturas y metas institucionales entre la sede central y la regional.

El proyecto también busca definir y configurar los estilos de enseñanza docente desde tesis comprensivas que abarcan tanto el campo del pensamiento docente (creencias), como el de la acción (tareas instructivas y de gestión), y relacionar los resultados de la investigación con los planes de mejoramiento institucional en el Plan de Desarrollo Profesorado.

Desde sus propósitos, la justificación para este estudio se enmarca en la complejidad de la actividad de la docencia universitaria, que obliga a ubicarse en el análisis de elementos personales, profesionales, disciplinares y pedagógicos, e induce a la necesidad de elaborar una caracterización clara y objetiva del/a docente vinculado a la escuela para luego elaborar la estructuración del perfil docente que se quiere en la Escuela de Derecho, reafirmando la idea que su tarea primordial es el acto educativo al interior de la disciplina que orienta, razón por la cual, requiere de exigencias en el bagaje de conocimientos disciplinares y en lo pedagógico.

Para esta propuesta de investigación es relevante develar las mediaciones que permiten al/a docente enseñar conocimientos, habilidades, destrezas y valores, y las formas como busca la aprehensión de contenidos e interacciones pedagógicas, por lo que caracterizar a docentes, no es remitirse a la realización de listados. Se busca precisar propuestas de perfiles para docentes universitarios de la Escuela de Derecho: el enfoque pedagógico promovido, formas en que piensa, organiza, desarrolla y valora el acto educativo; los niveles de convergencia entre los planos discursivos, prescriptivos y los configurados en la práctica, generando transformaciones en el aula y por ende, en el contexto donde a diario interactúa con estudiantes. Es por ello que la propuesta para categorizar los estilos pedagógicos en esta investigación parte desde el recorrido conceptual que se ha realizado sobre los estilos de enseñanza, lo que nos

permite saber que se refiere a la clase de interacción que se da entre maestro/a-estudiante. Esta clase de interacción redundante en el uso de determinadas estrategias; la conceptualización del proceso origina la actividad. Sin embargo, la misma actividad puede realizarse con fines diferentes según la conceptualización que la fundamente. Este, entonces, será el concepto de estilos de enseñanza que guía la investigación.

En la propuesta de las cuatro categorías que presentamos para determinar los estilos de enseñanza (Tutorial, Investigativo, Participativo y Directivo) se agruparon las características diferenciadoras de la concepción maestro/a-estudiante, tratando de que no se produzca una súper posición entre los estilos formulados. Por lo tanto, en esta investigación no se reproducen los estilos de enseñanza apegados a la conceptualización, en su totalidad. Aunque las categorías planteadas guarden similitud con propuestas de otras investigaciones, buscamos diferenciar más claramente los indicadores para cada una de las categorías.

Además, en el análisis de los criterios de clasificación de la enseñanza, se hizo necesario realizar una adaptación de los instrumentos de recogida de datos, en tanto que los criterios de clasificación de los estilos de enseñanza encontrados en la revisión teórica, limitan la recogida de información en estilos de enseñanza en el nivel superior y en una disciplina académica como es el Derecho. No hay en el rastreo documental, una clasificación y un instrumento específico, que permita recoger toda la información e integre de manera ideal el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Es por ello que, al no dar total cobertura a los objetivos de la investigación, se rediseñan las categorías de análisis y los criterios de selección y clasificación, para validar la hipótesis de partida que consiste en: afirmar que debe existir una relación directa entre las acciones instructivas

y el tipo de gestión del aula, y de estas con las creencias psicopedagógicas que sustentan el pensamiento docente. La confluencia de estos tres factores, correspondientes a los ámbitos de la acción y el pensamiento docente, develará los diferentes estilos de enseñanza, que pueden agruparse en categorías que se identifican en la práctica docente.

La investigación arroja como resultado que existe heterogeneidad en los estilos de enseñanza y también existen coincidencias y relaciones en los factores: acciones instructivas, gestión del aula, creencias educacionales; lo que permitió a la investigación determinar los diferentes estilos de enseñanza, y agruparlos en categorías que identifican la práctica docente del profesorado de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta.

Capítulo I

REFERENTES TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

1. ANTECEDENTES Y REFERENTES

La preocupación por los estilos de enseñanza y aprendizaje, es un tema que toma fuerza cada vez más en los espacios universitarios. La información relativa a la determinación de Estilos de Enseñanza, es escasa en el nivel universitario, en lo concerniente a estilos de enseñanza docente, si bien se han elaborado propuestas que identifican ciertas características las cuales deberían estar presentes en la praxis de un docente *pedagógico*, tales como el *deber ser* identificado por Díaz Barriga (1993); Gimeno Sacristán (2001), no se encuentran en los espacios universitarios, un intento de Clasificación de Estilos de Enseñanza con la suficiente documentación y estructuración que nos permita seguir dicha línea.

En la búsqueda de antecedentes, la investigación presenta un grupo de trabajos publicados, donde se resalta las investigaciones precedentes que han abordado estudios similares y han aportado síntesis teóricas y marcos metodológicos al presente trabajo, por cuanto abordan el tema de los estilos de enseñanza y analiza algunos aspectos de la docencia universitaria.

Las investigaciones tomadas como referencia son:

1. La investigación titulada: *Conceptualización y Caracterización de los Modelos Pedagógicos y los Estilos de Enseñanza de DEB*. En esta

investigación, se propuso conceptualizar teóricamente los constructos de modelo pedagógico y estilos de enseñanza mediante el análisis de la práctica de los académicos y estudiantes de las carreras de pedagogía con acento en educación general básica I y II ciclos y educación preescolar de la división de educación general básica del CIDE-UNA. El proyecto, pretendía generar conocimiento respecto a los modelos pedagógicos y estilos de enseñanza de los profesores/as universitarios responsables de la formación de docentes en el área de I y II ciclo y educación preescolar, así como los modelos pedagógicos (nivel discursivo, conceptual y práctico) y estilos de enseñanza que utilizan los estudiantes maestros en su proceso de intervención pedagógica.

Este estudio se sustentó en la necesidad de generar procesos de análisis y reflexión constante en la docencia universitaria, para generar el mejoramiento en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la educación superior. En este contexto, se sustentó la idea, de que el académico universitario tiene un papel fundamental en razón de la incidencia de su enfoque y modelo pedagógico y su desempeño didáctico en la formación de sus estudiantes, especialmente si estos últimos corresponden al área de educación. El profesor/a universitario generalmente utiliza modelos didácticos acordes con su propia experiencia de formación; no obstante, la experiencia docente permite ir modificando esas prácticas e ir construyendo alternativas metodológicas para la enseñanza.

Dentro de los alcances de esta investigación se planteó la pertinencia de la misma en relación con el Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional, donde se establece como misión fundamental, la formación de profesionales que incidan en la transformación de educadores con sentido crítico y compromiso social, lo cual requiere de sucesos continuos de autoevaluación de su propio desempeño

y pertinencia. En este orden, este proyecto surge en un momento relevante para la división de educación básica, dado el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación, que se lleva a cabo en la actualidad, proceso que tendrá un impacto a nivel nacional al rendir cuentas sobre la calidad de las carreras de la división, el conocimiento generado alimentará los procesos de autoevaluación de la unidad académica y fortalecerá la calidad al iniciar sobre la práctica y reflexión pedagógica de profesores/as y estudiantes-maestros.

En este proyecto se abordan dos problemas centrales, por un lado se trata de caracterizar el modelo pedagógico en que se inscriben a nivel conceptual y práctico los académicos y estudiantes de la división de educación básica. Por otra parte, se trata de caracterizar los estilos de enseñanza a nivel teórico; partiendo de la acción práctica de docentes y estudiantes, para buscar finalmente relaciones lógicas entre modelos pedagógicos y estilos de enseñanza. Estas necesidades surgen del desarrollo mismo de la división de educación básica del CIDE, la cual plantea críticamente los procesos de formación de formadores para el mejoramiento profesional de los académicos universitarios por el impacto que ello tiene en su labor. El proyecto se enmarca en una posición humanista; metodológicamente combinará fases cuantitativas y cualitativas.

El proyecto contó con la participación directa de profesores/as universitarios de las carreras del I y II ciclos y educación preescolar de la división de educación básica del CIDE, así como de sus estudiantes maestros/as. Se analizó entonces la incidencia de los modelos pedagógicos y estilos de enseñanza de los estudiantes de la intervención pedagógica. Lo anterior permitió el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la formación de formadores, al generar reflexión sobre los modelos pedagógicos y estilos de enseñanza predominantes, así como las alternativas a las prácticas pedagógicas existentes.

Para el caso de la investigación, este es un antecedente relevante, pues pone al descubierto de qué forma, las prácticas pedagógicas y estilos de enseñanza, se convierten en un modelo o ejemplo a seguir por los maestros en formación, según su práctica profesional. De igual forma, aborda de manera especial, la reflexión sobre los modelos pedagógicos en una instancia formadora de maestros, no solo desde lo teórico si no desde la praxis real de sus docentes.

Los resultados de la investigación tuvieron un impacto directo sobre la calidad de las mencionadas carreras. Sin embargo, por tratarse de producción de teoría en el campo educativo, su incidencia está relacionada con la divulgación, ya que señala directrices de actualización y desarrollo profesional para el mejoramiento laboral de los académicos y académicas de la división de educación básica, según los hallazgos de la investigación.

2. Otro de los estudios encontrados hace referencia a la *identificación de estilos de enseñanza en la universidad*, investigación que es llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, en tres carreras universitarias: Ciencias Biomédicas, Derecho y Comunicación Social.

En esta investigación, exponen los autores que la formación pedagógica en los docentes universitarios es un problema que atañe a muchas universidades de Argentina. En función de organizar una capacitación orientada a las necesidades de formación reales de los profesores/as de dicha universidad; se indagó sobre las características de los estilos de enseñanza en las disciplinas mencionadas. Para ello, trazaron el objetivo: identificar y comparar las características de los estilos más frecuentes, que se siguen en la enseñanza universitaria, prestando atención especial a las variaciones que adoptan según la oferta educativa de la cual el profesor/a es parte.

Respecto a la metodología, es una investigación de naturaleza descriptiva, cuya unidad de análisis son los métodos estables de enseñar de profesores universitarios de carreras de pregrado. Se formula además que es cualitativa, en la medida en que se realizaron observaciones de clases y entrevistas semiestructuradas. Los resultados obtenidos, fueron analizados a partir de los elementos que definen un estilo de enseñanza: visión del alumno, visión del profesor/a, contenidos, acción educativa, evaluación y fin de la educación, diferenciados por disciplinas. A partir de las observaciones, se encontraron similitudes y diferencias entre las distintas carreras, mientras que las entrevistas evidenciaron diferencias entre las disciplinas estudiadas.

La conclusión a la que llegaron, es que existe diferencia en los estilos de enseñanza universitaria de las carreras estudiadas, y que en cierta medida influye la disciplina científica que se enseña en el estilo que adopta el profesor/a en su tarea. Resultados que en opinión de los investigadores, les permitirán diseñar programas de formación docente (Centeno & otros, 2005).

Como bien se puede observar, es una investigación bastante afín con la que al momento se pretende llevar a cabo en la universidad de Antioquia, si bien es cierto que allí tomaron solo tres carreras, en nuestro caso la muestra será más amplia, pero dentro de los objetivos se tiene considerado establecer si existen diferencias en los estilos de enseñanza de acuerdo con el programa, tal como se hizo en esta investigación.

3. Además de los estudios ya citados, se cuenta con el que adelanta la Universidad Sergio Arboleda titulado, *Los estudios pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos* (Suárez & otros, 2005), del grupo de investigación INVEDUSA, investigación que es

desarrollada por Carmen Cecilia Suárez Mantilla, Campo Elías Burgos, Irma Amalia Molina Bernal y Miriam Constanza Corredor Real (2005). Este proyecto corresponde varias etapas, entre ellas la aplicación de los instrumentos para recolección y la sistematización e interpretación de resultados.

En esta investigación se hizo la clasificación de los diversos estilos pedagógicos, de acuerdo con la agrupación de características diferenciadoras de la interacción maestro/a-estudiante, clasificación que dio como resultado, cuatro estilos pedagógicos: directivo, tutorial, investigativo y planificador. Se optó por una metodología de carácter cualitativo etnográfico, enriquecida por método de análisis cuasi experimental que comprende: encuestas, entrevistas a profundidad y observaciones. Los resultados de las encuestas permitieron establecer indicadores para cada uno de los estilos señalados, obteniendo un total de 22 indicadores.

Tratándose de la enseñanza o docencia universitaria, los estudios encontrados sobre los estilos de enseñanza en la universidad, concluyen que tanto la disciplina como el pensamiento docente inciden en el estilo de enseñanza. También es claro que entre la tipificación de los estilos encontrados, aparecen algunos más afines con la tarea que al momento tiene la universidad, esto es, aquellos estilos que promueven la investigación (uno de los jefes misionales de la universidad), la autonomía intelectual (objetivo de la educación), y la interacción y la cooperación, como aspectos demandados por la sociedad actual.

4. Por otra parte De León (2005), presenta los hallazgos de una investigación realizada en el Instituto Pedagógico de Caracas en la cual se pretendía identificar *Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación (EEP)*.

El autor parte de la tesis de que desde el proceso de enseñanza se deben analizar cuestiones relacionadas con el cómo se aprende y cómo se procesa la información y es el maestro quien debe ocuparse de estos asuntos, tomando un papel muy importante en este proceso.

Al respecto, formula el autor que es necesario analizar los estilos de enseñanza y en este sentido, estudiar de qué forma los maestros brindan oportunidades para que el alumno participe de manera activa en el aprendizaje. Para ello, el autor retoma varios estudios que proponen que los estilos de enseñanza se deben adecuar a los estilos de aprendizaje.

En función a lo anterior el autor formula como preguntas antecedentes:

¿Existe similitud entre los estilos de enseñanza presentes en los profesores/as de los institutos de formación docente y los estilos de enseñanza presentes en profesores/as de otras especialidades?, ¿existe un estilo de enseñanza característico para el docente formador de formadores? (De León, 2005). A partir de estos interrogantes el autor acomete la tarea de realizar una revisión documental en torno a los estilos de enseñanza identificados por diferentes investigadores del tema y responder ¿cuáles son las características de estos estilos?, ¿en cuáles criterios o variables centran su análisis y propuestas dichos investigadores? A partir de esta revisión el autor plantea una propuesta de criterios para la determinación de los estilos de enseñanza de los profesores/as de instituciones de formación docente.

De León sustenta entonces esta investigación en varias razones:

- La necesidad de analizar los estilos de enseñanza en la profesión docente dado que hay varios estudios para otras profesiones que asumen base diferente para el análisis.

- La necesidad de ahondar en la caracterización docente, con el fin de adoptar elementos teóricos que permitan una base de datos mayor.
- La escasa investigación de este tema en la educación superior y la clasificación de los estilos de enseñanza pedagógicos.

El análisis de los procesos que se desarrollan al interior de las aulas en las instituciones universitarias permite observar que es un espacio privilegiado donde se manifiestan las tendencias que la institución perfila en torno a sus posibilidades de cambio. En efecto, es el aula universitaria, micro espacio de articulación entre lo subjetivo y lo social, donde se revelan con mayor nitidez los rasgos que caracterizan a la vida institucional en las luchas que se libran por la persistencias de líneas caducas o por la incorporación de los nuevos pensamientos. Dentro de las diversas prácticas que se desarrollan en la universidad se mantienen aquellas que hacen a la formación un reflejo deslumbrante de ese campo de disputas de interés.

En este contexto la enseñanza se manifiesta como una práctica sumamente sensible a este dinamismo institucional, es especial a lo referido a las tensiones relativas al poder. El carácter de mediador activo que desarrolla el docente universitario entre un conocimiento altamente especializado proveniente de un campo académico profesional y el sujeto en formación es una puerta a través de la cual pueden filtrarse manifestaciones y deseos de apoderamiento implícito y no siempre consciente. Pocas veces este es un eje de reflexión que va más allá de las arenas de la política cotidiana en la universidad, o de su abordaje académico en áreas específicas de las ciencias sociales. Tampoco es frecuente hacer de esto el eje y el estilo de la formación pedagógica de los docentes en la universidad, aquí se presenta una problemática al plantear el tema de la formación de docentes universitarios relativas a las prácticas que se desarrollan

en torno a la enseñanza, enfatizando la peculiaridad que caracteriza a este profesional.

5. *Diferentes formas de enseñar y aprender: estilos y enfoques de aprendizaje y su aplicación en contextos educativos*, investigación realizada por Rosa María Hervas Avilés y Fuensanta Hernández Pina.

En la actualidad permanece abierto el debate sobre cuáles son las nuevas necesidades educativas de la sociedad derivadas de la sociedad de la información y la comunicación. Se plantean diferentes preguntas cuya respuesta exige un análisis reflexivo sobre qué significa aprender, que hay qué hacer para aprender y sobre todo, que hay qué hacer para ayudar a aprender. Desde esta perspectiva el conocimiento de los estilos de aprendizaje adquiere un renovado interés ya que ayuda a comprender las diferentes formas de conocer, conceptuar, sentir y actuar que individualizan el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Las personas se diferencian en la forma de percibir, pensar, procesar la información, sentir y comportarse en las aula de clase; estos hechos son evidentes poniéndose de manifiesto que las referencias de estilos efectúan muchos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje y a la toma de decisiones académicas y profesionales.

Para Wakefield (1992), se pueden destacar dos grandes avances en la investigación realizada sobre los estilos de enseñanza y aprendizaje. Por un lado el diseño de instrumentos para la evaluación de las diferencias estilísticas de estudiantes y docentes, por otro el estudio de la importancia de establecer una correspondencia entre la enseñanza y el estilo individual del estudiante. Fruto de esta investigación es la vinculación entre el logro académico y la correspondencia de estilos de aprendizaje y de enseñanza. La evidencia de que existe

una relación entre el logro académico y los estilos de aprendizaje ha fundamentado la idea de que cada estudiante aprende de una forma diferente, que el logro del/a estudiante está unido a su forma específica de aprender, que cuando los estudiantes aprenden teniendo en cuenta su propio estilo de aprendizaje, su rendimiento es más eficaz y finalmente que las formas sistemáticas de identificar las preferencias para aprender y las sugerencias para enseñar a los estudiantes con estilos de aprendizaje diversos, pueden desarrollarse según un diagnóstico individualizado (Hervas & Castejón, 1999, 2003); (Leino, Leino, & Lindtsedt, 1989) (Sternberg, 1999). La identificación de los modos de procesar la información así como de aprender, determinan la eficacia de la tarea docente y los resultados de los docentes.

6. *Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación*, investigación realizada en el Instituto Pedagógico de Caracas, IPC. Por Iván Jesús De León C.

Esta investigación realizada en el *IPC* sobre identificación de variables o criterios para una posible determinación y clasificación de estilos de enseñanza pedagógicos (*EEP*). Sus objetivos fueron:

- Recolectar información sobre estilos de enseñanza.
- Identificar variables o criterios considerados por los autores en la elaboración de sus propuestas.
- Determinar debilidades y fortalezas en las propuestas.
- Contrastar y analizar la información a fin de proponer criterios para determinación de *EEP* en docentes de institutos de formación docente.

Los resultados señalan:

- No existen propuestas para determinar y clasificar *EEP*.
- Considerar los criterios identificados.

- Determinar si existen otros criterios no resultantes de la referida investigación.
- Diseñar, a futuro un instrumento clasificador de EEP.

7. *Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales*, Manuel Cebrian de la Serna y Pablo Daniel Vain.

El artículo presenta un resumen de la tesis doctoral desarrollada a partir de una hipótesis subyacente: el reemplazo del entorno tradicional de la enseñanza universitaria por un entorno no presencial, produciría en los docentes la necesidad de replantear sus prácticas de la enseñanza apuntando a transformar el modelo dominante; en tanto la sustitución de la clase como lugar de encuentro real entre docente y alumno por otros tipos de mediación, pone en entre dicho los sustentos fundantes de dicho modelo. Se realizó tomando como estudio de caso la implementación de la carrera de Bibliotecología a distancia, de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina), con un enfoque predominante cualitativo.

8. *Instrumentos de medición de los estilos de aprendizaje*, realizado por José Luis García Cué, José Antonio Santizo Rincón y Catalina M. Alonso García.

El artículo tiene por objetivo mostrar diversos instrumentos para medir los Estilos de Aprendizaje desde 1963 hasta 2007. Para empezar se hace un análisis de diferentes conceptos sobre Estilo y Estilos de Aprendizaje.

9. *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores/as I: teorías, métodos e instrumentos*. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de las

Ciencias Experimentales. Universidad Complutense de Madrid. Miembros del Grupo DIE (Didáctica e Investigación Escolar) y del Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar).

Los investigadores presentan el marco teórico y metodológico de la investigación acerca del conocimiento profesional de los profesores/as mencionando que este problema, de naturaleza básicamente epistemológica, está relacionado con la caracterización del conocimiento escolar y, en definitiva, con la definición de una nueva epistemología de lo escolar. Finalmente, analizan los diferentes tipos de saberes que, constituyen el conocimiento profesional, destacando las tendencias-obstáculos de corte epistemológico que presentan el conocimiento profesional y las características epistemológicas de un conocimiento profesional deseable que pueda actuar como referente estratégico del desarrollo profesional.

10. *Un nuevo perfil del profesor/a universitario*, por Zulma Cataldi y Fernando J. Lage.

Se describe el marco teórico de las investigaciones actuales respecto de la práctica docente en educación superior y se plantean algunos interrogantes respecto de la formación de los profesionales y del significado de calidad en educación. Con base en este análisis se perfila un docente investigador con algunas características definidas por los alumnos. En este sentido se analiza la tradición pedagógica universitaria en una facultad y se decide indagar acerca de las apreciaciones de los alumnos como implicados en el triángulo didáctico.

2. ESTUDIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE MEDIANTE PROCESOS REFLEXIVOS

Para iniciar la reflexión conjunta del accionar docente, de los profesores/as de la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Uni-

versidad Sergio Arboleda, se reconoce la diversidad y la diferencia humana. Esa diferencia no solo se registra en el aspecto físico, sino en la diversidad de valores, actitudes y creencias. Pero estas son un reconocimiento a la riqueza diversa del contexto, lo que permite un crecimiento grupal y el desarrollo de los individuos que lo conforman, por ello esta investigación parte de la aceptación de estas múltiples miradas y son vistas como posibilidades de complementariedad y de enriquecimiento mutuo.

Desde esta posición de las diferencias individuales es como se puede entender la forma que tiene cada persona de abordar su aprendizaje y la variedad de comportamientos que exhiben los/as docentes en su práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, sustentados en Díaz-Aguado (1985) y Domenech (2004). La presente investigación, utiliza la definición de los estilos de enseñanza como las diferentes formas que tienen los profesores/as de desempeñar su rol docente, que se concreta y se observa a través de su conducta diaria de clase (forma de interactuar con sus estudiantes, de explicar, evaluar, y ejercer la disciplina). Los estilos docentes afectan tanto a las acciones instructivas (actividades, pautas comunicativas, etc.) como a aquellas otras relativas a la organización y la vida del aula (clima y ambiente de aprendizaje). Las creencias y las concepciones docentes varían en función del marco teórico que sobre la educación fundamenta la concepción de los componentes de la programación de la disciplina que se enseña¹ y el tipo de relaciones que se dan entre ellos, incidiendo directa e indirectamente en la vida del aula: los papeles y la relación entre los sujetos del acto educativo, la intencionalidad educativa y la defini-

1. Por la especificidad del contexto universitario donde se desarrolla la investigación, se hace necesario aclarar que la concepción docente, está determinada en algunos casos por los requerimientos de la disciplina que enseña. La estructura disciplinar determina los contenidos y la estructura de lo que se enseña y se debe aprender.

ción de los objetivos, el clima de aula y el ambiente de aprendizaje, la selección, priorización y organización de los contenidos, el sentido de la evaluación o la propuesta de actividades y su distribución temporal (Traver, 2004).

Bigge (1985), elabora tres clasificaciones de estilos de enseñanza; donde convergen las ideas anteriormente expuestas: por un lado toma en consideración el rol que el docente asume dentro del hecho educativo, por el otro, los niveles requeridos para la presentación y/o el procesamiento de la información y una tercera clasificación relativa al papel docente dentro de la transmisión cultural.

Es por ende que la presente investigación trabajará en la búsqueda de posibilidades para determinar criterios que nos permitan identificar, reconocer y caracterizar lo que desde este momento llamaremos *Estilos de Enseñanza Pedagógica en la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta* (EEP-EDSASM).

Esta investigación va dirigida especialmente a abogados docentes.

2.1. La enseñanza universitaria: un marco histórico

Los primeros centros universitarios² se fundaron en distintas ciudades europeas a lo largo de los siglos XII y XIII en plena transición entre la Edad Media y la Edad Moderna. El desarrollo de las ciudades como escenario de organización social alternativo al rural, la aparición de los gremios de artesanos como entidades con autonomía y capacidad decisional en los ámbitos del ejercicio de la profesión, el surgimiento del concepto de burgués como habitante de la ciudad

2. Se hace referencia a las universidades europeas medievales que son el fundamento de la institución universitaria tal como nos ha llegado hasta la actualidad. Sin embargo es necesario indicar que existen antecedentes de creación de estudios superiores en civilizaciones antiguas como en China, en Persia o en el mundo árabe antes de constituirse estas universidades medievales.

sin dependencia servil del señor feudal, el creciente poder económico de los comerciantes y banqueros, el renacimiento y recuperación de la cultura grecolatina como referente para la filosofía, la ciencia y el arte en detrimento de la fe religiosa, generó la necesidad de que se creasen centros o espacios para formar a los futuros ciudadanos que asumirían las responsabilidades de intervenir en la vida social: médicos, letrados, filósofos, científicos.

La universidad como institución social, tiene una fuerte tradición histórica. Ha sobrevivido durante varios siglos a revueltas políticas, al auge y caída de las monarquías absolutistas, al ascenso y desarrollo del capitalismo, a revoluciones industriales, a guerras varias, a dictaduras totalitarias y a regímenes democráticos. Las universidades han sabido adaptarse a los diversos cambios filosóficos, científicos y culturales de la civilización occidental (desde la omnipresencia religiosa del Cristianismo de los tiempos medievales a las posteriores luchas entre la Reforma Protestante y la contrarreforma Católica, pasando por el Racionalismo Ilustrado y llegando, a la postmodernidad y relativismo del pensamiento actual), sin que menguara su relevancia y papel como centros de desarrollo y difusión de la cultura y el conocimiento.

Este proceso de adaptación ha sido el instrumento clave para la supervivencia de las universidades como instituciones educativas relevantes y necesarias socialmente. En este sentido es interesante consultar el trabajo de Bricall (2000), en el que hace repaso al origen y desarrollo de las universidades, haciendo énfasis en las europeas, donde identifica, como consecuencia de la revolución industrial y de la ilustración francesa, tres grandes modelos o concepciones de universidades a partir del siglo XIX: el napoleónico o francés que considera la universidad como un instrumento del Estado; el liberal o inglés que apuesta por un modelo de universidad al servicio de

la cultura y el desarrollo personal, y el alemán o humboldtiano que establece una concepción de la universidad como un instrumento para el desarrollo del conocimiento y la ciencia de forma que se combine docencia e investigación.

A pesar de estos procesos de adaptabilidad y transformación, más o menos permanente, más o menos discreta de las instituciones y funciones universitarias a los cambios sociales, hay una dimensión interna de la misma, al menos en gran parte de las universidades nacionales, que sigue permaneciendo casi intacta y que es el motivo de la inquietud que surge en esta investigación. Es la docencia en general, y más concretamente a la escenografía espacial del aula, al papel docente y aprendiz en el aula, así como a la metodología didáctica que se desarrolla en las clases, La imagen o ícono tópico que evocamos de un/a profesor/a universitario/a, se representa en un escritorio, bien sentado ante una mesa o de pie en la pizarra, hablando de modo casi ininterrumpidamente en un espacio de tiempo amplio, entre una y dos horas. Simultáneamente la imagen prototípica del/a estudiante en un aula universitaria, se presenta sentado/a ante un pupitre o mesa alargada escuchando, ¿atentamente? las explicaciones docentes y anotando en su cuaderno las ideas y frases que expone con la finalidad de estudiarlas posteriormente en pequeños grupos o solitario/a para poder superar un examen. Este modelo de docencia magistral o expositiva fue, y sigue siendo, hegemónico en las aulas universitarias, durante décadas por no decir en los últimos siglos.

Da la sensación de que poco se ha cambiado desde entonces. Pero, desde hace algunos años distintos informes nacionales (MEN, 2007) e internacionales (Unesco, 1998) alertan sobre la urgencia de que las instituciones de educación superior deben adaptarse a las ca-

racterísticas de un mundo globalizado en el que el conocimiento se genera e innova de forma acelerada y se difunde con rapidez, en el que las tecnologías de la información y comunicación invaden casi todos los ámbitos de la sociedad, en el que se están produciendo profundos cambios en los valores, actitudes y pautas de comportamiento cultural en las generaciones jóvenes, en el que el mercado laboral demanda una formación más flexible, en el que nuevos colectivos sociales precisan más formación de grado superior. Sobre este particular existe abundante bibliografía, pero se cita el documento que ha circulado en nuestro ámbito como es la declaración de la Unesco sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998).

Este informe remarca que el proceso de cambio social, cultural, económico y tecnológico está provocando nuevas y variadas necesidades formativas que exigen a las instituciones de educación superior, dar respuesta a las nuevas exigencias del desarrollo que impone la llamada sociedad de la información o del conocimiento, que como plantea Marrero (2004), es un espacio de socialización cultural del propio *ethos* universitario.

Una forma de repensar la universidad es iniciar un análisis del modo en que se enseña en las universidades. La pieza clave y fundamental para generar procesos de renovación pedagógica es el profesorado del conjunto de la institución. Si este, en su globalidad, no está convencido y no realiza el esfuerzo personal e intelectual de cambiar su teoría y práctica pedagógica, entonces, la innovación no se generalizará más allá de aquellos grupos de profesores/as motivados/as *per se*. La innovación educativa universitaria, además de políticas institucionales, también requiere como condición necesaria el compromiso moral y la motivación de los docentes. Como señala Mora (2006):

Es necesario mentalizar a los profesores/as de la necesidad de incorporarse a la nueva cultura del aprendizaje. Si los profesores/as no están convencidos de la necesidad de cambiar sus concepciones sobre lo que los estudiantes han de aprender y cómo han de hacerlo y de que todo profesor/a universitario debería ser, además de especialista en los contenidos de su materia, especialista en la mejor manera de aprender, resultará muy difícil que acepten implicarse en el proceso de formación en las nuevas competencias que requiere la metodología docente que implica esta nueva cultura (Mora, 2006, p. 59).

De ahí que el tema de la enseñanza y los *Estilos de Enseñanza* cobra vital importancia a raíz de los nuevos retos que impone la sociedad que vivimos.

2.2. Concepto de enseñanza

Insignare "dar signo" a alguna cosa o realidad, mostrar o exponer alguna cosa para que sea vista o apreciada. A estas acciones nos remite la raíz etimológica del término enseñanza, pero si trajinamos en la historia del concepto vemos que se presentan diversos enfoques y de allí se desprenden las múltiples definiciones encontradas en distintas épocas y autores (Mora, 2006), (Gadotti, 2002).

No obstante, a pesar de las múltiples definiciones existentes, se recoge en el presente trabajo dos grandes tendencias o grupos que marcan perspectivas diferentes y actuales: la primera es la de concebir la enseñanza como un proceso interactivo, donde participa docente y estudiante, en un contexto determinado, en donde se producen los intercambios. Joyce & Weil (1985), plantean que la enseñanza es un proceso en el que profesores/as y estudiantes crean un medio

compartido que incluyen valores, creencias que a su vez, colorean la percepción de la realidad.

Estos autores, investigan sobre la enseñanza desde distintos modelos que están relacionadas con el tipo de realidades introducidas en el aula y con la cosmovisión que potencia a docente y estudiantes a trabajar juntos. La tarea de estos autores y también de investigadores como Weil & Murphy (1982), seguidores de esta tendencia (la enseñanza como proceso interactivo), consiste en aportar un medio ambiental o contextos en el que se enseña a los alumnos/as con una variedad de modos o maneras que faciliten su desarrollo en este sentido afirma Brophy (2006), que la enseñanza es conocer en profundidad la manera en que el alumno/a aprende y se desarrolla y conociendo esos datos, coordinar las habilidades y conceptos dentro de un contexto particular como la escuela. Este autor define la enseñanza eficaz, como la capacidad de analizar las necesidades del aprendizaje de cada alumno/a y saber adaptar las necesidades instruccionales, de manera, que por lo menos, durante algún tiempo, todos los alumnos puedan realizar trabajos que le son atractivos e importantes (Brophy, 2006, pp. 328-375). De esta manera el concepto de enseñanza es tomado en el sentido de crear, conservar y ajustar debidamente las condiciones de aprendizaje, a fin de satisfacer las necesidades del individuo y las de todo el grupo de clase.

Lo más importante para esta tendencia es que (Brophy, 2006) aporta investigaciones dirigidas a ofrecer modos prácticos de enseñanza con un soporte teórico previo que ayudan al profesor/a para saber cómo puede organizar las variables del aprendizaje de los alumnos e integrarlas a otras variables que proporciona la institución educativa, para así influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos. Además las formulaciones acerca de las teorías del aprendizaje son

descriptivas y tratan de pormenorizar las condiciones que influyen en el proceso de adquisición, mientras que los términos referentes a la enseñanza son prescriptivos, ya que indican la necesidad de crear condiciones óptimas del aprendizaje.

La segunda tendencia y grupo de definiciones pone más acento en el papel del profesor/a como mediador, considerando su propio pensamiento y actitudes como apoyo de las acciones que planifica y lleva a cabo en la práctica. En esta concepción de la enseñanza se destacan Shulman (1989), Marcelo (1992), Zabala (1990), entre otros.

Para Shulman (1989), la enseñanza es la actividad intencional que está mediada por el pensamiento, la capacidad y la acción de los agentes que intervienen en cada situación, creando unos modos específicos de llevar a cabo óptimamente dicha enseñanza. Marcelo (1992), hace hincapié en su investigación, en la toma de decisiones que hacen los profesores/as y que inciden y determinan la planificación del currículo y la enseñanza.

Zabalza (2003), afirma que la enseñanza, vista desde el profesor/a deja de ser un conjunto de acciones reflejas, rutinarias, aprendidas a fuerza de ejercicio para convertirse en un conjunto de actuaciones racionales e individuales. El aspecto racional alude a que cada profesor/a cuenta con sus propios constructos mentales o teorías de acción en las que interpreta el proceso y planificación de la enseñanza.

Villar (1988), sintetiza un proyecto de investigación basado en la teoría de Schon (1983), que define la enseñanza como una tarea reflexiva, que lleva a cabo cada profesor/a, como base para la construcción permanente del pensamiento y conocimiento práctico que en torno a ella se construye. El profesor/a es un práctico reflexivo,

que configure su teoría de la enseñanza a partir de su experiencia vivida reflexivamente.

La concepción predominante se ha movido entre estos dos grupos o tendencias que acabamos de señalar; indudablemente hay otros enfoques en torno al concepto de enseñanza y los elementos fundamentales que la integran, y que de alguna manera, uno y otro, se complementan.

No obstante, el concepto de enseñanza se somete a debate cada vez más, ante los retos que tiene la enseñanza en el proceso educativo en el contexto de la globalización. El docente actual, además de tener claro qué se debe enseñar y cómo se debe enseñar. Quizás una línea de investigación reciente, dentro del paradigma del pensamiento del profesor/a sean los estudios dirigidos a analizar *el conocimiento práctico personal* de los/las docentes. Estos conocimientos no se refieren a los conocimientos teóricos o conceptuales, sino que es el cuerpo de convicciones y significados conscientes o inconscientes que surgen a partir de la experiencia, es personal, social, tradicional y se expresan en acciones personales (Clandini, 2004).

3. LA DIVERSIDAD Y PARTICULARIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA³

Brovelli (1990), plantea que en general, para los docentes de educación superior, la formación pedagógica, llega luego de la formación específica profesional. El autor resalta, que si bien no debería existir este desfase y que la simultaneidad debe ser lo más apropiado en muchos casos no lo es.

En algunas universidades se considera que la mejor fórmula para

3. Por lo específico del contexto en el que se lleva a cabo esta investigación, la universidad, se hace necesario traer al plano conceptual, referentes propios de la educación superior, docencia universitaria, estilos de enseñanza universitaria.

la enseñanza en la educación superior es enriquecerla con un buen plantel docente especializado en las asignaturas y sobre todo a la etapa de la carrera. De acuerdo a ello se configuran categorías docentes en las universidades. Según Boyer (1990), se configuran las siguientes categorías:

Profesional especializado que trabaja en su área.

- Docente profesional con conocimientos y especializado en pedagogía.
- Docente investigador.

En este sentido se puede definir al profesor/a actual, tomando como referencia al profesor/a universitario, que define Casas (1998), como: un profesional que brinda por razones de prestigio, en muchos casos algunas horas de su tiempo para formar a las nuevas generaciones, y para enseñar, él se vale de los conocimientos teóricos que ha obtenido durante sus estudios profesionales previos y de la experiencia acumulada a través de su ejercicio profesional, que ocupa la mayoría de su tiempo. Su actividad docente se expresa principalmente mediante clases teóricas de tipo magistrales y unas actividades prácticas, ejercitación, trabajo en laboratorios, pasantías. La bibliografía de apoyo que leen los estudiantes está constituida principalmente por los apuntes tomados en las clases. Se puede decir que para el profesional profesor/a las teorías y principios de la enseñanza del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación pueden resultar irrelevantes y generalmente poco conocidas.

En las universidades, existen tradiciones pedagógicas muy fuertemente arraigadas, lo que significa, modos de entender la enseñanza, desde una visión académica enciclopedista, resultado del modelo conceptual de universidad, en la que el docente es el proveedor de la información, donde se le da mayor relevancia al contenido disciplinar, pero dejando de lado otros aspectos, tales como el pedagógico.

gico. En este sentido se pueden describir las prácticas educativas como un conjunto de clases magistrales y de trabajos prácticos, que no siempre guardan relación temporal, generando un salto conceptual que va desde la definición hasta la aplicación específica del conocimiento. Por un lado, estos saltos requieren de puentes que acerquen la teoría a la práctica y se requiere del planteo de situaciones problemáticas reales, como un modo de insertar el conocimiento en la realidad donde los problemas no vienen con enunciado claro y limitado, como casi todos los realizados en clases, de allí la idea que los aprendizajes de la universidad son limitados para la practicidad del mundo laboral (González, 2012).

Fernández (1998), respecto al profesor/a universitario plantea que el sistema de selección y promoción vigente, hasta ahora para los profesores/as universitarios no valora prácticamente la dimensión pedagógica de su puesto de trabajo, por más que la denominación del mismo sean en cualquiera de las facultades/escuelas y especialidades, “*la del profesor/a o profesor/a de*” de manera que los profesores entienden su desempeño laboral ceñido más bien al contenido de sus mensajes didácticos, y se pasa por alto los aspectos del “*cómo se enseña*”, a esto se puede agregar, que tal vez los profesores/as centran su autoestima por la temática científica a la que se dedican, no por la profesión que ejercen, de esta manera invierten sus esfuerzos y su contenido moral profesional en el cuidado de “*su*” temática.

3.1. Los estilos de enseñanza

3.1.1. Antecedentes sobre los estilos de enseñanza

Se define como *estilo* a lo que determina el cómo interpretamos o damos significado a lo que vemos, a lo que escuchamos y a la experiencia. Cada uno tiene su propia perspectiva, y ante un mismo acontecimiento podemos tener muy distintas interpretaciones, emociones y percepciones de la situación. Así, hay estilos para comportarse, para hablar, para vestir y por supuesto también para educar.

Dada la diversidad de interpretaciones y significados inherentes a la temática, existe un significativo desarrollo de referentes conceptuales que amplían el marco de significación de lo que entendemos por estilos de aprendizaje:

Guerrero (1988), lo define como: el conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un gabinete educativo definido y relativas a aspectos tales como relación docente-alumno, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que para Johnston (1995), los estilos de enseñanza son todos aquellos supuestos, procedimientos y actividades que la persona que ocupa el papel de educador, aplica para inducir el aprendizaje en los sujetos.

Guerrero (1996), conceptualiza los estilos como:

Características que el docente imprime a su acción personal es decir, la forma o manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas se tiene: conocimiento de la materia que enseña, preparación académica, organización y preparación de la actividad académica, métodos de enseñanza, la relación docente-alumno, el ambiente de aula, procedimientos de valoración, personalidad (p. 36).

La conceptualización realizada por Grasha (1994), se sintetiza en plantear el estilo de enseñanza como:

Conjunto de necesidades, creencias y comportamientos que los profesores/as preuniversitarios expresan en el aula de clases. Por tomar en consideración múltiples dimensiones, los estilos afectan el cómo los docentes presentan información,

interactúan con los alumnos, dirigen tareas en el aula, supervisan asignaciones, socializan con los estudiantes y orientan a los mismos.

Para Manterola (2005), son las diversas adopciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza, a fin de ser utilizados en la praxis docente cotidiana.

Grigorenko & Stenberg (1995), realizaron una detallada investigación sobre el tema y reconocen que en general, los estudios realizados por diferentes autores pueden agruparse en tres enfoques:

- 1) *Enfoque centrado en la cognición.* Se relaciona con los estilos cognitivos y consiste en conocer cómo los individuos perciben y realizan sus actividades intelectuales, Witkin, Oltman, Raskin & Karp (1987), son autores dentro de este enfoque (citado en Grigorenko & Stenberg, 1995).
- 2) *Enfoque centrado en la personalidad.* Dentro de este enfoque Myers y Myers realizan una distinción de dos actitudes (extroversión e introversión), dos funciones preceptuales (intuición y sensación), dos funciones de decisión (pensamiento y sentimiento) y dos formas de negociar con el mundo (percepción y juicio). Alvarado & Panchi (2003), por su parte, clasifica con base en el espacio y tiempo dos formas de estilos: abstracto y concreto con respecto al espacio, secuencia y aleatorio con respecto al tiempo. Miller (1991), distingue entre estilos analíticos vs. holísticos (globales), subjetivos vs. objetivos y emocionalmente estables vs. emocionalmente inestables.
- 3) *Enfoque centrado en la actividad.* Este enfoque se relaciona con los estilos de enseñanza y aprendizaje. Las teorías que utilizan este enfoque son las que más aplicaciones tienen en el salón de clase. Por ejemplo, Kolb (1974), identificó cuatro estilos de aprendiza-

je: convergente vs. divergente, y asimilación vs. acomodación. Burke & Garger (1988), presentan otra clasificación de estilos que tiene puntos de coincidencia con la propuesta de Grigorenko y Sternberg, anteriormente referida y la dividen en cuatro categorías:

- a) *Estilo centrado en la cognición.* Responde a la pregunta ¿cómo conozco? Considera a la percepción como el estado inicial de la cognición para la adquisición, procesamiento y utilización de la información, ya que las diferencias preceptuales afectan el qué y cómo recibimos el conocimiento.
- b) *Estilo centrado en la conceptualización.* Responde a la pregunta ¿cómo pienso? Distingue cuatro tipos de maneras de pensar, divergente o convergente y lineal o aleatoria. Algunas personas verbalizan sus ideas para entenderlas, otras piensan rápidamente, espontáneamente e impulsivamente, o por el contrario lo hacen de manera lenta y reflexiva.
- c) *Estilo centrado en los afectos.* Responde a la pregunta ¿cómo decido? Este estilo se encarga de las características motivacionales, valorativas, emocionales y de juicio. Algunas personas se motivan internamente, otras con factores externos; mientras unos toman decisiones calculadas, lógicas y racionales, otros lo hacen de manera subjetiva, basados en sus percepciones o emociones.
- d) *Estilo centrado en la conducta.* Responde a la pregunta ¿cómo actúo? Este modelo surge de los enfoques anteriores, el cognitivo, el conceptual y el afectivo, ya que toda acción es un reflejo de estos factores. Burke & Garger (1988), comentan que los patrones básicos de personalidad influyen en muchos aspectos de la conducta profesional y personal. Cuando estos afectan al aprendizaje son llamados estilos de aprendizaje; si son reflejados en la enseñanza, los llamamos estilos de enseñanza y si son un modelo para la administración, ma-

nejo de un grupo o empresa los llamamos estilos de administración o mando.

Los estilos pueden ser predecibles, esto significa que es posible definir anticipadamente la forma de adquirir conocimientos, la estabilidad y la madurez. Por lo tanto, los estilos de pensamiento sirven para explicar y prever aquellos aspectos del desempeño de las personas en la escuela, en el trabajo y en la vida que no pueden atribuirse directamente a la inteligencia, sino más bien, a la manera como las personas la utilizan (Sternberg, 1999).

Incluso, Baron (1987), ha propuesto que la habilidad de pensar, puede ser cuestión de tener un estilo cognitivo eficaz. Dado que los estilos forman parte de la porción flexible del sistema cognitivo, pueden ser moldeados por la experiencia, y, por lo tanto, conciben como herramientas que las personas utilizan para aprender e interactuar más eficientemente (Castañeda & López, 1996). Los estilos son algo así como conclusiones a las que llegamos acerca de la forma como actúan las personas nos resultan útiles para clasificar y analizar los comportamientos. Tienen el peligro de servir de simples etiquetas.

Desde una perspectiva fenomenológica, las características estilísticas son los indicadores de superficie de los niveles profundos de la mente humana: el sistema total de pensamiento y las peculiares cualidades de la mente que un individuo utiliza para establecer lazos con la realidad. Así, es frecuente que un profesor/a tienda a enseñar cómo le gustaría que le enseñaran a él, es decir, enseña como a él le gustaría aprender, en definitiva enseña según su propio estilo de aprendizaje. Este proceso interno, inconsciente en la mayoría de los profesores/as, aflora y se analiza cuando cada docente tiene la oportunidad de estudiar y medir sus preferencias de aprendizaje, que luego desembocan en preferencias en su estilo de enseñar pre-

ferido. Pero, el estilo de enseñar preferido por el profesor/a puede significar un favoritismo inconsciente para los alumnos con el mismo estilo de aprendizaje, los mismos sistemas de pensamiento y cualidades mentales (Alonso, 1997).

3.1.2. Estudios sobre los Estilos de Enseñanza

Existen numerosos textos que estudian el papel de los EE. en la educación (Delgado, 1991), (Goldberger & Howart, 1993); (Gerney & Dort, 1992); (Greenspan, 1992); (Mosston & Ashworth, 1994); (Mueller & Mueller, 1992).

Los investigadores citados coinciden en situar los aportes de Weber (1976), quien se refiere a los estilos de enseñanza iniciando su marco de acercamiento a dicha conceptualización a partir de los interrogantes: ¿Cuál es la finalidad de la educación?, ¿Cómo se debe transmitir la información que se posee?, ¿Qué deben hacer los alumnos con la información que han adquirido? Y ¿cuál es el escenario más idóneo para estos desarrollos? Para ello, el autor reflexiona en torno a la *finalidad de lo educativo* como un proceso integral en el que de manera equivalente se atiende la dimensión afectiva y cognitiva de los sujetos, superando así la brecha entre educación informativa y formativa. Esbozando un marco ideológico en torno a un *modelo constructivo del aprendizaje*, centrado en el intercambio de ideas y el rol activo del/a estudiante y un escenario colaborativo donde las vías de comunicación sean abiertas.

En la década de los noventa, los estudios sobre estilos de enseñanza, producen diversas aportaciones, enfoques y perspectivas. Entre estos estudios es posible resaltar los de los siguientes autores que trabajan el tema de las ventajas de estudiar y comprender el significado pedagógico de los estilos de enseñanza.

Tabla 1. Ventajas de los estilos de enseñanza

Ventajas	Autores
Condicionan los resultados de aprendizaje.	Pankratius (1997)
Condicionan la relación en el acto didáctico.	Delgado (1996)
Ofrecen posibilidades de adaptación y combinación en función de objetivos, características y necesidades de los factores que condicionan el acto didáctico.	Viciano & Delgado (1999)
Enseña a trabajar las diferencias individuales	Franks (1992)
Proporcionan estructuras para construir sesiones, facilitando una mejor planificación, aprendizaje técnico y enseñanza de conocimientos.	Boyce (1992)
Permiten coordinar experiencias para el futuro profesorado.	Franks (1992)
Sirven de reaprovechamiento y actualización, proporcionando feedback al profesorado.	Franks (1992)
Posibilitan pasar de la teoría a la práctica, proporcionando una base teórica para futuras investigaciones mediante una aproximación lógica.	Pieron (1996) Franks (1992)

Cuéllar & Delgado, 2005

3.1.3. Ciclo de aprendizaje de David Kolb

Antecedentes

El desarrollo del Inventario del Tipo de Instructor (ITI), está basado en los principios de David Kolb (citado por Smith, 2001), quien desarrolla un modelo de enseñanza aplicable para cada estilo de aprendizaje. De esta forma guía al profesor/a, bajo un esquema de confort pedagógico, de acuerdo a las necesidades del que aprende. Una persona con preferencia a un tipo de aprendizaje específico se sentirá más cómoda y estará más abierta a un profesor/a que adopte una posición acorde con su perfil para el aprendizaje. El educador es el encargado de crear el ambiente educativo adecuado y de encontrar métodos de instrucción para el alumno. Kolb (1974), plantea que la función del instructor varía de acuerdo a los tipos de aprendizaje de los alumnos. El papel del instructor tiene cuatro facetas.

Tabla 2. Kolb: objetivos específicos de cada faceta del papel de instructor

Papel de instructor	Objetivos
1. Ayudante, modelo a seguir y colega.	Desarrollar el conocimiento y el entendimiento personal.
2. Facilitador del proceso y especialista en tareas.	Apreciar y entender el cómo y por qué de las cosas.
3. Intérprete de un campo específico de conocimiento y comunicador de información.	Adquirir y dominar el conocimiento y actitudes.
4. Entrenador y asesor.	Aplicar activamente lo aprendido a situaciones reales.

Muñoz-Seca & Sánchez, 2001

El instructor debe tener en cuenta que el objetivo principal en la enseñanza debe cubrir las necesidades de aprendizaje de cada estilo. Para que el alumno se interese en aprender, el instructor debe tomar, como objetivo del sistema de enseñanza, aquel que sea compatible con los intereses de acuerdo al estilo de aprendizaje. De conformidad con las características de las preferencias del perfil de los tipos de aprendizaje (Kolb, 1974) plantea que el instructor asuma un papel o rol específico para cada uno.

Tabla 3. El papel del instructor y los tipos de aprendizaje de Kolb

Papel del instructor	Objetivos
Ayudante, modelo a seguir y colega EXPERIENCIA CONCRETA.	Facilitador del proceso y especialista en tareas OBSERVACIÓN REFLEXIVA.
Modelo a seguir, entrenador y asesor EXPERIMENTACIÓN ACTIVA.	Intérprete de un campo específico de conocimiento y comunicador de información CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA.

Muñoz-Seca & Sánchez, 2001

3.1.4. El Inventario del Tipo de Instructor y el ciclo de aprendizaje de Kolb

Centrándose en el modelo teórico propuesto por Kolb, Wheeler y Marshall (Wheeler y Marshall, 1996) elaboraron el Inventario del Tipo de Instructor (ITI), para ayudar a los educadores a identificar sus métodos de enseñanza preferidos para:

- Analizar las áreas en las que tienen más habilidades y experiencias.
- Detectar su estilo dominante, para posteriormente diseñar y usar estrategias instruccionales múltiples con el objeto de enseñar de acuerdo a estas preferencias, mejorando la calidad de los aprendizajes.
- Superar las dificultades que se le presenten en el ejercicio docente.
- Favorecer el desarrollo de estilos de enseñanza alternativos, además del preferido.

Tabla 4. El ITI describe cuatro estilos de enseñanza categorizados

Oyente	Enseña más efectivamente al Empirista Concreto y está más a gusto con difundir el Aprendizaje por Experiencias.
Director	Obtiene los mejores resultados del Observador Reflexivo y, usualmente está muy a gusto al procesar.
Intérprete	Instruye en el estilo favorito del Conceptualizador Abstracto.
Entrenador (<i>Coach</i>).	Instruye en el estilo favorito del Experimentador Activo.

Tabla 5. Comparación de los tipos de instructor

Tipo de Instructor	Oyente	Director	Intérprete	Entrenador (<i>Coach</i>)
Ambiente de Aprendizaje	Afectivo	Perceptual	Simbólico	Conductual
Estilo de Aprendizaje Dominante	Empirista Concreto	Observador Reflexivo	Conceptualizador Abstracto	Experimentador Activo

Medios de Evaluación	Retroalimentación personal inmediata	Basados en la disciplina; Criterio externo	Criterio objetivo	Los juicios de los propios discípulos
Técnicas Instruccionales	Aplicaciones en la vida real	Conferencias	Estudio de casos, teoría, lectura	Actividades, tareas, problemas
Medios de Aprendizaje	Libre expresión de necesidades personales	Nuevas maneras de ver las cosas	Memorización: conociendo términos y reglas	Discusión con sus iguales
Contacto con los Discípulos	Autodirigido; Autónomo	Poca participación	Oportunidad para pensar solo	Participación activa
Enfoque	«Aquí y ahora»	«Cómo y por qué»	«Ello es, y luego»	«Qué y cómo»
Transferencia del Aprendizaje	Personas	Imágenes	Símbolos	Acciones
Percepción Sensorial	Tacto	Vista y oído	Percepción	Habilidades motoras

Pinedo, 2008

4. MODELOS DE ENSEÑANZA

4.1. Concepto de modelo

En la actualidad no hay un acuerdo unánime en la mayoría de los autores acerca de la definición de modelos, una de las acepciones más extendidas es la que se refiere el modelo como una analogía o representación mental de un sistema real, de su estructura y de su funcionamiento, que facilita la contrastación empírica. De esta manera un modelo es sinónimo de pauta, ejemplo, norma, paradigma, arquetipo, ideal y actúa como ejemplo y meta que uno se propone y sigue para la ejecución de alguna cosa.

Desde la metodología de la investigación, modelo es un recurso

metodológico de conocimiento, interpretación o explicación de la realidad o teoría. En los que se seleccionan los elementos relevantes y sus interrelaciones y se sustituyen o traducen en representaciones ideales e isomórficas que faciliten su comprensión e investigación.

Así, para Simon & Newell (1996) Modelo es sinónimo de teoría cuando afirman que los modelos no son más que micro teorías. En esta misma línea, Paris (1991) coincide con lo anterior al afirmar que los modelos son semi teorías o conatos de teorías en aquellas ciencias donde no existe suficiente dominio teórico o metodológico.

La designación más compartida entre los autores actuales es que un modelo es una estructura conceptual a medio camino entre, la explicación teórica y los datos empíricos, por lo tanto es un instrumento útil en investigación. La otra línea de definiciones pone el acento en referirse a modelos como estructuras simplificadas o conocidas que se emplean para investigar la naturaleza de los fenómenos que los científicos desean explicar.

Otras veces el término se utiliza unido a *paradigmas* y pueden ser considerados como logros científicos universalmente reconocidos que durante cierto tiempo proveen de modelos de problemas y solución a una comunidad de científicos.

Para Gimeno (1981), un modelo es una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma, es una imagen conceptual, simbólica, y por tanto indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una idea parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no lo es y que no aprecie como pertinente a la realidad que considera. Señala este autor, además, que el modelo es un esquema mediador entre la rea-

lidad y el pensamiento, es el filtro de la información que buscamos en la realidad, una estructura en torno a la que organizar el conocimiento, un recurso imprescindible para el desarrollo de la ciencia. Como vemos, el valor de los modelos dentro de cualquier teoría es incuestionable; mediante su aportación, la Teoría puede llegar a la explicación o interpretación de la realidad, así como a la construcción de nuevas hipótesis o teorías.

4.2. Función de los modelos en investigación de la enseñanza

La conveniencia de los modelos en la investigación científica proviene fundamentalmente, siguiendo a Simon & Newell (1996) de sus cuatro funciones: representacional, interpretativa, analógica e inferencial. La función representativa tiene lugar cuando por medio del modelo aparecen organizados los hechos dentro de estructuras más complejas, y proporcionan nuevas formas de concebir las hipótesis postuladas por la teoría, el modelo puede desempeñar, dentro de la estructura teórica, la función subsidiaria de interpretación del cálculo simbólico. En ocasiones, nos ofrecen una representación icónica a base de imágenes visuales de la realidad (función analógica) y puede aportar reglas de inferencia en virtud de las cuales se pueden derivar consecuencias de teoría científica empíricamente constatables (función inferencial). La investigación científica de la enseñanza trabaja con modelos con el fin de encontrar una evidencia empírica tal que pueda aceptar, modificar o rechazar hipótesis dentro de teorías. Paris (1991) señala que los modelos que se utilizan en las ciencias básicas son esencialmente *modelos de*, descriptivo, explicativos, predictivos y que los que operan en las ciencias aplicadas son *modelos para*, es decir, modelos prescriptivos- normativos. Para Smith & Murray (1986), hay un tipo de modelo al que llama *exemplare model* y que se identifica con el *modelo para*. Estos modelos son los más utilizados en la enseñanza y representan diseños de procedimientos o procesos reconocibles. No constituyen modelos

teóricos porque carecen de funcionalidad explicativa y predictiva. Proponen líneas de acción práctica en relación, con un fenómeno concreto, y en este sentido tienen una función prescriptiva-normativa.

La distinción establecida entre *modelos de* y *modelos para* tiene un indiscutible interés en el campo de la enseñanza; por una parte, supone la consideración explícita del salto existente entre la elaboración formalizada de cualquier modelo y su funcionamiento en relación, con el original, con la realidad, y con ello se plantea el problema de la función de generalización.

Simon & Newell (1996) estudiaron acerca de los modelos aplicados específicamente, el análisis científico de la enseñanza. Su primera afirmación es que un modelo, generalmente, puede ser utilizado como instrumento al servicio de funciones diversas, como por ejemplo: función imitativa, función descriptiva, función explicativa, función predictiva, función persuasiva. Estos autores se separan de las nociones más extendidas de los modelos como representaciones simbólicas de la realidad y adoptan una noción que conlleva a la realización de funciones significativas que guían y estructuran la investigación; para ellos el modelo tiene una tarea y función esencialmente interpretativa.

Teniendo en cuenta las aportaciones anteriores y específicamente la distinción entre modelos “para” y modelos “de”, se alude a la corresponsabilidad no directa entre leyes y principios descubiertos a niveles de ciencias básicas y la aplicabilidad de las ciencias aplicadas. Según esto, el análisis de la función de los modelos de enseñanza ofrece algunas características que sugieren establecer dos puntualizaciones:

a) La distinción *entre modelos de* y *modelos para* en el análisis con-

creto de diversos modelos de enseñanza, no significan una falta de relación entre los mismos. En gran medida, incluso algunos modelos esencialmente prescriptivos extraen algunos componentes de modelos teóricos elaborados en Ciencias Básicas. Así por ejemplo, en el caso de los modelos de enseñanza conductual básica, podemos encontrar elementos claros de la teoría conductual, sin embargo cada hecho no significa que la presencia del mismo elemento en un modelo de enseñanza programada implique en ambos el mismo contenido y funcione bajo los mismos parámetros.

- b) Por otra parte se trata de buscar una vía intermedia entre las ciencias básicas y las ciencias aplicadas vía denominada por Ausubel (1986), *ciencia básica extrapolada*, cuyo instrumento de investigación básica extrapolada, delimitaría un espacio definido por la confluencia de datos provenientes de la ciencia básica y los imperativos normativos provenientes de la ciencia aplicada. En este espacio parece localizarse una ciencia y teoría de la enseñanza que tiene por objeto la elaboración de principios orientativos y explicativos de las prácticas de la enseñanza.

El énfasis dado a los modelos sirve para inclinarnos a una mayor claridad entre la teoría y la práctica de cada modelo de enseñanza. Es importante conocer los detalles del proceso, las variables que lo constituyen y lo distinguen de otros modelos, conocer el punto de partida y a dónde se dirige, es decir, qué dimensiones de la persona está llamado a desarrollar. No es lo mismo un modelo conductual que uno cognitivo, cada uno está llamado a funcionar en la realidad de la enseñanza de distinta manera potenciando capacidades del individuo diferentes según de qué modelo de enseñanza se maneje.

Otro aspecto a considerar y resaltar es la *expresión modelos de ense-*

ñanza, su contenido y significado es ya clásico, el estudio que realizó Belth (1971), sobre el valor analítico de los modelos que él denominó *educativos* considerando el desarrollo histórico y la práctica de la educación.

Belth (1971) describía el modelo referido a la enseñanza, en la medida que esta forma parte de la educación, lo delimitaba como un tipo diferenciado de educación que tiene una cierta coherencia interna y que produce unos efectos educativos singulares, en tanto que despierta una dinámica particular en los sujetos y en el medio. Gimeno (1981), hace referencia a la diferenciación que hace Belth (1971) de los modelos educativos sobre todo por las dimensiones que extrapola para diferenciar un modelo de otro, es decir, el dialogístico del escolástico, del naturalista y del experimental. Para Gimeno Sacristán (2001) el trabajo de Belth le da luz para afirmar qué modelo de educación o de enseñanza son esas dimensiones que sirven para establecer tipos diferenciados de educación, porque estos son temas distintas de posturas respecto a los mismos, en el sentido de representaciones esquemática, simbólica y distanciada de la realidad.

5. ESTILOS DE ENSEÑANZA

Esta expresión aparece en la literatura pedagógica más vinculada a los trabajos de Bennet (1979). Para este autor, estilo de enseñanza es la forma particular que tiene cada profesor/a de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, "el modo de llevar la clase". Las investigaciones de Bennet (1979) trataron de responder a la pregunta ¿Existe una forma de enseñar que se pueda clasificar como más eficaz a la hora de evaluar los resultados de la enseñanza?, ¿puede considerarse válido para cualquier tipo de alumno?, ¿producen efectos diferentes los estilos de enseñanza?

Estos estudios superaron la dicotomía simple que había hasta la fecha, sobre los estilos de enseñanza, presentando una tipología multidimensional, además de seguir de cerca las muestras de alumnos durante un período de tiempo prolongado; durante el curso experimentó distintos estilos de enseñanza por medio de pruebas realizadas al inicio y final de un período. Se verificó el progreso, los afectos diferenciadores en los alumnos en lengua, lectura y matemáticas. Descompuso los términos de estilo de enseñanza progresista y tradicional en sus diversos elementos, aislando once aspectos diferenciadores básicos, transformándolos en actividad en el aula y después en puntos de un cuestionario para el profesor/a que cubría seis áreas esenciales:

- Dirección y organización de las clases; nivel de libertad de movimiento y de conversación en las clases; distribución de los asientos (mesas y sillas).
- Control del profesor/a y sanciones: grado de control disciplinario sobre el control físico.
- Contenido y planificación de los planes de estudio: situación del tiempo dedicado a la enseñanza, alcance del horario y los deberes, grado de elección del alumno.
- Estrategia de la instrucción: tipo de enfoque de la enseñanza.
- Técnicas de motivación; si se incide en una motivación intrínseca o extrínseca.
- Procedimientos de valoración, tipo y número de evaluación del trabajo del alumno.

Es interesante ver entonces que los estilos de enseñante empezaron con los estudios sobre las características de los buenos profesores/as, después se construyeron instrumentos de escalas de valor, poniendo el énfasis en la comparación del método o el mejor método para enseñar. Seguidamente, se revisaron la falta de medidas objetivas con las variables influyentes en el acto de enseñar, rasgos

de competencia del profesor/a, comportamientos específicos que podían describirse objetivamente en base a conductas que realiza cuando enseña el profesor/a, y descritas y registradas por observación. Los desarrollos de posteriores investigaciones han ampliado la conceptualización y la caracterización de los estilos de aprendizajes.

Tabla 6. Definición de estilos de enseñanza

Definición de estilos de enseñanza
Dolch (1960): Un estilo de educación es el cargo esencial, común, característico, la expresión peculiar de la conducta y actuación pedagógica de un educador o de un grupo de educadores que pertenecen a la misma ideología o edad.
Weinert (1966): Formas fundamentales, relativamente unitarias y que pueden describirse separadamente del comportamiento pedagógico (por ejemplo, la forma autoritaria o tolerante de la educación) (Centeno & otros, 2005).
Schaller (1968): El estilo de educación, como forma típica de expresión de la polifacética y Pluriestratificada realidad educacional, está en conexión estrecha con la preponderancia o retroceso de determinadas medidas pedagógicas (Centeno & otros, 2005).
Weber (1976): Los estilos de educación son unas posibilidades precisas, relativamente unitarias por su contenido, de comportamiento pedagógico, que cabe caracterizar mediante unos complejos típicos de prácticas educativas. Hay que admitir que vienen determinados por las correspondientes ideas y principios pedagógicos dominantes y más o menos reflexivos (Centeno & otros, 2005).
Bennet (1979): Es la forma peculiar que tiene cada profesor/a de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase.
Beltrán (1979): Lo componen ciertos patrones de conducta que el profesor/a sigue en el ejercicio de la enseñanza, igual para todos los alumnos y externamente visible a cualquier observador (Martínez, 2009).
Sánchez & otros (1983): Modo o forma de hacer que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo y que se manifiestan precisamente a través de la presentación por el profesor/a de la materia o aspecto de enseñanza. Viene configurado por los rasgos particulares del propio profesor/a que presenta o imparte los contenidos. Estos modos o formas de hacer para que se configuren como estilos de enseñanza deben tener dos características fundamentales: consistencia o continuidad en el tiempo y coherencia o continuidad a través de las personas (Martínez, 2009).

Joyce & Weil (1985): Utilizan el término Modelo de Enseñanza como sinónimo de método de enseñanza, aunque no dan una definición concreta, sí hacen una clasificación de cuatro grupos de métodos de enseñanza basados en el fin educativo que son: a- Modelo de procesamiento de la información, b- Personales, c- de interacción social, y d- Conductistas (De León, 2005).

Fernández & Sarramona (1987): Forma peculiar que tiene cada profesor/a de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase (Martínez, 2009).

Guerrero (1988): Conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un ambiente educativo definido y relativas a aspectos tales como relación docente alumno, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje (De León, 2005).

Beltrán & otros (1990): Patrones de conducta que el profesor/a sigue en el ejercicio de la enseñanza, iguales para todos los alumnos y visible a cualquier observador, vigila el estudio del clima que el profesor/a crea en la clase, de los tipos de liderazgo, del tipo de interacción existente en el aula, de los modos de ejercer el rol y de la líneas de enseñanza progresista o tradicional citado por (Álvarez, 2004).

Grasha (1994): Conjunto de necesidades, creencias y comportamientos que los profesores/as expresan en el aula de clase. Por tomar en consideración múltiples dimensiones, los estilos afectan el cómo los docentes presentan información, interactúan con los alumnos, dirigen las tareas en el aula, supervisan asignaciones, socializan con los estudiantes y orientan a los mismos (De León, 2005).

Johnston (1995): Son todos aquellos supuestos, procedimientos y actividades que la persona que ocupa el papel de educador, aplica para inducir el aprendizaje en los sujetos (De León, 2005).

Guerrero N. (1996): Características que el docente imprime a su acción personal, es decir, a la forma o manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas se tiene el conocimiento de la materia que enseña, preparación académica, organización y preparación de la actividad académica, métodos de enseñanza, relación docente-alumno, el ambiente de aula, procedimiento de valoración y personalidad (De León, 2005).

Miras (1996): Las posibilidades precisas, relativamente unitarias por su contenido del comportamiento pedagógico propio de la práctica educativa (Martínez, 2009).

Landsheere (1997): Los profesores/as adoptan, si no para toda la enseñanza, al menos para ciertas actividades, modos de acción de base estereotipada, prácticamente inmutable, cualquiera que sean los esfuerzos de renovación pedidos (Cen-teno & otros, 2005).

Manterola (2005): Son las diversas adopciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza, a fin de ser utilizados en la praxis docente cotidiana (De León, 2005).

Sisilia & Delgado (2002): Es una forma peculiar de interactuar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones proactivas, durante las interactivas así como en las post-activas. El estilo de enseñanza es un modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo como a nivel de organización del grupo clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que toma el profesor/a. Otros elementos contextuales con los que se interaccionan como son el contenido de enseñanza, las condiciones de aula, los objetivos que pretendemos. Esto le da una dimensión más amplia a la interacción, una interacción global. La manera, relativamente estable, en que el profesor/a de manera reflexiva adapta su enseñanza al contexto, los objetivos, el contenido y los alumnos, interaccionando mutuamente y adoptando las decisiones al momento concreto de la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos.

Callejas & Corredor (2003): Entendemos por estilo pedagógico 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.

De León (2005): Los estilos de enseñanza pedagógicos son las adopciones y adaptaciones de diversos elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza y realizadas por los docentes cuyo campo de acción se circunscribe a los institutos de formación docente, lo cual presupone la presencia de ciertas cualidades muy específicas, tendientes al logro de la optimización de la praxis educativa.

Callejas M. (2005): Los estilos pedagógicos son entendidos 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 manera característica de pensar el proceso educativo; una forma preferida de realizar la práctica y de poner en juego conocimientos, procedimientos, actitudes, sentimientos y valores. Es la forma en que el docente responde a su compromiso, orienta su labor e interrelaciona las experiencias educativas, personales y sociales propias con las de los estudiantes, dentro de un contexto específico.

Centeno & otros (2005): Modos particulares, característicos y unitarios de educar; comportamientos verbales y no verbales, estables, casi inmutables, de quienes tienen a cargo el acto de enseñar en la universidad. Estos son producto de creencias, principios, ideas y conceptos subyacentes en sus prácticas que pueden ser más o menos conscientes.

Callejas (2006): Los estilos pedagógicos han sido conceptualizados en la investigación como la manera propia y particular como los docentes asumen la mediación pedagógica integralmente desde su saber, saber hacer, saber comunicar y saber ser, para contribuir a la formación de educadores.

Acosta (2007): Forma del maestro de acercarse a su aprendiz. Por lo que, no necesariamente el estilo de aprendizaje del maestro es su estilo de enseñar.

Pinelo (2008): 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. Agrega Pinelo: Los estilos son algo así como conclusiones a las que llegamos acerca de la forma cómo actúan las personas; nos resultan útiles para clasificar y analizar los comportamientos. Tienen el peligro de servir de simples etiquetas.

Martínez (2009): Las categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, que han sido abstraídos 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.

Freitas, 2012

De esta manera se posibilita apreciar la ampliación de la conceptualización que reciben los Estilos de Enseñanza para esta investigación,

Los Estilos de Enseñanza son 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 producto de supuestos, principios, creencias, ideas y conceptos subyacentes a las prácticas pedagógicas que pueden ser más o menos conscientes (Rendón & otros, 2010).

5.1. Precisiones conceptuales en torno a la investigación

Quizás la conceptualización de estilos de enseñanza más amplia es la de Joyce y Weil (Joyce & Weil, 1985), según la cual un modelo de enseñanza es un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas. Para estos autores, la enseñanza es un proceso en el que los profesores y alumnos crean un medio compartido que incluyen valores y creencias que a su vez, colorean nuestra percepción de la realidad. Es interesante la analogía que establecen entre modelo de enseñanza y la creación de un ambiente de aprendizaje. Para ellos la fuerza de la educación reside en la utilización inteligente de una variedad de enfoques de enseñanza adaptándolos a los diferentes objetivos y a las características de los alumnos. La competencia docente surge de la capacidad de acercarse a niños diferentes creando un medio multidimensional y rico, (Joyce & Weil, 1985).

Suponen también que existen clases diferentes de aprendizajes que exigen diferentes métodos de enseñanza. Los alumnos ven a los profesores con diferentes estilos de aprendizaje, buscando distintos enfoques para poder aprender con eficacia. Con los trabajos de estos autores se abre una etapa en el ámbito de la enseñanza. Joyce y Weil presentan en su estudio 22 modelos de enseñanza, que fueron experimentados directamente con alumnos durante aproximadamente nueve años. Estas investigaciones tratan de acabar con el simplismo de la buena enseñanza, indicando que el adjetivo *Bueno* implicado en la enseñanza valdría, en tanto nos preguntamos *¿bueno para qué?*

¿Bueno para quién? (Joyce & Weil, 1985).

Contrarios al modelo perfecto o ideal –que no existe en la realidad, y también aunque existiera uno casi perfecto no podría hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje que subyacen en los alumnos–. Los autores (Joyce & Weil, 1985), resaltan que ningún método conocido tiene éxito con todos los alumnos ni alcanza todos los objetivos, por tanto un modelo de enseñanza, trata de aportar un entorno adecuado en el que se pueda enseñar a los alumnos con una variedad de modos que faciliten su desarrollo. En conclusión, modelos de enseñanza son recursos para el desarrollo técnico de la instrucción, para su fundamentación científica.

A su vez Joyce & Weil (1985), establecen una homologación entre modelo de enseñanza y método de enseñanza, y formulan cuatro grupos de métodos de enseñanza (De León, 2005):

- Modelos del procesamiento de la información.
- Personales.
- De interacción social.
- Conductistas.

A partir de lo anterior, el autor define los estilos de enseñanza pedagógicos como las adopciones y adaptaciones de diversos elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza y realizadas por los docentes cuyo campo de acción se circunscribe a los institutos de formación docente, lo cual presupone la presencia de ciertas cualidades muy específicas, tendientes al logro de la optimización de la praxis educativa (De León, 2005).

Ahora bien, en la determinación de criterios y variables se identifica en los referentes abordados propuestas de clasificación basadas en variables, conformando con ello la necesidad de considerar desde

una perspectiva multidimensional al docente de las instituciones de formación docente. Al respecto encontró que Díaz & Hernández (1999), fundamentan la idea de una enseñanza eficaz en dos aspectos: las características personales de los docentes y sus métodos de enseñanza.

En cuanto a los rasgos de personalidad, identifican la independencia del contexto como una característica destacada y la multiplicidad de métodos que orientan la labor educativa. Pese a ello, el autor afirma que no es posible llegar a un consenso sobre lo que es un buen profesor.

De otro lado, el autor afirma que a partir del rastreo realizado es preciso establecer entre los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza, ya que los primeros deben convertirse en una vía para desarrollar teorías de enseñanza.

Junto con lo anterior De León (2005), realiza un análisis de la información que sobre los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje reportan varios autores, identificando con ello la clasificación y los criterios o variables consideradas. A partir de ello, realiza una agrupación de criterios afines reportados por los autores reconociendo siete bloques de variables referidas a:

- Interacción docente-alumno.
- Orientación del aprendizaje.
- Rol docente.
- Nivel de complejidad en la organización perceptual (relación con lo ambiental, social e interacción grupal).
- Concepción docente.
- Rol del alumno.
- Administración escolar

De León (2005), realiza un cuadro comparativo en el que se muestran criterios para determinar modelos de enseñanza:

Clasificación de modelos

Los modelos de enseñanza aparecen concentrados en cuatro grupos que representen orientaciones de aprendizaje diferentes:

1. Modelos de proceso de la información.
2. Modelos personales.
3. Modelos de interacción social.
4. Modelos conductistas.

Tabla 7. Criterios considerados por diferentes autores para la clasificación de estilos de enseñanza, enseñanza/aprendizaje

Autor	Tipo de Estilos	Criterios Considerados
Bigge (1976)	Enseñanza	Rol del docente en la transmisión cultural. Interacción docente-alumno. Nivel de complejidad del proceso de enseñanza. Aprendizaje. Presentación y procesamiento de la información. Orientación del aprendizaje (cognitiva y de interacción grupal).
Joyce & Weil (1985)	Enseñanza/aprendizaje	Orientación del aprendizaje (cognitiva y de interacción grupal).
Guerrero (1996)	Métodos de enseñanza	Orientación del aprendizaje-Rol docente.
Gage (1978)	Enseñanza	Reestructuración cognitiva. Provisión de modelos. Condicionamiento.
Gregorc (1982)	Enseñanza	Habilidad perceptiva. Habilidad de organización perceptiva.
Guerrero (1988)	Enseñanza	Concepción docente de la educación. Tipo de acción ejecutada para lograr el fin.
Grasha (1994)	Enseñanza	Acción instruccional. Interacción con el alumno. Administración escolar.
Johnston (1995)	Enseñanza	Orientación de las actividades de aprendizaje.

Palomino (2001)	Enseñanza	Concepción de la tarea educativa.
Coronado (1993)	Enseñanza	Comunicación pedagógica docente-alumno.
Witkin (1979)	Aprendizaje	Actitud de dependencia social. Funcionamiento perceptual y cognoscitivo.
Riechan & Hrusca (1984)	Aprendizaje	Factores ambientales, sociales. Diferencias perceptuales.
Guerrero (1996)	Aprendizaje	Rol del alumno dentro del proceso.
Brihghman (2001)	Enseñanza/aprendizaje	Presentación y procesamiento de la información.

De León, 2005

5.2. Aspectos similares y en interacción permanente entre los autores que han caracterizado estilos de aprendizaje

- Rol docente en el mantenimiento, mejoramiento o cambio radical del estatus.
- Nivel de complejidad en la presentación y procesamiento de la información.
- Actitud de dependencia social y funcionamiento perceptual cognoscitivo.
- Orientación del aprendizaje (cognitiva y de interacción grupal).
- Rol docente en la orientación del aprendizaje.
- Interacción maestro/a-estudiante.
- Reestructuración cognitiva.
- Provisión de modelos.
- Condicionamiento.
- Habilidad perceptiva y habilidad de organización perceptiva.
- Concepción docente de la educación, y tipo de acción ejecutada para lograr el fin.
- Acción instruccional docente.
- Interacción con el alumno.
- Administración escolar.
- Orientación de las actividades de aprendizaje.

- Concepción de la tarea educativa.
- Comunicación pedagógica maestro/a-estudiante.
- Experiencias de aprendizajes como conceptos-guías.
- Factores ambientales, sociales y su influencia en las diferencias perceptuales.
- Rol del alumno dentro del proceso.
- Valoración social.

Tabla 8. Bloques de criterios afines

Bloques de criterios afines	Autores
<ul style="list-style-type: none"> • Interacción maestro/a-estudiante. • Interacción con el alumno. • Comunicación pedagógica maestro/a-estudiante. • Nivel de complejidad en la presentación y procesamiento de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 	Bigge (1976) Grasha (1994) Coronado (1993)
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de complejidad en la presentación y procesamiento de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 	Bigge (1976) Grasha (1994)
<ul style="list-style-type: none"> • Acción instruccional. 	Johnston (1995)
<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones de las actividades de aprendizaje. • Orientaciones del aprendizaje. • Reestructuración cognitiva. • Provisión de modelos, condicionamiento. • Presentación y procesamiento de la información. 	Guerrero (1996) - Gage (1978) Brihghman (2001)
<ul style="list-style-type: none"> • Rol docente en el mantenimiento, mejoramiento o cambio radical en el estatus (transmisión cultural). 	Bigge (1976) Guerrero (1996)
<ul style="list-style-type: none"> • Rol docente. • Orientación del aprendizaje (cognitiva y de interacción grupal). 	Joyce & Weil (1985) Gregorc (1982)
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad perceptiva y habilidad de organización perceptiva. 	Traver (2004) Riechan & Hrusca (1984)

<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de dependencia social y funcionamiento perceptual y cognoscitivo. • Factores ambientales sociales y su influencia en las diferencias perceptuales. Concepción docente de la educación y tipo de acción ejecutada para lograr el fin. 	Guerrero (1988) Palomino (2001)
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias de aprendizajes como conceptos guías. • Rol del alumno dentro del proceso. 	Guerrero (1996)-Kolb (1974)
<ul style="list-style-type: none"> • Administración escolar. 	Grasha (1994)

De León, 2005

Tabla 9. Resumen de información reportada en cuanto estilos de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior de educación

Autor	Tipo de estilo	Nivel	Clasificación	Criterios o variables consideradas
Joyce & Weil (1985)	Enseñanza	Superior	Procesamiento de la información Personal Interacción social Conductista	Orientación del aprendizaje (cognitiva y de interacción grupal)
Guerrero B. (1988)	Enseñanza	Superior	Progresivo Academicista Tradicional	Orientación del aprendizaje-rol docente
Grasha (1994)	Enseñanza	Pre-Universitaria	Experto Autoridad Formal Modelo personal Facilitador Delegador	Acción Instruccional. Interacción con el alumno. Administración Escolar.
Coronado (1993)	Enseñanza	Superior	Comunicación Pedagógica abierta. Comunicación pedagógica autoritaria.	Comunicación pedagógica-maestro/a-estudiante.

Guerrero N. (1996)	Aprendizaje	Superior	Pro-activo Mediado Reactivo.	Rol del alumno dentro del proceso.
Brihghman (2001)	Enseñanza-aprendizaje	Pre-Universitarios/ superior	Introverso Extroverso Razonador Intuitivo Conceptual Sensitivo Evaluador perceptivo	Presentación y procesamiento de la información.

De León, 2005

A los anteriores grupos de variables o criterios afines y con miras a una fácil identificación les fue asignado un número originado en la secuencia de la presentación.

- a) Interacción-maestro/a-estudiante.
- b) Orientación del aprendizaje, nivel de complejidad inspirado en el proceso, y acciones instruccionales para lograr dicho nivel.
- c) Rol docente.
- d) Orientación del aprendizaje y nivel de complejidad en el funcionamiento y organización perceptual aspirado: relación con influencias ambientales, sociales y de interacción grupal.
- e) Concepción docente del fin educativo y del tipo de acción por ejecutar, para alcanzar dicho fin.
- f) Rol del alumno dentro del proceso.
- g) Administración escolar.

6. TIPOS Y CLASES DE ESTILOS DE ENSEÑANZA

Ahora bien, en lo que tiene que ver con los tipos o clases de estilos de enseñanza, Centeno & otros (2005) retoman diferentes clasificaciones de estilos de enseñanza entre los que se incluyen los tradicionales y los innovadores; estos últimos considerados como los que favorecen un aprendizaje activo, Mosston & Ashworth (1994),

citados por Centeno & otros (2005) plantean otra clasificación que incluye un estilo en el cual el docente es quien toma las decisiones (enseñanza reproductiva), otro estilo, en el que el estudiante toma la mayor parte de las decisiones y es el responsable de generar nuevos aprendizajes (enseñanza productiva).

Bajo este horizonte se sitúan los aportes de Weber (1976), quien se refiere a los estilos de enseñanza a partir de cuatro interrogantes que han de hacerse los docentes, en cuyas respuestas revelarán aquellos modelos que dan cuenta de su actividad docente. Estas preguntas son: ¿Qué piensa de la finalidad de la educación? ¿Cómo debe transmitir la información que posee? ¿Qué deben hacer los alumnos con la información que han adquirido? ¿Cuál es el escenario más idóneo para estos desarrollos? De la forma como se responda a esos interrogantes se puede aludir a diversos estilos; en esta investigación se han determinado tres: expositivo o magistral, tutorial investigativo y mediacional reflexivo.

El Estilo Magistral Receptivo. Para Pujol & Fons (1981), se trata de una enseñanza caracterizada por la exposición continua de un conferenciante. Aquí la labor didáctica corresponde al maestro y la receptividad a los estudiantes. En la antigüedad este estilo resultó funcional porque no se disponía de textos impresos y el método de transmisión de lección, era la palabra. Este estilo siguió extendiéndose aún después de la aparición de la imprenta y de los libros, convirtiéndose casi en un sinónimo de enseñanza universitaria. Desde este punto de vista, la enseñanza es fundamentalmente temática, diferente a la verdadera lección universitaria, que más que mostrar resultados de investigación, indica la forma como se ha llegado a tales 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. Otras de las deficiencias encontradas en el estilo magistral, son de tipo cultural. A este asunto se refieren también Pujol & Fons (1981), cuando argumentan: “El sistema favorece la repetición, la falta de sentido crítico, la rutina en la docencia y la pasividad en el aprendizaje. Sociológicamente responde a una sociedad estática, en la que los detentadores de la ciencia la transmiten gota a gota a los fieles seguidores, moldeados desde entonces para ocupar exactamente el mismo sitio que han ocupado sus mayores”.

El Estilo Tutorial Investigativo: Tiene su origen en las universidades de Oxford y Cambridge. Pujol & Fons (1981), expresan que en sus inicios, los de mayor edad se hacían responsables de la conducta e instrucción de sus colegas más jóvenes. Así que los primeros tutores no eran profesores/as en el sentido actual, porque su tarea era la de vigilar la conducta global del/a estudiante y salvaguardar la fe religiosa imperante en esos tiempos. Ya en el siglo XVII, la labor del tutor evolucionó didácticamente hasta ocupar un lugar destacado en universidades como Oxford.

Este estilo de enseñanza es concebido por otros autores como un tiempo de discusión, equiparado con el de seminario, aunque este último tiene un sentido más amplio (diferente al que se le da ahora, en universidades latinas). La principal característica del estilo tutorial es que la mayor responsabilidad recae sobre el alumno. En el estilo tutorial el estudiante dirige el proceso, el docente se preocupa por el desarrollo de las capacidades del/a estudiante y la materia es utilizada como el medio para promover tal desarrollo. Diferente al seminario, que por tener un mayor número de participantes, el docente está más interesado en asegurar una adecuada exposición y discusión del tema.

Este estilo forma para la autonomía, el análisis crítico de la realidad

y para la adaptación a los cambios que suceden día a día en la sociedad. A nivel práctico, el estilo tutorial exige un trabajo común entre 10 y 20 estudiantes y se hace seguimiento directo de la actividad académica y formativa que el alumnado realiza.

El estilo tutorial en el marco de la enseñanza universitaria ha de constituir un factor clave que ayude a dinamizar este nuevo modelo formativo, cuyo eje central lo constituye el proceso de aprendizaje del alumnado y las herramientas metodológicas e investigativas para un mejor desempeño profesional.

El estilo tutorial exige una atención más personalizada, la organización de materiales docentes, el seguimiento y la evaluación de las actividades no presenciales, la coordinación entre enseñanza presencial y no presencial. Y en este escenario, la tarea fundamental del profesor/a tutor, es la de hacer un seguimiento y apoyar al estudiante para que personalice el aprendizaje e incorpore de forma cotidiana las habilidades y estrategias adquiridas, aplicándolas a las distintas situaciones con eficacia.

El Estilo Mediacional. Tal como lo señala Pérez (1996), el estilo mediacional es entendido como la forma de interactuar del profesor/a para desarrollar en sus aprendices, procesos 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. Refiriéndose al aprendizaje, señala que este tiene lugar dentro de los grupos sociales donde las relaciones y los intercambios físicos, afectivos e intelectuales constituyen la vida del grupo. Las actividades de aprendizaje mediado aluden fundamentalmente al desarrollo eficiente de la motivación y la capacidad de pensar de los estudiantes.

Bajo estos presupuestos, la interacción en la clase en el marco de un estilo mediacional, implica la articulación del conocimiento académico con el conocimiento social, cuyo resultado será aplicado mediante un estilo de relaciones, las cuales en adelante le servirán al estudiante para su desenvolvimiento en el medio y en las relaciones sociales que establece. En este sentido, en el estilo mediacional el aula es un escenario comunicativo, en la que los hechos constituyen la vida cotidiana, dando lugar a las interacciones, en donde docentes y estudiantes trabajan juntos para lograr los objetivos educativos. El estilo mediacional hace referencia al paradigma sociocultural, toda vez que concibe la enseñanza y el aprendizaje como procesos de interacción, donde docentes y estudiantes intercambian significados y experiencias en ambientes de participación crítica y activa. Así entendido, el aprendizaje es un acto social, siempre que quienes aprenden se convierten en activos problematizadores del conocimiento, y sus docentes, además de enseñar, aprenden a través de estos diálogos. Desde esta perspectiva, la enseñanza es concebida como una realidad socio-comunicativa, un estilo docente configurador de espacios de diálogo y reciprocidad permanente. Esta práctica interactiva de la enseñanza universitaria, promueve nuevas lecturas y atribuye nuevos significados al saber universitario. Por lo ya expuesto, la enseñanza mediadora tiene de presente la formación de ciudadanos ávidos de conciencia social, la misma que solo se potencia en espacios académicos de interacción y cooperación mediados, desde luego, por un objeto de conocimiento.

Ahora bien, en torno a las reflexiones realizadas en el marco teórico se hace necesario señalar que en este punto la investigación, ve la necesidad de ampliar el marco de conceptualización, para acercarnos al pensamiento del docente. Hasta este punto, se tiene claro que el proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje comienza en el salón de clases, escenario donde surgen las diferentes actividades

Tabla 10. Los tipos o clases de estilos de enseñanza: expositivo o magistral, tutorial investigativo y mediacional reflexivo

Categoría didáctica	Expositivo o Magistral	Mediacional	Tutorial
Estrategia de enseñanza	Funda la enseñanza en la exposición magistral	Apoya la enseñanza en el intercambio entre docentes, estudiantes y fuentes consultadas	Basa la enseñanza en el intercambio entre docentes, estudiantes y fuentes consultadas
Papel de las preguntas	Evade o prefiere que las preguntas se formulen al final de la exposición	Prefiere que las preguntas que formulan los estudiantes sobre su exposición, sean discutidas durante la intervención	Basa su enseñanza en las preguntas, interrogantes y los comentarios derivados del tema de estudio
Concepción del aprendizaje	Espera que los estudiantes demuestren qué aprendieron haciendo una devolución literal de la información suministrada	Le concede importancia tanto a la asimilación de la información, como al desarrollo del pensamiento de los estudiantes	Fomenta la búsqueda de información y el objeto de conocimiento, direcciona los encuentros y la interacción entre estudiantes y docente
Relación con el saber y el conocimiento	Considera que es quien domina el tema y tiene responsabilidad de orientar la enseñanza	Le interesa reconocer los preconceptos (conocimientos previos) o hipótesis que tienen sus estudiantes frente al tema de estudio enseñado	Promueve la autonomía intelectual del estudiante, esto es que asuman responsabilidades y sentido crítico en su proceso de aprendizaje
Concepción de disciplina	Solicita de sus estudiantes silencio, una escucha atenta y toma de notas de su intervención	Promueve espacio de participación, interlocución, diálogo, interacción en el aula de clase a través de preguntas, la posición crítica y las opiniones de sus estudiantes	Dispone espacios pequeños grupos para que los estudiantes indaguen, interpreten, elaboren, experimenten y valoren
Concepción de aprendizaje, relación proceso-resultado	Da mayor importancia a los resultados de los estudiantes, que al proceso llevado a cabo por ellos para aprender	Atiende particularidades del estudiante, valorando el proceso por el cual llegan a los resultados según sus ritmos de aprendizaje	Evalúa de forma constante, realizando un seguimiento valorativo del aprendizaje para retroalimentar los procesos

Concepción de programa y planeación	Establece reglas, elabora por anticipado el programa y hace cumplir las normas y criterios de trabajo y de evaluación que los estudiantes han de cumplir durante el curso	Elabora las reglas y los criterios de evaluación en consenso con el grupo, de modo que los estudiantes participan activamente de la planeación de actividades	Planea con sus estudiantes las actividades que a futuro se van a desarrollar en clase
Relación maestro-estudiante	Impone su forma de pensar y sus ideas frente a los planteamientos que ofrecen sus estudiantes sobre el tema de estudio	Sabe escuchar; tiene en cuenta el punto de vista de los estudiantes	Genera en sus estudiantes la necesidad de problematizar el objeto de enseñanza
Contenidos y estrategias	Centra sus enseñanzas en los contenidos particulares de su curso	Apoya su enseñanza en los resultados de investigación relacionados con el tema, de manera interdisciplinaria y con base en problemas	Utiliza diferentes estrategias didácticas para asegurar el logro de los objetivos, tales como los proyectos personalizados de trabajo y tutorías individuales y en pequeños grupos
Expectativas con el saber	Exige de los estudiantes rapidez en las respuestas de sus interrogantes tanto verbales como escritas	Utiliza las dificultades observadas en clases y los resultados de las evaluaciones, como nuevo referente de enseñanza	Concibe el error como una opción para el aprendizaje

Suárez, C. & otros, 2005

básicas para el proceso de transformación de los estudiantes y de los profesores/as. Las actividades instruccionales, que son el elemento fundamental del proceso de aprendizaje, demuestran una variación amplia entre los patrones, los estilos y la calidad de lo que se enseña, pero se hace necesario analizar los distintos elementos que caracterizan y definen los estilos de enseñanza y el pensamiento docente del profesorado; es fácil entrever la existencia de una fuerte relación entre ambos. El pensamiento docente está, por tanto, en el origen y la génesis de los estilos de enseñanza. Pero, a su vez, depende de las explicaciones y creencias, de los marcos teórico-prácticos que sobre la educación manejan los docentes cuando diseñan, intervienen o valoran sus prácticas educativas. Como apunta Montero (1991), desde el paradigma mediacional centrado en el pensamiento del profesor/a habrá que hablar de estilos de enseñanza *cognitivamente orientados*, que podemos encontrar englobados bajo el constructo teórico *perspectivas docentes*, que, siguiendo a autores como Tabachinick & Zeichner (1985), las perspectivas se concretan en las direcciones en las que los profesores/as piensan acerca de su trabajo (por ejemplo, metas, objetivos, concepciones de los alumnos, del curriculum) y el grado en que esas creencias se corresponden con su acción en el aula (Montero, 1991). Por lo tanto en esta investigación se asocian las categorías de análisis: pensamientos y acción docentes y se engloban en una misma categoría de estudio.

La presente investigación intuye que las perspectivas docentes en el proceso de enseñanza, parte de tesis comprensivas e integradoras, que intentan complementar y aunar los diferentes trabajos realizados a lo largo del tiempo bajo el epígrafe Estilos de Enseñanza. De esta forma se reinterpretan los estilos de enseñanza desde la acción (comportamiento docente) y el pensamiento (creencias y concepciones docentes). La investigación educativa realizada desde el para-

digma mediacional centrado en el profesor/a debe ser comprensiva, abordando de forma conjunta acciones y pensamiento (Clark & Peterson, 1990). Desde el análisis del comportamiento ponemos el énfasis en el análisis de las acciones instructivas y de gestión, desde el análisis del pensamiento en los procesos cognitivos que median en su comportamiento docente. Podemos agrupar los marcos explicativos sobre la educación que manejan los docentes en dos grandes teorías explicativas del hecho educativo. Una nos sitúa en la tradición pedagógica: los modelos transmisivos. La otra, nos acerca a los planteamientos defendidos por las últimas líneas de investigación en psicología y pedagogía: las teorías constructivas de la enseñanza y el aprendizaje. Siguiendo a Domenech (2004), podemos caracterizar estos dos marcos teóricos en cuatro teorías psicopedagógicas básicas en función de que el peso del análisis recaiga preferentemente en la enseñanza o el aprendizaje, el proceso o el producto.

Tabla 11. Caracterización de los cuatro tipos de creencias sobre la enseñanza/aprendizaje propuestos por Domenech

ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROFESOR/A
(Enfoque tradicional)
El profesor/a es el que posee el saber y nada de lo que diga se puede cuestionar.
La educación es esencialmente logocéntrica, dirigida por el profesor/a y fuertemente centrada en su autoridad (moral).
El papel del profesor/a 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.
Evaluación reproductiva.
<i>Escuela: un lugar para el saber</i>
<i>Profesor/a: experto en contenido o transmisor</i>
ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO
(Enfoque cognitivo)
La situación educativa se organiza tomando como centro al estudiante.
El profesor/a no dirige la instrucción sino que su papel se limita a guiar y orientar el proceso de E/A.

Pretende desarrollar habilidades de aprendizaje y de pensamiento en los estudiantes.
El alumno es un constructor activo de su propio conocimiento.
El profesor/a crea situaciones de aprendizaje y plantea conflictos cognitivos para favorecer esa construcción.
El profesor/a trata de favorecer la motivación intrínseca del estudiante. Es decir, la motivación no proviene de fuera sino de dentro.
La evaluación se centra en el proceso.
<i>Escuela: un lugar para pensar</i>
<i>Profesor/a: enseñante</i>
ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROCESO
(Enfoque humanista) (Psicoterapia)
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, diálogo y las interacciones.
Se valora mucho más el aspecto afectivo que los resultados.
La evaluación es procesual.
<i>Escuela: un lugar para aprender a vivir y convivir</i>
<i>Profesor/a: un educador</i>
ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PRODUCTO
(Enfoque conductista)
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/a proporciona mucha práctica a los alumnos.
La enseñanza debe ser individualizada.
La evaluación está dirigida a valorar el grado de cumplimiento de los objetivos.
<i>Escuela: un lugar para saber y saber hacer</i>
<i>Profesor/a: técnico</i>

7. LA GESTIÓN SOCIAL DEL AULA

La reflexión sobre las perspectivas docentes no puede realizarse en el vacío, sino que es necesario entenderlas desde un enfoque ecológico. De esta manera podemos indagar sobre las relaciones entre el ambiente de enseñanza-aprendizaje y la conducta y pensamiento docentes, en un vínculo de interacción, tal como señala Contreras (1990), Angulo & Pérez (1999): Llevado a la vida del aula, el análisis ecológico de la enseñanza pretende dar cuenta de las acciones de profesores/as y alumnos en términos de las demandas del ambiente de clase. Para ello es fundamental conseguir establecer las características esenciales del ambiente, como marco de partida para entender las estrategias de actuación de profesores/as y alumnos.

En este sentido, el contexto inmediato al que nos remitimos es el aula, que podemos caracterizar a partir de las distintas conceptualizaciones que se han hecho sobre ella (Rué, 1998): es un contexto relevante para la elaboración, por parte de los propios integrantes, de sus propias concepciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje, a partir de las tareas realizadas, las experiencias y las interacciones vividas.

El aula es el espacio educativo en el que todas las personas que lo ocupan desarrollan papeles de agente activo en la construcción de normas, en la reelaboración de las normas sociales, de los valores y en la construcción de reglas de relación social (González, 2012).

En este contexto tan peculiar, el grupo-clase establece sus relaciones y gestiona su vida cotidiana, por ello es importante tener en cuenta la gestión social y educativa del aula (Fuegel, 2000): sus rutinas, los momentos de toma de decisiones en asamblea, la elaboración consensuada de las normas de clase, el reparto de responsabilidades y

cargos, los debates y la resolución de conflictos, el trabajo en grupo y el clima afectivo para el aprendizaje y la convivencia, la acogida a nuevos miembros, la participación de la comunidad, etc. (Varios, 2003).

Si partimos de una concepción de la educación como proceso de comunicación, cuyo objeto es la creación compartida del conocimiento, podemos analizar cómo se produce la comunicación entre el alumnado y el profesorado, revisando el discurso y el contexto educativos, así como otros aspectos que configuran la enseñanza y el aprendizaje en el aula, y así poder entender de qué forma y en qué condiciones se pueden desarrollar unas perspectivas mutuas por los participantes en el acto educativo: desde el punto de vista del discurso educativo como proceso de comunicación e interacción social, hemos de señalar la importancia que toma la explicitación de las reglas básicas educacionales, reglas implícitas del habla y las prácticas educativas. La no explicitación o reconocimiento de las mismas puede dar lugar a malentendidos que obstaculizarán el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, el discurso en el aula dependerá, para ser inteligible, de la acumulación gradual de contextos compartidos de habla y experiencia. Por tanto, consideramos que la explicitación de las reglas y normas de funcionamiento del aula son un factor clave para la gestión social del espacio de clase, de tal manera que, como señala Cruz (1996), es fundamental que las normas sean negociadas y consensuadas con los alumnos y, a ser posible, elaboradas por procedimientos de participación democrática entre alumnos y profesores/as. Ello otorga a las normas una fuerza moral que facilita su aceptación y cumplimiento, además del valor educativo del proceso y su contribución a la formación de personalidades autónomas.

Por otro lado, la gestión social del aula también soporta la gestión

del curriculum en la misma, creando un clima de aula y ambiente de aprendizaje determinado a través de la organización del grupo de clases, de los espacios y los tiempos académicos básicamente. Mientras las reglas y normas de funcionamiento vienen caracterizadas por la dinámica de trabajo y por los papeles a desarrollar por parte del profesorado y del alumnado, estos –a su vez– dependen y están matizados en la práctica, en función de las características definitorias del ambiente de aprendizaje utilizado para realizar la experiencia educativa.

En la organización del grupo-clase, la diversificación de los agrupamientos y su uso estratégico nos permiten una mejor gestión del clima y ambiente de aprendizaje (Sales, 2004). En este sentido, también a través del tipo de espacio, de la ubicación del mobiliario podemos deducir el tipo de comunicación que se establece en el aula, estableciéndose toda una dialéctica entre el espacio vital del sujeto y el espacio de que se apropia. El uso del espacio y del tiempo escolar como recursos didácticos se debe a su influencia en la complejidad del curriculum, la racionalidad didáctica, los nuevos recursos didácticos, la utilización del entorno y la organización de las personas en el centro (Domenech & Viñas, 1997).

Por último, apuntar que cuando el grupo-clase se organiza de forma flexible y diversificada en sus actividades, la utilización de espacios y materiales, la distribución del tiempo en el aula y en el centro también deben responder a esta flexibilidad y apertura, para que las situaciones que se den sean más vivas y dinámicas (Uria, 1998). Todavía hoy la organización de los horarios se basa en criterios poco pedagógicos, desde una visión monocrónica del tiempo para la jornada tanto de los estudiantes, del profesorado y de la comunidad en general (visión lineal, predeterminada, insensible al

contexto, técnica) (Sales, 2004). Esta concepción del tiempo aumenta la rigidez, dificulta las relaciones interpersonales, no facilita la integración universitaria, no contribuye a la interdisciplinariedad y no permite atender a la diversidad. Sería, pues, necesario primar una visión policrónica del tiempo que refleje la complejidad, densidad e intensidad de las tareas y relaciones interpersonales en el contexto universitario (Martin, Margalef, & Rayon, 2000).

Capítulo II
ANÁLISIS Y CLASIFICACIÓN DE LOS ESTILOS
DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamiento del problema

La investigación, se plantea bajo la idea que la educación que se imparte en la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas, debe responder al proceso de actualización, reformulación, internacionalización, reconceptualización que en materia de normas ha traído consigo el proceso de la globalización. En la adecuación de la misión social e institucional que está realizando la Escuela de Derecho, se detecta la necesidad de realizar un estudio de caracterización de los estilos de enseñanza docente de Derecho vinculado a esta Universidad.

El problema que convoca a esta investigación es la necesidad que tiene la escuela, en conocer las percepciones, las valoraciones y el sentido que los y las docentes dan a su propia práctica y contrastarla con las características que perciben los estudiantes. Esta necesidad surge porque la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta, en el programa del Plan de Desarrollo Profesorado no cuenta con instrumentos de valoración sistemáticos y

contextualizados, que sirvan como insumo para la planificación del programa de formación continua de la planta docente.

El problema que nos señala la falta de instrumentos contextualizados para la formación docente se ve ampliado por la limitada información de los datos aportados por las evaluaciones docentes, los procesos de autoevaluación institucional en cuanto docencia, los rankings de pruebas académicas. La delimitación de la información no permite determinar con claridad los criterios contemplados en dichos datos, por lo que se requiere un estudio local, que amplíe los datos anteriormente señalados y le permita al plan de capacitación docente, planear unos criterios más extensos y con señales identitarias acordes con la realidad de la Escuela.

Por lo que la justificación para este estudio se enmarca en la complejidad de la actividad del docente universitario, nos ubica en el análisis de elementos personales, profesionales, disciplinares y pedagógicos, que nos induce a la necesidad de elaborar una caracterización clara y objetiva del docente vinculado, para luego, elaborar la estructuración del perfil del docente que se quiere en la Escuela de Derecho. Se reafirma la idea que la tarea primordial del docente es el acto educativo al interior de la disciplina que orienta, razón por la cual, requiere de exigencias en el bagaje de conocimientos disciplinares y en lo pedagógico.

Para esta propuesta de investigación es relevante develar las mediaciones que permiten al docente enseñar conocimientos, habilidades, destrezas y valores, y las formas como este busca la aprehensión de contenidos e interacciones pedagógicas.

Caracterizar al docente de la Escuela de Derecho no es remitirse a la realización de listados. Se busca precisar propuestas de perfiles

para el docente universitario de la Escuela de Derecho: el enfoque pedagógico promovido por el docente, formas en que piensa, organiza, desarrolla y valora el acto educativo; los niveles de convergencia entre los planos discursivos, prescriptivos y los configurados en la práctica, buscando generar transformaciones en el aula y por ende, en el contexto donde a diario interactúa con el estudiante.

Con esta investigación se busca revisar y analizar el carácter pluri-dimensional del docente de la Escuela de Derecho para comprender la complejidad del acto docente universitario y respondernos lo siguiente:

- ¿Cuáles son las características principales que orientan la práctica docente en la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Santa Marta?
- ¿Cómo conceptualizan las prácticas pedagógicas docente los estudiantes de la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta?
- ¿Cuáles son los aportes que el estudio ofrecerá a la realización del Plan de Desarrollo Profesorado?

La investigación plantea los siguientes objetivos.

Objetivo General:

Identificar y analizar las características principales que orientan las prácticas docentes en la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Santa Marta, que permita elaborar un perfil de estilos de enseñanza de los y las docentes y desarrollar a partir de ello planes de capacitación para el programa de desarrollo profesoral.

Objetivos específicos

- Identificar y examinar los estilos de enseñanza predominantes

en los docentes presentes en la muestra de profesores/as en la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta, con base en las dimensiones anteriormente propuestas, consideradas de forma integrada, (creencias, tareas instructivas y de gestión).

- Definir y configurar los estilos de enseñanza docente desde tesis comprensivas que abarcan tanto el campo del pensamiento docente, (creencias), como el de la acción, (tareas instructivas y de gestión).
- Elaborar el perfil de los estilos de enseñanza en la interacción docente-estudiante durante el proceso de enseñanza.
- Relacionar los resultados de la investigación con los planes de mejoramiento institucional en el plan de desarrollo profesoral.

El proyecto cubre cuatro fases: la primera, trabajará en comprender el planteamiento del problema, formulación de hipótesis, elaboración del marco teórico y propuestas de las categorías de estilos. La segunda, profundiza en el diseño metodológico y la elaboración de instrumentos. La tercera, abarcará la aplicación y tabulación de encuestas para identificar los estilos de docentes seleccionados en la Universidad Sergio Arboleda; luego, la realización de entrevistas a profundidad con docentes representativos de los diferentes estilos y algunos/as alumnos/as, con el fin de ahondar en los aspectos cualitativos; por último, la obtención de información sobre el aprendizaje del estudiantado para correlacionarla con los estilos pedagógicos. La cuarta, analizará toda la información obtenida tanto cualitativa como cuantitativamente para llegar a conclusiones y publicar los resultados finales que conlleven a la realización del Plan de Desarrollo Profesoral.

Se tomará como universo de estudio a 69 docentes vinculados a la Escuela de Derecho que incluyen dos grupos específicos: el grupo A

de Tiempo Completo y de medio tiempo (DTC-M) (18), y el grupo B de Catedráticos (DC) (51). Se incluye el 100 % de DTC-M (18) por ser los que marcan pautas en el quehacer pedagógico de forma constante en la Escuela, los cuales corresponden al 26 % de la población que imparte docencia.

1.1. Propuesta para categorizar los estilos pedagógicos

El recorrido conceptual que hemos realizado sobre los estilos de enseñanza, nos permite saber que se refiere a la clase de interacción que se da entre el maestro y el alumno. Esta clase de interacción redundante en el uso de determinadas estrategias; la conceptualización del proceso origina la actividad. Sin embargo, la misma puede realizarse con fines diferentes según la conceptualización que la fundamenta. Este, entonces, será el concepto de estilos pedagógicos, guía para la investigación.

En la propuesta de las cuatro categorías que presentamos a continuación, agrupamos las características diferenciadoras de la concepción maestro/a-estudiante, tratando de que no se produzca una súper posición entre los estilos formulados. Por lo tanto, en esta investigación no se reproducen los estilos de enseñanza apegados a la conceptualización, en su totalidad. Aunque las categorías planteadas guarden similitud con propuestas de otras investigaciones, buscamos diferenciar más claramente los indicadores para cada una de las categorías.

Además, en el análisis de los criterios de clasificación de la enseñanza, se hizo necesario realizar una adaptación de los instrumentos de recogida de datos, en tanto que los criterios de clasificación de los estilos de enseñanza, limitan la recogida de información en estilos de enseñanza en el nivel superior y en una disciplina académica como es el Derecho. No hay en el rastreo documental, una

clasificación y un instrumento específico, que permita recoger toda la información y satisfaga de manera ideal el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Al no dar total cobertura, la presente investigación diseña como categoría de análisis los siguientes criterios de selección y clasificación:

1.2. Metodología

Muestra y Procedimiento

Basándonos en otros estudios previos, señalados en la fundamentación teórica anterior, la hipótesis de partida consiste en afirmar que debe existir una relación directa entre las acciones instructivas y el tipo de gestión del aula, y de estas con las creencias psicopedagógicas que sustentan el pensamiento docente. La confluencia de estos tres factores, correspondientes a los ámbitos de la acción y el pensamiento docente, desvelará los diferentes estilos de enseñanza, y estos pueden agruparse en categorías que se identifican en la práctica docente del profesorado de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta. Que es nuestro objeto de estudio.

1.3. Criterios de selección para evaluar la clasificación de los estilos de enseñanza

Con el fin de formular una propuesta que permita identificar, clasificar, construir indicadores de los diversos estilos de enseñanza y construir instrumentos para evaluar los estilos de enseñanza predominantes en el programa académico de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda, Seccional Santa Marta. Se tiene como criterio de selección la siguiente clasificación:

Estilos de enseñanza

- *Estilo Directivo*: es caracterizado por la disciplina, las clases magistrales; el maestro es el principal responsable del proceso; el alumno es pasivo y responde a los requerimientos docentes.

Aquí predominan el contenido y la acción del maestro/a sobre el aprendizaje del alumno/a.

- *Estilo Tutorial*: aquí el maestro/a es un guía, un facilitador/a y mediador/a, que responde a los intereses de los alumnos/a; el alumno/a, por su parte, es activo/a y autónomo/a. En este estilo se da un aprendizaje por descubrimiento, en el cual, el proceso lo determina el alumno/a; hay actitud dialogante, el aprendizaje, parte de las necesidades e intereses del alumno/a; se maneja una ciencia crítica.
- *Estilo Planificador*: el/la docente planea con anticipación sus actividades para apoyar a los alumnos/as, tomando en cuenta las diversas clases de aprendizaje e inteligencias, y es un evaluador en el proceso; el alumno/a responde y es activo. Aquí predominan la diversidad de estrategias, procurando un mayor aprendizaje de parte de los alumnos/as.
- *Estilo Investigativo*: es aquel que está orientado a la generación de nuevos problemas científicos, con una mirada compleja e interdisciplinaria; el alumno/a es activo, exigente y está encaminado hacia la producción científica. La solución de problemas científicos es clave para el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje.

Estilo Directivo

- Establece y hace cumplir de manera arbitraria reglas estrictas de comportamiento que no están encaminadas a fomentar la actividad del alumno/a.
- El/la docente impone a sus estudiantes su forma de pensamiento.
- El/la docente no permite las discusiones en clase.
- El/la profesor/a domina todo el tiempo la clase.
- El/la profesor/a no genera espacios de participación.
- El/la alumno/a siente temor de participar en clase.

- El/la profesor/a no permite preguntas.
- El/la alumno/a todo el tiempo escucha y toma apuntes.

Estilo Participativo Tutorial

- El/la docente responde de manera individual y personalizada los intereses del alumno/a.
- El/la docente sabe escuchar a los/as alumnos/as.
- El/la alumno/a desarrolla su proyecto personalizado de trabajo.
- El/la docente enseña a través de tutorías y orientaciones en los proyectos desarrollados por los alumnos/as, ya sea en forma individual o en pequeños grupos.

Estilo Participativo Planificador

- El/la docente entrega con anticipación el plan de actividades.
- El/la docente evalúa en forma constante los temas desarrollados, para retroalimentar los procesos enseñanza-aprendizaje.
- El/la docente entrega oportunamente los materiales necesarios para el desarrollo de actividades.
- El/la docente explica con anticipación, cómo se va a evaluar.
- El/la docente utiliza diferentes estrategias didácticas para responder a los objetivos y apoyar el aprendizaje.
- El/la alumno/a planea y prepara con anticipación sus actividades.

Estilo Participativo Investigativo

- El/la docente propone problemas interdisciplinarios, los cuales generan, por parte de los alumnos/as, proyectos para buscar soluciones.
- El/la docente enseña exclusivamente con enfoque interdisciplinario e investigativo.
- El/la docente estimula la generación de problemas por parte de sus alumnos/as y el desarrollo de proyectos.

- Lo que se espera, fundamentalmente, es que el alumno/a piense con sentido interdisciplinario e investigativo, desarrolle procesos de búsqueda y aplique proyectos de investigación científica.

Vale la pena destacar que los tres estilos participativos mencionados, comparten características similares, que fomentan la actividad por parte de los/las estudiantes, y como tal, se oponen al estilo directivo, que se centra en la actividad del/la docente.

Partiendo de esta caracterización se realiza un análisis, de los estilos de enseñanza, teniendo en cuenta los efectos didácticos y educativos; que son los efectos de la enseñanza y educación que se derivan de la aplicación del modelo utilizado por el profesor/a, para la investigación, se establecen dos tipos de efectos: Directos e implícitos. Los efectos directos, hacen referencia a la didáctica, a la enseñanza y son los que se persiguen directamente en la aplicación del estilo de enseñanza utilizado; por lo tanto los efectos didácticos son directos siempre, orientando al alumno en una dirección determinada. Los efectos implícitos son los que se originan desde la experiencia del medio en el que actúa el estilo; estos efectos implícitos, son los educativos y su identificación constituye una faceta muy interesante en el estudio de estos estilos de enseñanza.

Teniendo en cuenta los estilos de enseñanza y los efectos didácticos de la enseñanza, los criterios finales para la encuesta se han reducido a tres estilos¹, en los que se concentraron las características similares y se realizaron 11 categorías de efectos didácticos.

De esta se resumen los criterios para la estructura de la encuesta:

1. Se resalta nuevamente, que los tres estilos participativos mencionados comparten características similares.

Tabla 12. Estructura de la encuesta²

Categoría Didáctica	Expositivo o Magistral	Mediacional	Tutorial
Estrategia de enseñanza	Basa la enseñanza en la exposición magistral.	Basa la enseñanza en el intercambio entre docentes, estudiantes y fuentes consultadas.	Basa la enseñanza en el intercambio entre docentes, estudiantes y fuentes consultadas.
Papel de las preguntas	Evade o prefiere que las preguntas se formulen al final de la exposición.	Prefiere que las preguntas que formulan los estudiantes sobre su exposición, sean discutidas durante la intervención.	Basa su enseñanza en las preguntas, interrogantes y los comentarios derivados del tema de estudio.
Concepción del aprendizaje	Espera que los estudiantes demuestren qué aprendieron haciendo una devolución literal de la información suministrada.	Le concede importancia tanto a la asimilación de la información, como al desarrollo del pensamiento de los estudiantes.	Fomenta la búsqueda de información y el objeto de conocimiento; direcciona los encuentros y la interacción entre estudiantes y docente.
Relación con el saber y el conocimiento	Considera que es quien domina el tema y tiene responsabilidad de orientar la enseñanza.	Le interesa reconocer los preconceptos (conocimientos previos) o hipótesis que tienen sus estudiantes frente al tema de estudio enseñado.	Promueve la autonomía intelectual del estudiante, esto es que asuman responsabilidades y sentido crítico en su proceso de aprendizaje.
Concepción de disciplina	Solicita de sus estudiantes silencio, una escucha atenta y toma de notas de su intervención.	Promueve espacio de participación, interlocución, diálogo, interacción en el aula de clase a través de preguntas, la posición crítica y las opiniones de sus estudiantes.	Dispone espacios, pequeños grupos para que los estudiantes indaguen, interpreten, elaboren experimenten y valoren.

2. Los indicadores de todos los estilos se distribuyeron aleatoriamente en la encuesta. Esta permite establecer el estilo predominante del docente. Con frecuencia, los docentes exhiben características de diversos estilos, pero la fórmula estadística desarrollada establece el estilo predominante. El conjunto de indicadores de cada categoría constituye un perfil independiente del número de ítems.

Concepción de aprendizaje, relación proceso-resultado	Da mayor importancia a los resultados de los estudiantes, que al proceso llevado a cabo por ellos para aprender.	Atiende particularidades del estudiante, valorando el proceso por el cual llegan a los resultados según sus ritmos de aprendizaje.	Evalúa de forma constante, realizando un seguimiento valorativo del aprendizaje para retroalimentar los procesos.
Concepción de programa y planeación	Establece reglas, elabora por anticipado el programa y hace cumplir las normas y criterios de trabajo y de evaluación que los estudiantes han de cumplir durante el curso.	Elabora las reglas y los criterios de evaluación en consenso con el grupo, de modo que los estudiantes participan activamente de la planeación de actividades.	Planea con sus estudiantes las actividades que a futuro se van a desarrollar en clases.
Relación maestro-estudiante	Impone su forma de pensar y sus ideas frente a los planteamientos que ofrecen sus estudiantes sobre el tema de estudios.	Sabe escuchar, tiene en cuenta el punto de vista de los estudiantes.	Genera en sus estudiantes la necesidad de problematizar el objeto de enseñanza.
Contenidos y estrategias	Centra sus enseñanzas en los contenidos particulares de su curso.	Apoya su enseñanza en los resultados de investigación relacionados con el tema, de manera interdisciplinaria y con base en problemas.	Utiliza diferentes estrategias didácticas para asegurar el logro de los objetivos, tales como los proyectos personalizados de trabajo y tutorías individuales y en pequeños grupos.
Expectativas con el saber	Exige de los estudiantes rapidez en las respuestas de sus interrogantes tanto verbales como escritas.	Utiliza las dificultades observadas en clases y los resultados de las evaluaciones, como nuevo referentes de enseñanza.	Concibe el error como una opción para el aprendizaje.

Indicadores: En la elaboración de las encuestas se establecieron categorías de efectos didácticos para cada uno de los estilos anteriormente nombrados.

Meta: En la II fase de la investigación, los 69 profesores/as de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda, seccional Santa Marta, participarán de forma anónima y voluntaria a una batería de test, que pretende determinar los estilos de enseñanza de los docentes que laboran en dicha escuela.

1.4. Diseño de la encuesta dirigida a los y las docentes de la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas, Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta

INVESTIGACIÓN SOBRE ESTILO DE ENSEÑANZA

Encuesta a docentes

Cuestionario

Instrucciones

Las siguientes preguntas no tienen pretensión de evaluar, ni de medir su práctica docente; este cuestionario está diseñado con la intención de detectar sus preferencias a la hora de enseñar.

Valore de 4 puntos a 1 los estilos de enseñanza que están en los recuadros. Siendo 4 puntos el valor con el cual usted más se identifica.

Datos generales

Sexo	Edad	Tiempo de servicio (años)	Formación pregrado (título)	Formación pos gradual (E- M- D)*	Vinculación DC-DMT-DTC**
Hombre					
Mujer					

* Convenciones: E (Especialización), M (Maestría), D (Doctorado).

** Convenciones. DC (Docente Catedrático –DMT (Docente de Medio Tiempo) –DTC (Docente de Tiempo Completo).

1. El ambiente de enseñanza dentro de mi salón de clases es...

Disciplinado, exijo silencio en clase, una escucha atenta y la toma de notas de mi intervención. <input type="checkbox"/>	Productivo con propósitos establecidos. <input type="checkbox"/>	Confortable, prefiero pequeños grupos que participen e interactúen en la clase. <input type="checkbox"/>	Flexible, espontáneo, y diverso. <input type="checkbox"/>
Dirigido por mí, soy el maestro. <input type="checkbox"/>	Estricto, establezco y hago cumplir reglas de comportamiento dentro del aula de clase. <input type="checkbox"/>	Democrático, promuevo espacio de participación en el aula y conjuntamente con los estudiantes, definimos las normas de disciplina. <input type="checkbox"/>	Interactivo y dialógico, escucho a los estudiantes y tengo en cuenta su punto de vista para el manejo de la disciplina dentro del aula de clase. <input type="checkbox"/>

2. Mis actividades más frecuentes de enseñanza son...

Las dinámicas de grupo, un compartir de ideas e inquietudes. <input type="checkbox"/>	Los proyectos independientes, simulaciones entre compañeros. <input type="checkbox"/>	Las lecturas, los cuestionamientos y comparaciones entre varios autores. <input type="checkbox"/>	Las tareas de lecturas, trabajos dentro y fuera del salón. <input type="checkbox"/>
Las exposiciones magistrales. <input type="checkbox"/>	Combinadas entre el intercambio de mis conocimiento, el conocimiento de los/las estudiantes y las fuentes consultadas. <input type="checkbox"/>	De intercambio entre las exposiciones por parte de los/las estudiantes y las correcciones que hago de sus consultas y exposiciones. <input type="checkbox"/>	Ajustadas a diferentes actividades, de acuerdo a la relevancia del tema. <input type="checkbox"/>

3. En qué momento son importantes las preguntas en mi clase...

Al final de la exposición prefiero que las preguntas se formulen al terminar la clase. <input type="checkbox"/>	Cuando estoy exponiendo, prefiero que las preguntas que formulan los estudiantes, sean discutidas durante mi intervención. <input type="checkbox"/>	Al inicio de la clase baso mi enseñanza en las preguntas, interrogantes y los comentarios derivados del tema de estudio. <input type="checkbox"/>	En mi clase generalmente no se hacen preguntas. <input type="checkbox"/>
--	--	--	---

4. Mis estudiantes favoritos son aquellos/as...

Orientados al trabajo, los que reconocen instrucciones claramente y se relacionan con adultos y son confiables. <input type="checkbox"/>	Centrados en el conocimiento y con propósitos académicos bien definidos. <input type="checkbox"/>	Entusiastas, críticos y conscientes de los asuntos importantes. <input type="checkbox"/>	Sensibles, los que establecen relaciones rápidamente y buscan la autenticidad personal. <input type="checkbox"/>
Comparten mi forma de pensar, mis ideas y los planteamientos que ofrezco sobre el tema de estudio. <input type="checkbox"/>	Saben escuchar, tienen en cuenta mi punto de vista como maestro/a. <input type="checkbox"/>	Problematizan y discuten el objeto y la temática de enseñanza y entran en constante controversia. <input type="checkbox"/>	Piensan con sentido interdisciplinar y desarrollan procesos de búsqueda individual y aplican procesos de investigación científica. <input type="checkbox"/>

5. Mi clase se destacan por propiciar...

El interés del estudiante, conectándolo con los contenidos temáticos. <input type="checkbox"/>	El desarrollo de los temas principales de mi asignatura y en enseñar conceptos necesarios para dominar los temas. <input type="checkbox"/>	La aplicación de temas principales encaminados a resolver los problemas y las necesidades de la comunidad. <input type="checkbox"/>	Habilidades y desarrollo de conceptos a lo largo de la asignatura con el uso de guías, de libros, textos reglamentarios, páginas web especialistas en el tema. <input type="checkbox"/>
---	---	--	--

6. Mis metas para los/as estudiantes se focalizan en...

La importancia de que los/las estudiantes sean joyas intelectuales y tengan la mente activa. <input type="checkbox"/>	Que desarrollen auto-conceptos y auto-actualizaciones. <input type="checkbox"/>	Que tengan responsabilidad social para actuar en/con el mundo. <input type="checkbox"/>	Que sean competentes, desarrollen habilidades y tengan un desempeño eficiente <input type="checkbox"/>
La necesidad de que los/las estudiante demuestren que aprendieron haciendo una devolución literal de la información suministrada. <input type="checkbox"/>	La capacidad que tengan de demostrar el aprendizaje de los temas a través de la evaluación y de las situaciones prácticas. <input type="checkbox"/>	La capacidad que tengan para la asimilación de la información, como para el desarrollo del pensamiento autónomo de los estudiantes. <input type="checkbox"/>	Fomentar la búsqueda de información e investigación acerca del tema de conocimiento. <input type="checkbox"/>

7. Los criterios para determinar contenidos y estrategias en mi asignatura son...

Centro mis enseñanzas en los contenidos específicos y particulares que requiere el curso. <input type="checkbox"/>	Propongo temas y problemas interdisciplinarios, los cuales generan de parte de los alumnos proyectos para buscar soluciones. <input type="checkbox"/>	Apoyo mi enseñanza en los resultados de investigación relacionados con el tema, de manera interdisciplinaria y con base en problemas. <input type="checkbox"/>	Utilizo diferentes estrategias didácticas para asegurar el logro de los objetivos, tales como los proyectos personalizados de trabajo y tutorías individuales y en pequeños grupos. <input type="checkbox"/>
---	--	---	---

8. Expectativas con el saber...

Exijo de los estudiantes ejemplo de hechos y detalles de los temas vistos en clases, y evalúo la claridad del pensamiento secuencial y organizado. <input type="checkbox"/>	Demandó de los estudiantes rapidez en las respuestas de sus interrogantes tanto verbales como escritas. <input type="checkbox"/>	Utilizo las dificultades observadas en clases y los resultados de las evaluaciones, como nuevo referentes de enseñanza. <input type="checkbox"/>	Concibo el error como una opción normal para el aprendizaje. <input type="checkbox"/>
--	---	---	--

9. La prioridad importante para mejorar la pedagogía es que...

Haya mayor integración del currículo universitario y la vida de la comunidad. <input type="checkbox"/>	Se promuevan más habilidades relacionadas con las necesidades de la vida real. <input type="checkbox"/>	Tenga mayor énfasis en el entendimiento conceptual. <input type="checkbox"/>	Que esté más enfocado al desarrollo individual del alumno. <input type="checkbox"/>
---	--	---	--

10. El principal rol del maestro/a es ser...

Un proveedor de información y entrenador de habilidades. <input type="checkbox"/>	Una persona conocedora e involucrada en asuntos de interés público. <input type="checkbox"/>	Un facilitador que se preocupe por sus alumnos. <input type="checkbox"/>	Un erudito <input type="checkbox"/>
El responsable de orientar la enseñanza, porque domino el tema. <input type="checkbox"/>	Un experto que reconoce los pre-conceptos (conocimientos previos) o hipótesis que tienen los estudiantes frente al tema de estudio enseñado. <input type="checkbox"/>	Un investigador con disposición para examinar con sentido crítico y sistemático su propia actividad práctica. <input type="checkbox"/>	Un promotor de la autonomía intelectual del estudiante, esto es, que asuman responsabilidades y sentido crítico en su proceso de aprendizaje. <input type="checkbox"/>

11. La excelencia educativa produce...

Una autoconciencia balanceada. <input type="checkbox"/>	Experticia para la resolución de problemas y responsabilidad. <input type="checkbox"/>	Un orden superior de pensamiento. <input type="checkbox"/>	Individuos efectivos orientados hacia el interés público. <input type="checkbox"/>
--	---	---	---

12. Mis métodos de evaluación se concentran en...

Participación grupal, clarificación de valores, expresión personal auténtica <input type="checkbox"/>	Exámenes relativos al entendimiento de conceptos, resolución de problemas y críticas sobre artículos. <input type="checkbox"/>	Exámenes rápidos, cuestionarios, tareas, demostración de habilidades. <input type="checkbox"/>	Autodiagnósticos, portafolio de proyectos. <input type="checkbox"/>
--	---	---	--

Dar mayor importancia a los resultados de los exámenes de los estudiantes, que al proceso llevado a cabo en el transcurso del semestre.	atender las particularidades del estudiante, valorando su proceso.	seguir la normativa estipulada por la universidad diseñando exámenes para medir el rendimiento de los alumnos, de acuerdo con criterios basados en los objetivos de la asignatura.	Evaluar de forma constante, realizando un seguimiento valorativo del aprendizaje para retroalimentar los procesos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. El concepto de programa y de planeación curricular es:

Elaborar por anticipado el programa de la asignatura y hacer cumplir las normas y criterios de trabajo y de evaluación que los estudiantes han de desarrollar durante el curso.	Entregar oportunamente los temas, materiales necesarios para el desarrollo de las actividades de los estudiantes.	Elaborar el programa, reglas y los criterios de evaluación en consenso con el grupo, de modo que los estudiantes participen activamente de la planeación de actividades.	Planear con los estudiantes las actividades que a futuro se van a desarrollar en clases.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.5. Segundo momento: Análisis del discurso de tipo hermenéutico

En vista de que los objetivos de la presente investigación buscan interpretar los sentidos y los significados que le dan los actores docentes-estudiantes a su actividad académica, se prevee necesario implementar técnicas de recopilación de datos, que permitan descubrir esos elementos en la voz de sus actores; así, el análisis del discurso de tipo hermenéutico es que arrojará posibilidades de interpretación de los estilos pedagógicos.

Para ello, se planea llevar a cabo la investigación mediante una metodología que permita acercarse a esos sentidos y significados que los/las docentes universitarios construyen. A manera inicial se prevee utilizar la fenomenología, como metodología de apoyo, la cual se define como aquella investigación que busca *conocer los significados que los individuos dan a su experiencia; lo importante es aprender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo, interpretando* (Rodríguez, 1999, p. 36), por lo que es indispensable el uso de la hermenéutica.

Los aportes que presenta la fenomenología como método de investigación en la tercera fase de la investigación son que la fenomenología:

- Se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes.
- Pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia.
- Nos da respuesta al interrogante: ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona?
- Busca describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El/la investigador/a contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad, espacio, corporalidad y el contexto relacional.
- Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.
- En la recolección enfocada, se obtiene información de las personas que han experimentado el fenómeno que se estudia.

A partir de este acercamiento con la realidad, lo que se va a observar en la vida cotidiana de los/as docentes universitarios por medio de su práctica académica, se puede objetivar a partir de la aplicación de algunas técnicas de investigación, como son las entrevistas y observaciones para posteriormente realizar una hermenéutica del lenguaje a través del análisis del discurso; sin embargo, hay que optar por un espacio en el cual se permita realizar la investigación, en donde realizar la observación de los estilos pedagógicos de manera formal dentro de la carrera de pedagogía; estas observaciones particulares, en ese contexto dan cuenta de que el estudio de caso *comprende un material descriptivo amplio y rico que permite posteriores interpretaciones y análisis* (Ruiz, 1998, p. 52).

Por ello, se hará uso de estrategias que permitan el acercamiento con el sujeto y que dejen ver su postura respecto a la realidad. No obstante, para comprender la complejidad de la orientación educativa y la práctica de sus actores, no basta con ser conscientes de los acelerados cambios que el contexto inmediato presenta; además, resulta necesario conocer y entender las formas de pensamiento que fundamentan las acciones que llevan a cabo los orientadores en el espacio escolar, así, “la investigación cualitativa, más que un enfoque de indignación, es una estrategia encaminada a generar versiones alternativas o complementarias de la reconstrucción de la realidad; se comprende, porque es un recurso de primer orden para el estudio y la generación de conocimientos sobre la vida social. Aspecto de vital importancia de esta estrategia resulta ser, sin lugar a dudas, la adecuada utilización de recolección y análisis de información” (Vela F., 2001).

Las técnicas que permitirían la recolección de dicha información, serían la observación de las prácticas académicas de los docentes universitarios, para saber qué ha ocurrido y cómo ha ocurrido, la aplicación de entrevistas estructuradas, semiestructuradas, y en

profundidad además de la consulta de diversas fuentes documentales que tengan importancia respecto al objeto de estudio, ya que la investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados puedan informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc.

Para esta fase de la investigación, se pretende utilizar centrado en el método fenomenológico los siguientes instrumentos: La observación participante, las entrevistas semi-estructurada y en profundidad (Registro de la acción docente/bitácora) esta fase presenta un diseño inicial que está compuesto por un total de 11 dimensiones estimadas según una escala que oscila entre los siguientes valores para su interpretación.

1. Raramente o nunca	2. Con poca frecuencia	3. Con mucha frecuencia
----------------------	------------------------	-------------------------

Este cuestionario de entrevista semi-estructurado, estructurado y de profundidad presenta dos subescalas que recogen las principales variables que configuran la acción docente tanto en su dimensión más instructiva como de gestión del aula.

En la primera subescala: A

Aparecen las variables referidas a las tareas instructivas agrupadas según siete dimensiones:

Tareas	Agrupamientos	Actividades	Materiales de apoyo	Refuerzos	Técnicas didácticas	Técnicas de evaluación
--------	---------------	-------------	---------------------	-----------	---------------------	------------------------

En la segunda subescala: B

Aparecen relacionadas las variables concernientes con las tareas de gestión, referidas a reglas y normas de funcionamiento en el aula, agrupadas en cuatro dimensiones:

Proceso de aprendizaje	Interacciones en el aula	Rutinas y uso de materiales	Recursos didácticos
------------------------	--------------------------	-----------------------------	---------------------

1.6. Instrumento de apoyo: Encuesta a estudiantes

Como un instrumento de apoyo se ha diseñado una encuesta aleatoria dirigida a los estudiantes para contrastar las intercorrelaciones obtenidas por los docentes en los ítems ambientes y procesos de enseñanza/aprendizaje.

Encuesta a estudiantes Cuestionario

Instrucciones:

Las siguientes preguntas están diseñadas para detectar preferencias referentes a los estilos de enseñanza de los docentes y su relación con el proceso de aprendizaje. Al enseñar, ¿Cuál opción describe mejor a tu profesor/a? Usando (SI) o (NO). Coloque 1 en la opción que mejor lo describa y 0 en la que menos.

Debe colocar los dos números. No repita o iguale las opciones.

Las actividades más frecuentes de mis profesores/as en clases son:	Sí (1)	No (0)
Exponer		
Aclarar		
Ejemplificar		
Interpretar		
Generalizar		
Resumir		
Demostrar		
Simular		
Plantear tareas a resolver		
Hacer preguntas		
Pedir demostraciones		
Plantear trabajos para hacer dentro de la clase		
Plantear trabajos para hacer fuera de clases		
Mis profesores/as explican los temas de forma Clara		
Confusa		
Con predominio de preguntas		
Con predominio de clase magistral		
Hace una afirmación y la justifica		
Aclara vocabulario específico ("jerga profesional")		
Enfatiza un tema/idea		
Hace referencia a otros temas (con anteriores a otros temas)		
Relaciona teoría y práctica		
Repite las explicaciones que no quedan claras		
Mi profesor/a formula preguntas		
Hace preguntas		
Claras		
Confusas		
Abiertas		
Cerradas		
Estimulan a los alumnos a hacer preguntas		
Hace preguntas de diagnóstico (para saber cuánto recuerdan un conocimiento previo)		
Hace preguntas de procedimiento (chequea la comprensión)		
Hace preguntas de cierre		

Para las respuestas		
El profesor/a:		
Sugiere las respuestas a sus preguntas		
Facilita la respuesta (con una afirmación, con otra pregunta, etc.)		
Designa específicamente quién debe responder		
Pide un voluntario para que responda		
Deja responder a quien quiera hacerlo		
Un tiempo para responder		
Devoluciones		
Cuando un alumno responde una pregunta bien o mal, el profesor/a:		
Facilita, corrige inmediatamente		
Le pide que formule la respuesta		
Solo le dice que está bien o mal		
Hace un comentario extra/agrega información a la respuesta		
Ambiente de enseñanza dentro del salón de clase		
Distendido		
Tensionante		
Espontáneo y dialógico		
Cumplimiento de la planificación		
Aborda todos los temas planificados		
Deja temas inconclusos		
En este último caso lo hace explícito (manifiesta que quedaron temas planificados sin tocar)		
Mi profesor/a utiliza recursos tecnológicos		
Video Beam		
Presentaciones en powerpoint		
Retroproyector		
Recursos de internet		

Capítulo III

INFORME DE INVESTIGACIÓN

1. RECAPITULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Caracterización de los estilos de enseñanza de los y las docentes de la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas, Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta: Un estudio para determinar criterios de formación para el plan de capacitación docente.

Es una investigación que tiene como objetivo general:

Identificar y analizar las características principales que orientan las prácticas docentes en la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta, que permita elaborar un perfil de estilos de enseñanza de los y las docentes y desarrollar a partir de ello planes de capacitación para el programa de desarrollo profesoral.

Objetivos específicos

- Identificar y examinar los estilos de enseñanza predominantes en los docentes presentes en la muestra de profesores/as en la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta, con base en las siguientes dimensiones: creencias, tareas instructivas y de gestión que serán consideradas de forma integrada.
- Definir y configurar los estilos de enseñanza docente desde tesis comprensivas que abarcan tanto el campo del pensamiento do-

cente (creencias), como el de la acción (tareas instructivas y de gestión).

- Elaborar el perfil de los estilos de enseñanza en la interacción docente-estudiante durante el proceso de enseñanza.
- Relacionar los resultados de la investigación con los planes de mejoramiento institucional en el Plan de Desarrollo Profesional.

Con esta investigación se busca revisar y analizar el carácter pluri-dimensional del docente de la Escuela de Derecho para comprender la complejidad del acto docente universitario y respondernos lo siguiente:

- ¿Cuáles son las características principales que orientan la práctica docente en la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta?
- ¿Cómo conceptualizan las prácticas pedagógicas docente los/as estudiantes de la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta?
- ¿Cuáles son los aportes que el estudio ofrecerá a la realización del Plan de Desarrollo Profesional?

El proyecto cubrió las cuatro fases previstas, no sin antes aclarar que en la segunda fase, la investigación se vio en la necesidad de acotar el diseño metodológico y escindir el trabajo de campo, debido a la deficiente asignación presupuestaria con la que contaba la investigación.

En la primera fase, se trabajó en comprender el planteamiento del problema, formulación de hipótesis, elaboración del marco teórico y propuestas de las categorías de estilos. La segunda fase, profundizó y acotó el diseño metodológico y la elaboración de instrumentos. La tercera fase, abarcó la aplicación y tabulación de la encuesta para identificar los estilos docentes seleccionados en la Universidad

Sergio Arboleda. En este punto la investigación obvió la realización de entrevistas a profundidad con docentes representativos de los diferentes estilos y algunos/as estudiantes, con el fin de ahondar en los aspectos cualitativos; de igual manera se excluyó la obtención de información sobre la encuesta a los/as estudiantes para correlacionarla con los estilos de enseñanza mostrados por los/as docentes.

En la cuarta fase, se analizó toda la información obtenida tanto cualitativa como cuantitativamente para llegar a conclusiones y publicar los resultados preliminares conducentes a una realización del Plan de Desarrollo Profesorado.

Los indicadores planteados para la investigación fueron:

Indicadores: en la elaboración de las encuestas se establecieron categorías de efectos didácticos para cada uno de los estilos de enseñanza (Participativo, Investigativo, Planificador, Directivo).

Meta: En la II fase de la investigación, 69 profesores/as de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda, seccional Santa Marta, participarán de forma anónima y voluntaria a una batería de test, que pretenden determinar los estilos de enseñanza de los docentes que laboran en dicha escuela.

2. DESARROLLO DE LA PRIMERA FASE

En la primera fase se analizan los antecedentes y referentes de la investigación y se construye el marco conceptual, desde donde se abordó la investigación, utilizando como referentes teóricos las diferentes bibliografías consultadas en referencia a los estilos de enseñanza, el concepto y modelos de enseñanza, tipos y clases de estilos de enseñanza y la gestión social de un aula de clase.

La duración aproximada de la primera fase fue de dos meses (abril y mayo de 2012).

3. DESARROLLO DE LA SEGUNDA FASE

En esta se profundiza en el diseño metodológico y la elaboración de instrumentos.

Se planteó la metodología y se escogió la propuesta más adecuada para el desarrollo y cumplimiento de los objetivos de la investigación y se determinaron los criterios de selección para evaluar la clasificación de los estilos de enseñanza. Diseñándose la encuesta dirigida a los y las docentes de la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas, el Instrumento de apoyo: Encuesta a estudiantes y realizando el segundo momento: Análisis del discurso de tipo hermenéutico, entrevistas previstas a los/las docentes y a estudiantes

Esta fase duró aproximadamente un mes (junio de 2012).

En este punto de la investigación, en el mes de julio, se entrega el primer avance de investigación a la decanatura, siendo enriquecido por las apreciaciones de la investigadora Dra. Marlenny Díaz Cano, quien sugiere que en la presentación de la investigación se incorpore al texto el planteamiento del problema en el que se puedan observar datos derivados de otros procesos que ya han incluido para observación el factor enseñanza-docente específicamente en la Escuela de Derecho, ejemplo: evaluaciones docentes, autoevaluaciones, visitas de pares. Planteamiento, que se esboza en el anteproyecto, pero que se precisa y se hace necesario presentar en el informe. Observación tenida en cuenta y compendiada en la presentación de la investigación, unificándose en la primera parte del documento sus aspectos más relevantes.

4. DESARROLLO DE LA TERCERA FASE

La tercera fase, abarcó la aplicación y tabulación de encuestas para identificar los estilos de enseñanza de los y las docentes. Siguiendo el Diseño Metodológico la investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo a partir del cual se propicia la articulación de la información cualitativa y cuantitativa obtenida en el trabajo de campo y que responde a la naturaleza del problema científico como también a los objetivos propuestos.

El diseño, concreción y verificación de las actividades de los estilos de formación en el contexto de la Escuela de Derecho, se sustenta en la caracterización de los elementos que posibilitan altos niveles de intencionalidad en su apropiación teórico-práctico de los docentes.

En consecuencia, para su estudio se puso en marcha una investigación con enfoque interpretativo, orientada hacia el análisis de la realidad del acto pedagógico, teniendo en cuenta la relación teoría-método-contexto-ciudadano. De esta manera, se ponen de manifiesto las relaciones y conexiones de los intereses de la población para propiciar una ruptura entre los elementos disociadores de los procesos de empoderamiento de la convivencia ciudadana y de desarrollo social.

5. ANÁLISIS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

El instrumento de medición tiene un Alfa de Cronbach de .715, considerado arriba de lo aceptable lo que nos permite concluir que el cuestionario es apto para medir lo que queremos. Con este grado de confianza analizaremos los resultados de 59 docentes de la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta, que nos permite inferir con un margen de error del 5 % y un 95 % de confianza hacia la población.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

6.1. Procedimientos

Para la gestión, procesamiento y ponderación de los datos establecidos como resultado del proceso de recolección de la información se hará uso de técnicas estadísticas y descriptivas, tales como:

- **Análisis Univariado:** De esta manera la información resultante del procesos de recolección desde la fuente primaria (docentes) permitirá caracterizar los estilos de formación y su empoderamiento en el contexto del acto pedagógico
- **Análisis Bivariado:** Esta técnica estadística permitirá diseñar tablas con tabulaciones cruzadas (tablas de contingencia), de las cuales se interpretarán las relaciones y conexiones entre los componentes propios de los docentes, los contextos, estudiantes, metodologías, métodos, pedagogías, estilos y ritmos, entre otros.
- **Análisis Multivariado (Reducción de Factores y Regresión Múltiple):** La información extraída de la muestra representativa permitirá explicar los cambios entre las variables observadas, mediante la concentración de relaciones temáticas y la reducción de componentes, de acuerdo con los criterios propios de la investigación y los resultados del instrumento aplicado. Posteriormente, pretende determinar si existe o no relación de dependencia entre dos o más variables, orientando el estudio desde los estilos de formación estimando los valores de una variable dependiente o de otras variables emergentes.
- **Análisis de Conceptos Básicos:** Mediante este procedimiento se llevarán a cabo las correspondencias entre los componentes teóricos, epistemológicos y prácticos que se relacionan con la intencionalidad del objeto de estudio.

7. CRITERIOS DE RIGUROSIDAD EN LA INVESTIGACIÓN

- Validez
- Credibilidad
- Comprobabilidad

8. PROCESOS

Fase de análisis operativo

- Mapeo e identificación de población
- Reflexión metodológica
- Definición de instrumentos y construcción de propuesta formal
- Diseño de estructuras operativas

Proceso de análisis documental, descriptivo e interpretativo

- Recolección
 - o Identificación de datos
 - o Organización de los datos
 - o Reducción de los datos
 - o Aplicación de técnicas estadísticas (análisis SSPSS)
 - Univaraida
 - Bivariada
 - Multivariada: Regresión
- Comprensión
 - o Codificación
 - o Construcción de categorías empíricas
- Síntesis
 - o Lectura exhaustiva
 - o Búsqueda del sentido de las cosas
- Teorización
- Contextualización

Fase de diseño de la propuesta

- Acceso al campo (estrategias)
- Recolección de datos
- Triangulación
- Diseño de propuesta

En esta fase, la investigación se ve obligada a acotar los objetivos, utilizando solo la aplicación de la encuesta a los docentes, debido al bajo presupuesto de la investigación, el cual no permitió, la extensión en tiempo y en recursos. El objetivo de la investigación, se limitó a aplicar el instrumento de recolección de la información, acotando su universo de muestra a los docentes.

Tiene una duración de tres meses (agosto, septiembre, octubre de 2012).

En cuanto a la meta propuesta:

Del universo de estudio, inicialmente previsto, 69 docentes vinculados a la Escuela de Derecho que incluyen dos grupos específicos: el grupo A de Tiempo Completo y de medio tiempo (DTC-M) (18), y el grupo B de Catedráticos/as (DC) (51). Se incluye el 100 % de DTC-M (18) por ser los que marcan pautas en el quehacer pedagógico de forma constante en la Escuela, los cuales corresponden al 26 % de la población que imparte docencia.

Se distribuyó la encuesta, de la cual, se obtuvo una participación de 59 docentes, siendo la encuesta la siguiente:

Tabla 13. Participación de los docentes en la encuesta

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Porcentaje
Válidos Catedrático/a	39	66,1	66,1	66,1
Medio tiempo	5	8,5	8,5	74,6
Tiempo completo	10	16,9	16,9	91,5
NS/NR	5	8,5	8,5	100,0
Total	59	100,0	100,0	

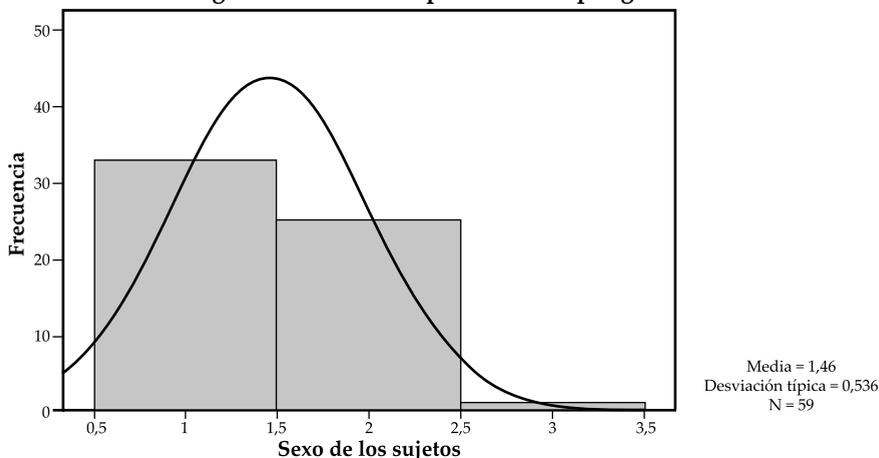
9. DESARROLLO DE LA CUARTA FASE

Se analizó toda la información obtenida tanto cualitativa como cuantitativamente para llegar a conclusiones y publicar los resultados finales que conlleven a las recomendaciones realizadas para la realización del Plan de Desarrollo Profesorado. Advirtiéndose que al estudio no se le ha realizado una triangulación amplia, ni se han validado sus resultados, de una forma comparativa con los datos obtenidos por el estudiantado.

Se realizó el tratamiento de la información obtenida mediante el proceso estadístico a través del sistema SPSS versión 15,0, a fin de realizar el análisis correspondiente. Se contrastaron los resultados obtenidos con la hipótesis planteada. Se llegó a la formulación de conclusiones de acuerdo con los resultados de la investigación.

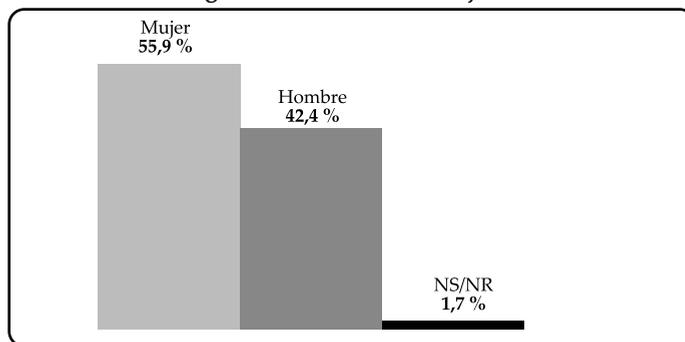
10. PROCESO DE INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Figura 1. Relación de profesores/as por género



Respecto al sexo femenino y masculino, es notable la diferencia del sexo femenino 55,9 % con respecto a este último 42,4 %.

Figura 2. Género de los sujetos

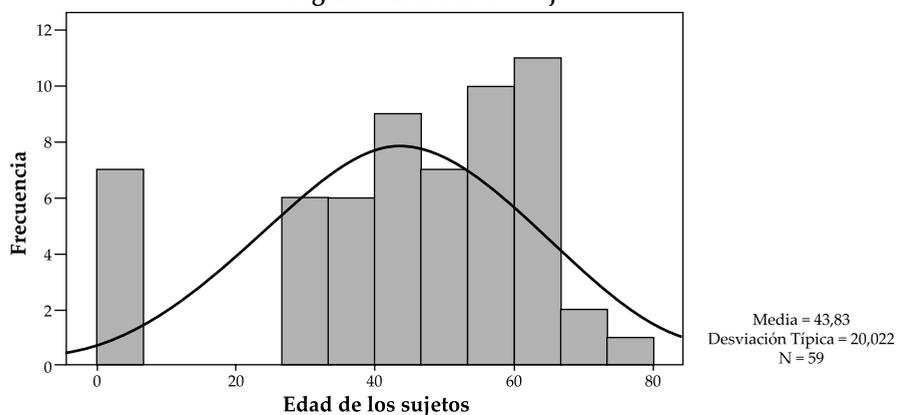


Sexo de los sujetos

Tabla 14. Género de los sujetos

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujer	55,9	55,9	55,9
	Hombre	42,4	42,4	98,3
	NS/NR	1,7	1,7	100,0
	Total	100,0	100,0	

Figura 3. Edad de los sujetos

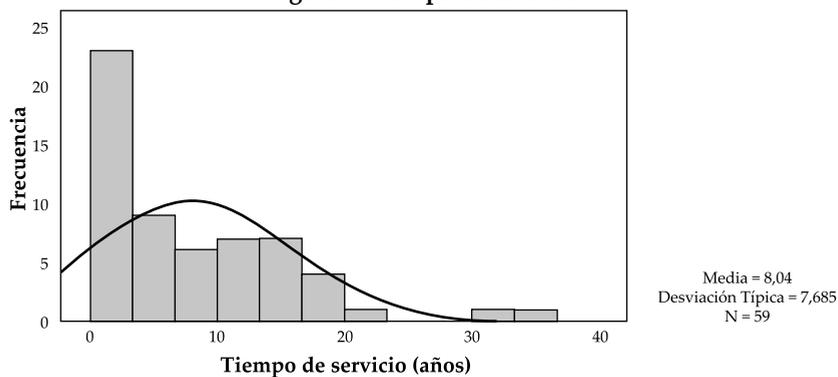


La edad media de los/as docentes de la Escuela de Derecho USA es de 43,83 años. Con edades que oscilan entre los 29 a los 75 años.

Tabla 15. Edad de los sujetos

Edad	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos			
0	11,9	11,9	11,9
29	3,4	3,4	15,3
30	3,4	3,4	18,6
31	1,7	1,7	20,3
32	1,7	1,7	22,0
34	1,7	1,7	23,7
35	1,7	1,7	25,4
36	5,1	5,1	30,5
38	1,7	1,7	32,2
40	5,1	5,1	37,3
41	3,4	3,4	40,7
42	1,7	1,7	42,4
43	1,7	1,7	44,1
45	1,7	1,7	45,8
46	1,7	1,7	47,5
47	5,1	5,1	52,5
48	1,7	1,7	54,2
49	1,7	1,7	55,9
52	1,7	1,7	57,6
53	1,7	1,7	59,3
54	1,7	1,7	61,0
55	5,1	5,1	66,1
56	6,8	6,8	72,9
57	1,7	1,7	74,6
59	1,7	1,7	76,3
60	1,7	1,7	78,0
61	1,7	1,7	79,7
62	1,7	1,7	81,4
63	6,8	6,8	88,1
64	1,7	1,7	89,8
65	5,1	5,1	94,9
68	1,7	1,7	96,6
73	1,7	1,7	98,3
75	1,7	1,7	
Total	100,0	100,0	100,0

Figura 4. Tiempo de servicio



La media observada del tiempo de servicio en los/as docentes de la Escuela de Derecho de la USA es de 8,04 años. Se puede apreciar con facilidad, que el tiempo de servicio de los docentes de la Escuela de Derecho de la USA es de 5 años o menos.

Tabla 16. Tiempo de servicio (años)

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	10,2	10,2	10,2
	1	6,8	6,8	16,9
	2	15,3	15,3	32,2
	3	6,8	6,8	39,0
	4	1,7	1,7	40,7
	5	6,8	6,8	47,5
	6	6,8	6,8	54,2
	7	1,7	1,7	55,9
	8	3,4	3,4	59,3
	9	5,1	5,1	64,4
	10	6,8	6,8	71,2
	12	1,7	1,7	72,9
	13	1,7	1,7	74,6
	13	1,7	1,7	76,3
	14	3,4	3,4	79,7
	15	6,8	6,8	86,4
	16	1,7	1,7	88,1
	17	3,4	3,4	91,5
	18	1,7	1,7	93,2
	19	1,7	1,7	94,9
	22	1,7	1,7	96,6
	32	1,7	1,7	98,3
	36	1,7	1,7	
	Total	100,0	100,0	100,0

Figura 5. Formación disciplinar

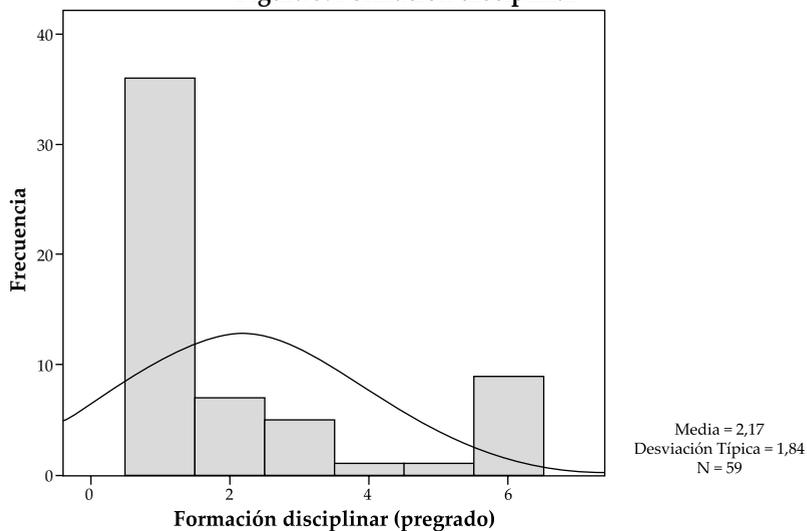


Figura 6. Formación disciplinar pregrado

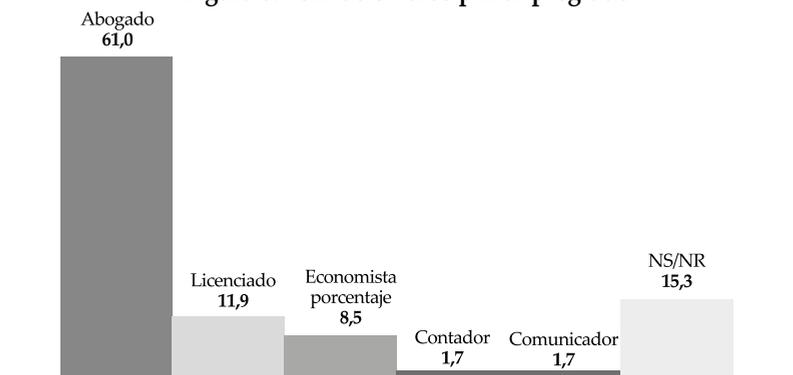


Tabla 17. Formación disciplinar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Abogado/a	36	61,0	61,0	61,0
Licenciado/a	7	11,9	11,9	72,9
Economista	5	8,5	8,5	81,4
Contador/a	1	1,7	1,7	83,1
Comunicador/a	1	1,7	1,7	84,7
NS/NR	9	15,3	15,3	100,0
Total	59	100,0	100,0	

La escuela de Derecho de la USA, seccional Santa Marta, cuenta con un 61 % de abogados, un 7 % de licenciados, un 5 % de economistas, un 1,7 % de comunicadores y un 15 % de profesores/as que no especificaron formación alguna.

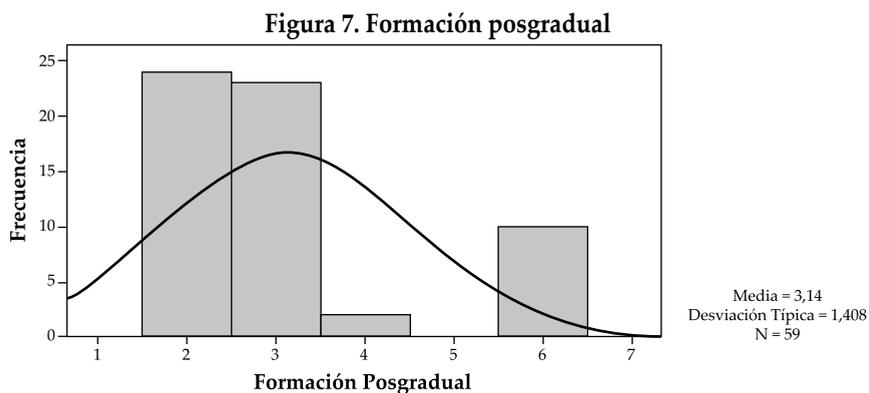
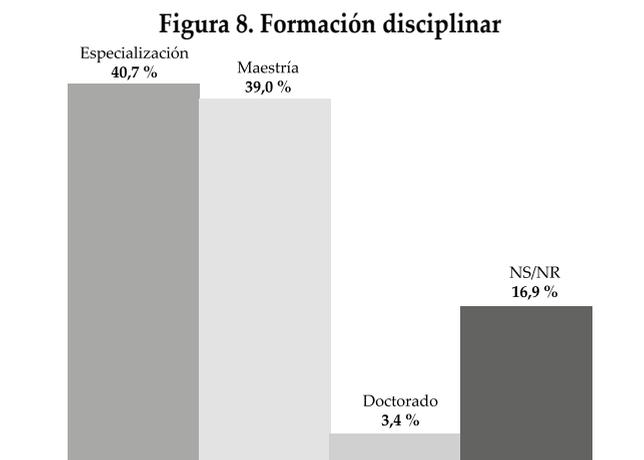


Tabla 18. Formación posgradual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Especialización	24	40,7	40,7	40,7
Maestría	23	39,0	39,0	79,7
Doctorado	2	3,4	3,4	83,1
NS/NR	10	16,9	16,9	100,0
Total	59	100,0	100,0	



Del cuerpo de profesores/as encuestados, nos indica que el 40,7 % ha obtenido una especialización posgradual, el 39 % son magisteres y un 3,4 % tiene formación doctoral. De la población tomada como referente para la muestra, el 16,9 % no se identificó con las formación posgradual dada en las convenciones de la muestra (Especialización-Maestría-Doctorado).

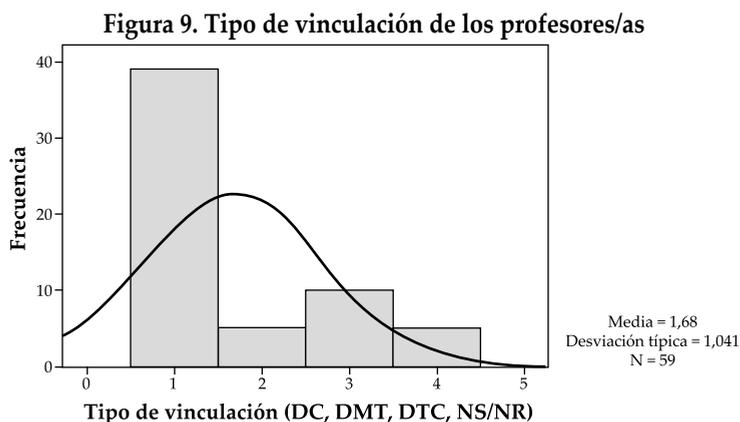
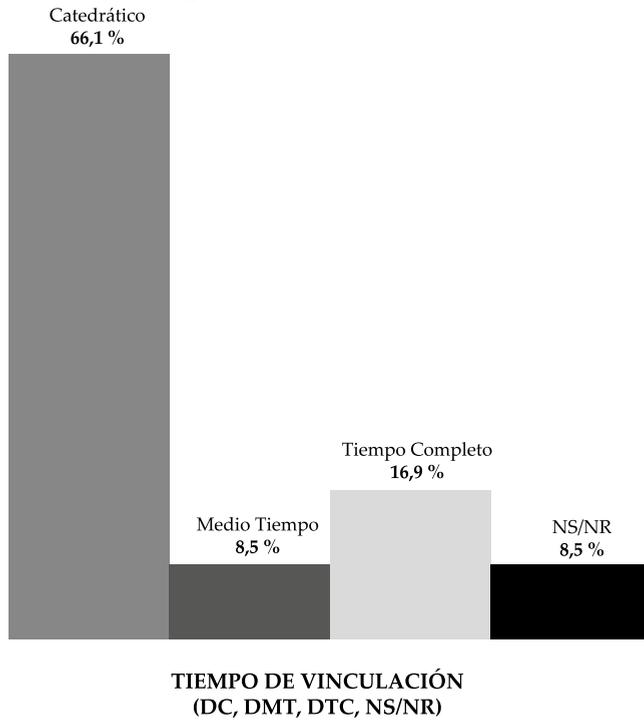


Tabla 19. Tipo de vinculación de los profesores/as

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Catedrático	39	66,1	66,1	66,1
Medio tiempo	5	8,5	8,5	74,6
Tiempo completo	10	16,9	16,9	91,5
NS/NR	5	8,5	8,5	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Se puede apreciar, que el tipo de vinculación con mayor prevalencia, según suministro de información en este estudio, es la contratación por horas cátedra; siendo el 66,1 % los/as docentes vinculados/as en esta modalidad, seguido por un 16,9 % bajo la modalidad de tiempo completo y un 8,5 % de medio tiempo. Un 8,5 % de los encuestados, optó no responder a este ítem.

Figura 10. Tipo de vinculación

Capítulo IV

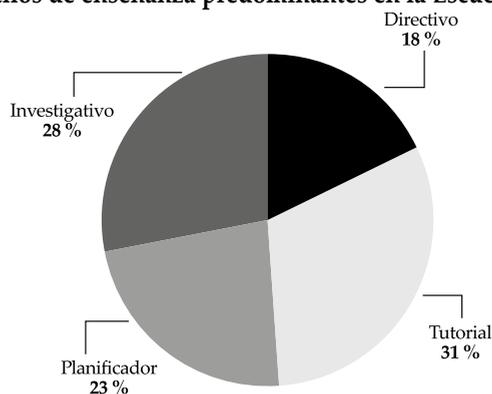
RESULTADOS

1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La investigación se propuso identificar y examinar los estilos de enseñanza predominantes en los docentes presentes en la muestra de profesores/as en la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta, con base en las dimensiones, creencias, tareas instructivas y de gestión consideradas de forma integrada.

Los resultados generales, obtenidos según la encuesta aplicada a los docentes permite apreciar como los/as docentes de la escuela, perciben su propio estilo de enseñanza. La encuesta permitió establecer el estilo predominante, pero que no se considera como determinante, ya que con frecuencia, los docentes exhiben características de diversos estilos.

Figura 11. Estilos de enseñanza predominantes en la Escuela de Derecho



Se ha encontrado, que según la percepción de los docentes sobre su propia práctica, predomina el estilo Participativo Tutorial (31 %), seguido del estilo Participativo Investigativo (28 %); con una incidencia del 23 % está el estilo Planificador y en el último lugar, el estilo Directivo (18 %).

Es notable la percepción de los docentes del alejamiento de los docentes del estilo Directivo. No obstante, ninguno de los profesores/as clasificados como tales son 100 % directivos, puesto que tienen características de docentes participativos en una alta proporción.

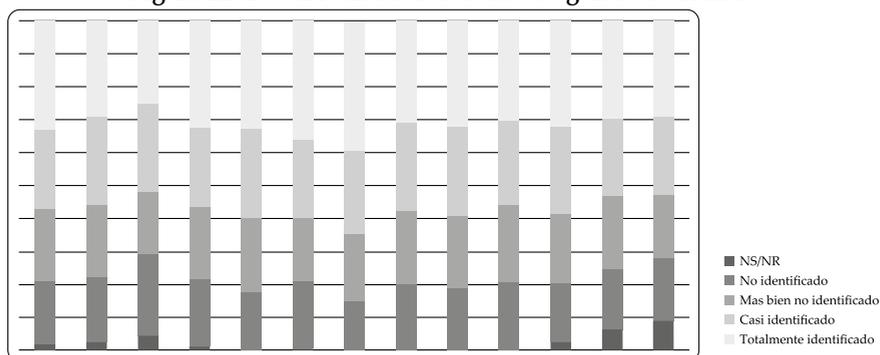
Vale la pena señalar que los estilos Participativos, en la mayoría de los casos, no son puros sino mixtos. Ver Figura 13.

Tabla 20. Promedios de los resultados

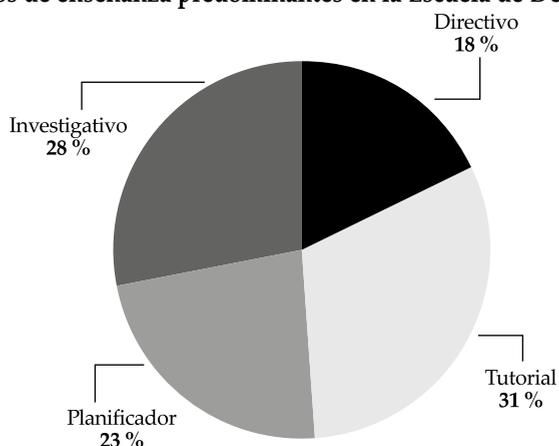
Ítem	NS/NR	No identificado	Mas bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado
1 El ambiente de enseñanza dentro de mi salón de clases es	1,9	19,1	21,8	24,4	32,8
2 Mis actividades más frecuentes de enseñanza son	2,8	19,5	22,0	26,9	28,8
3 En qué momento son importantes las preguntas en mi clase	5,1	28,4	21,2	30,5	28,4
4 Mis estudiantes favoritos son aquellos	1,1	20,6	21,6	24,8	32,0
5 Mi clase se destaca por propiciar	0,0	17,4	22,5	27,5	32,6
6 Mis metas para los estudiantes se focalizan en	0,6	20,3	19,5	23,5	36,0
7 Los criterios para determinar contenidos y estrategias en mi asignatura son	0,0	18,6	24,6	30,1	47,9
8 Expectativas con el saber	0,4	19,9	21,6	27,5	30,5
9 La prioridad importante para mejorar la pedagogía es que	0,0	19,1	22,0	26,7	32,2
10 El principal rol del maestro es ser	0,4	20,3	23,5	25,6	30,1

11 La excelencia educativa produce	3,0	17,4	21,2	26,3	32,2
12 Mis métodos de evaluación se concentran en	6,4	18,4	21,8	24,2	29,2
13 El concepto de programa y de planeación curricular es	9,3	18,6	19,5	23,7	28,8

Figura 12. Lectura exhaustiva de las categorías de análisis



Estilos de enseñanza predominantes en la Escuela de Derecho



Para realizar un análisis exhaustivo de las dimensiones de las categorías se ha realizado un análisis de los componentes de la encuesta, la cual fue diseñada para exhibir características de los diversos estilos de enseñanza de los docentes de la Escuela de Derecho de la

Universidad Sergio Arboleda (Santa Marta). En las siguientes gráficas se puede observar a manera de ejemplo cómo se realizó el análisis exhaustivo de los estilos de enseñanza. Se toma como referente la primera dimensión, compuesta por la primera pregunta y dos indicadores del estilo directivo, de un total de 11 dimensiones, 13 ítems que conforman la distribución o indicadores de cada estilo dentro de las 75 preguntas formuladas a manera de afirmaciones que constituyen el total del instrumento tipo encuesta que se les aplicó a los docentes.

Estilos directivos:

Ítem: El ambiente de enseñanza dentro de mi salón de clase es...

Tabla 21. Disciplinado, exijo silencio en clase, una escucha atenta y la toma de notas de mi intervención

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NS/NR	1	1,7	1,7	1,7
No identificado	14	23,7	23,7	25,4
Más bien no identificado	6	10,2	10,2	35,6
Casi identificado	18	30,5	30,5	66,1
Totalmente identificado	20	33,9	33,9	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Tabla 22. Dirigido por mí, soy el maestro

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NS/NR	1	1,7	1,7	1,7
No identificado	21	35,6	35,6	37,3
Más bien no identificado	18	30,5	30,5	67,8
Casi identificado	9	15,3	15,3	83,1
Totalmente identificado	10	16,9	16,9	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Figura 13. Frecuencias: Disciplinado, exijo silencio en clase, una escucha atenta y la toma de notas de mi intervención

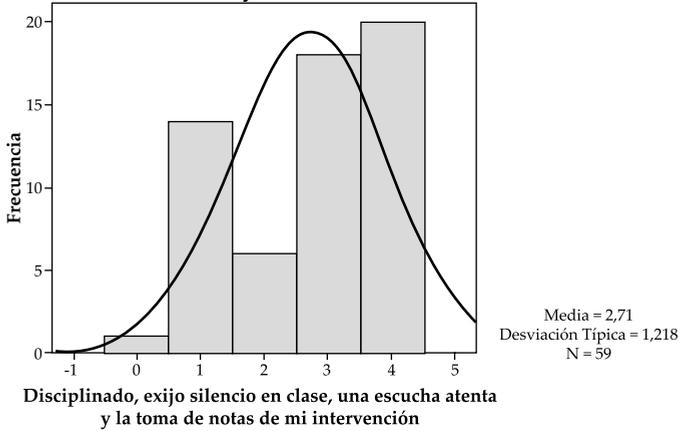


Figura 14. Frecuencias: Dirigido por mí, soy el maestro

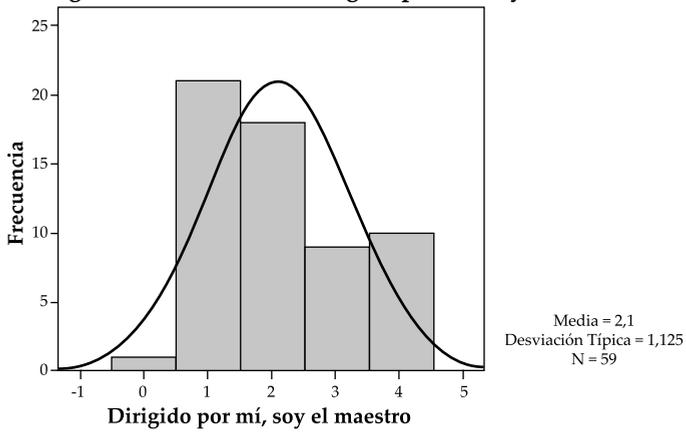


Figura 15. Disciplinado, exijo silencio en clase, una escucha atenta y la toma de notas de mi intervención

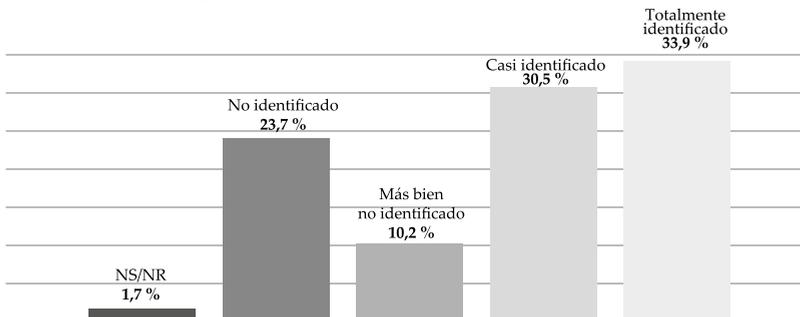


Figura 16. Dirigido por mí, soy el maestro

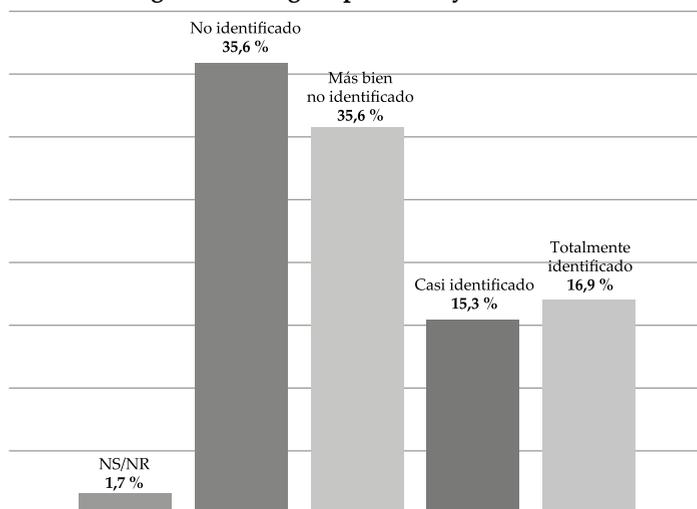


Tabla 23. Estadístico de la muestra

Estadístico de la muestra		Disciplinado, exijo silencio en clase, una escucha atenta y la toma de notas de mi intervención	Dirigido por mí, soy el maestro
N	Válidos	59	59
	Perdidos	0	0
Media		2,71	2,10
Desv. típ.		1,218	1,125
Asimetría		-0,485	0,471
Error típ. de asimetría		0,311	0,311
Mínimo		0	0
Máximo		4	4
Percentiles	25	1,00	1,00
	50	3,00	2,00
	75	4,00	3,00

Para este proceso de análisis exhaustivo las respuestas dadas en los cuestionarios de la presente investigación valora la importancia de evaluar la asociación entre variables para registrar y analizar la relación entre estas. Es así como se realiza la correlación que le proporciona el enfoque interpretativo, orientada hacia el análisis de la realidad del acto pedagógico, teniendo en cuenta la relación teoría-método-contexto-ciudadano. De esta manera, se ponen de manifiesto las relaciones y conexiones de los intereses de la población.

De esta correlación se obtienen los siguientes cuadros que nos indican la asociación entre las Variable Sexo de los sujetos y los ítems ambiente de enseñanza (**Sexo de los sujetos* Estricto, establezco y hago cumplir reglas de comportamiento, dentro del aula de clase**) (**Sexo de los sujetos* Dirigido por mí, soy el maestro**)

Tabla 24. Tabla de contingencia

		Estricto, establezco y hago cumplir reglas de comportamiento, dentro del aula de clase					Total	
		NS/NR	No	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado	Total	
Sexo de los sujetos	Mujer	Recuento	1	1	9	9	13	33
		% de Estricto, establezco y hago cumplir reglas de comportamiento, dentro del aula de clase	100,0%	20,0%	47,4%	56,3%	72,2%	55,9%
	Hombre	Recuento	0	4	9	7	5	25
		% de Estricto, establezco y hago cumplir						

	reglas de comportamiento, dentro del aula de clase	,0%	80,0%	47,4%	43,8%	27,8%	42,4%
NS/NR	Recuento	0	0	1	0	0	1
	% de Estricto, establezco y hago cumplir reglas de comportamiento, dentro del aula de clase	,0%	,0%	5,3%	,0%	,0%	1,7%
Total	Recuento	1	5	19	16	18	59
	% de Estricto, establezco y hago cumplir reglas de comportamiento, dentro del aula de clase	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 25. Medidas simétricas

		Valor	Error típ.	T aproxi-	Sig.
		asint.(a)		mada(b)	aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	,342			,450
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,235	,121	-1,826	,073(c)
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,252	,122	-1,966	,054(c)
N de casos válidos		59			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa. b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula. c. Basada en la aproximación normal.

Tabla 26. Sexo de los sujetos * Dirigido por mí, soy el maestro

			Dirigido por mí, soy el maestro				Total	
			NS/NR	No identificado	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado	NS/NR
Sexo de los sujetos	Mujer	Recuento	1	10	11	6	5	33
		% de Dirigido por mí, soy el maestro	100,0 %	47,6 %	61,1 %	66,7 %	50,0 %	55,9 %
	Hombre	Recuento	0	11	7	2	5	25
		% de Dirigido por mí, soy el maestro	,0 %	52,4 %	38,9 %	22,2 %	50,0 %	42,4 %
	NS/NR	Recuento	0	0	0	1	0	1
		% de Dirigido por mí, soy el maestro	,0 %	,0 %	,0 %	11,1 %	,0 %	1,7 %
Total		Recuento	1	21	18	9	10	59
		% de Dirigido por mí, soy el maestro	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 27. Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproxima- mada(b)	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	,354			,389
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,007	,128	,055	,956(c)
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,027	,131	-,205	,838(c)
N de casos válidos		59			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa. b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula. c. Basada en la aproximación normal.

En las variables Sexo de los sujetos y los ítems ambiente de enseñanza (Sexo de los sujetos * Estricto, establezco y hago cumplir reglas de comportamiento, dentro del aula de clase) (Sexo de los sujetos * Dirigido por mí, soy el maestro).

Se puede determinar que un 72 % de las mujeres docentes encuestadas se autodefinen en el ítem, ambiente de aprendizaje, como mujeres que prefieren un estilo directivo a la hora de gestionar la disciplina en el aula de clase, mientras que los hombres solo se identifican totalmente con este estilo de gestión disciplinaria en un 27,8 %, pero ambos sexos, comparten en un 50 % el concepto directivo de la autoridad como maestro en el aula de clases.

Según estos resultados es posible determinar que hay una diferencia de estilos de enseñanza, dependiendo el sexo de los sujetos a la hora de gestionar la disciplina en el aula, no obstante, comparten conceptos similares en cuanto al uso de la autoridad.

Los 13 ítems de las encuestas son correlacionados como se puede observar en la tabla.

Tabla 28. Tablas de contingencia, Notas

Resultados creados		11-NOV-2012 08:34:10
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\Usuario\Documents\2012\--- MARIA NOHEMI - SERGIOARBOLED\ESTILOS DE ENSEÑANZA.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguna>
	Peso	<ninguna>
	Segmentar archivo	<ninguna>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	59

Tratamiento de los valores perdidos	Definición de los perdidos Casos utilizados	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos. Los estadísticos de las tablas se basan en todos los casos con datos válidos en los rangos especificados para todas las variables de las tablas.
Sintaxis		<p>CROSSTABS</p> <p>/TABLES=Sexo Edad Tiempo_servicioFormación_disciplinar Formación_posgradualVinculacion BY Disciplinado Productivo Confortable Flexible Magistral Estricto DemocraticoInteractivo_dialogico Dinamicas_de_grupoProyectos_simulacionCuestionarios_comparaciones Tareas_lecturas Exposiciones Triangulaciones Feed_Back_clase Temas_relevantesPreguntas_al_finalPreguntas_durante_intervencion Clase_inicio_preguntaNo_hay_preguntasOrientacion_al_trabajo Centrados_propositosEntusiastas_criticosSensibles_autenticos Comparten_las_ideas_maestroSaben_escuchar_maestro Problematizan_ducuten Interdisciplinares_investigadoresConexion_contenidos_tematicos Enseñar_conceptos_necesariosResolucion_problemas_necesidades Uso_mediaciones_habilidadesIntelectuales_mente_activa Autoconceptos_autoactualizacionResponsabilidad_social Competentes_habilidadesDevolucion_procesos_aprehension Demostrar_aprendizaje_evaluacionAsimilacion_pensamiento_autonomo Investigacion_del_temaContenidos_especificos_particularidades Problemas_intersdiciplinares_proyectos Resultados_investigacion_interdisciplinarDidacticas_interdisciplinares Claridad_ejemplos_logicaRapidez_verbal_escritaFortalecer_debilidades</p>

Error_opcion_aprendizajeIntegracion_curriculo_comuni-
dad
Promocion_habilidades_contextoEnfasis_conceptualiza-
cion
Desarrollo_individual_alumnoProveedor_infor_entrena-
dorConocedor_asuntos
Facilitador_preocupado Erudito Orientador_de_la_ense-
ñanza
Experto_conceptos_hipotesisInvestigador_critico_sistema-
tico
Promotor_autonomia_intelectualAutoconsciencia_balan-
ceada
Experticia_resolucion_problemasPensamiento_superior
Interes_publico_afectividadGrupo_valores_expresion
Conceptos_problemas_criticaExámenes_tareas_habilida-
des
Diagnosticos_proyectosDesarrollo_academicoProgreso_
estudiante_valoracion
Criterios_asignatura_contenidosSeguimiento_retroali-
mentacion
PPrograma_de_estudio_criteriosMateriales_de_estudio
Criterios_de_participacionPlaneacion_concertada
/

Para establecer la equivalencia de los estilos de enseñanza de los y las docentes de la Escuela de Derecho de la USA (seccional Santa Marta)

Se analizó cada ítem desarrollado en las encuestas dando los siguientes resultados:

Tabla 29. El ambiente de enseñanza dentro de mi salón de clases es

preg.	Item 1	NS/NR	No identificado	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado
El ambiente de enseñanza dentro de mi salón de clases es	Disciplinado, exijo silencio en clase, una escucha atenta y la toma de notas de mi intervención	1,7	23,7	10,2	30,5	33,9
	Productivo con propósitos establecido	1,7	10,2	18,6	23,7	45,8
	Confortable, prefiero pequeños grupos que participen e interactúen en la clase	1,7	22,0	27,1	22,0	27,1
	Flexible, espontáneo, y diverso	3,4	18,6	28,8	22,0	27,1
	Dirigido por mí, soy el maestro	1,7	35,6	30,5	15,3	16,9
	Estricto, establezco y hago cumplir reglas de comportamiento, dentro del aula de clase	1,7	8,5	32,2	27,1	30,5
	Democrático, promuevo espacio de participación en el aula y conjuntamente con los estudiantes definimos las normas de disciplina	1,7	22,0	11,9	20,3	44,1
	Interactivo y dialógico, escucho a los estudiantes y tengo en cuenta su punto de vista para el manejo de la disciplina dentro del aula de clase	1,7	11,9	15,3	33,9	37,3

Figura 17. El ambiente de enseñanza dentro de mi salón de clases es

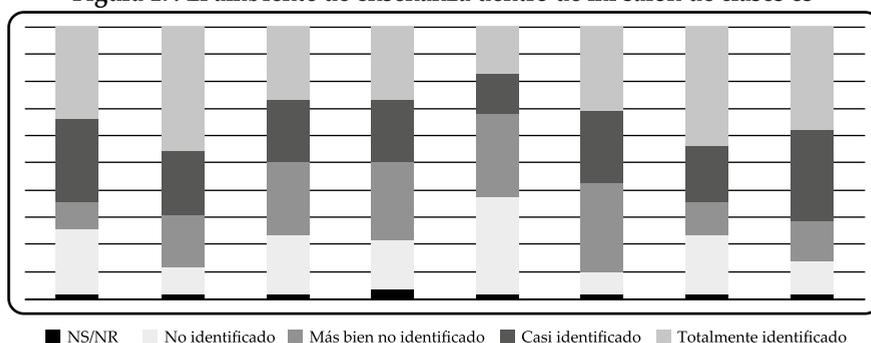


Tabla 30. Mis actividades más frecuentes de enseñanza son

preg.	Item 2	NS/NR	No identificado	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado
Mis actividades más frecuentes de enseñanza son	Las dinámicas de grupo, un compartir de ideas e inquietudes	3,4	10,2	20,3	30,5	35,6
	Los proyectos independientes, simulaciones entre compañeros	3,4	27,1	28,8	16,9	23,7
	Las lecturas, los cuestionamientos y comparaciones entre varios autores	3,4	20,3	18,6	30,5	27,1
	Las tareas de lecturas, trabajos dentro y fuera del salón	5,1	18,6	18,6	28,8	28,8
	Las exposiciones magistrales	1,7	35,6	22,0	23,7	16,9
	Combinadas entre el intercambio de mis conocimiento, el conocimiento de los/las estudiantes y las fuentes consultadas	1,7	13,6	16,9	27,1	40,7
	De intercambio entre las exposiciones por parte de los/las estudiantes y las correcciones que hago de sus consultas y exposiciones	1,7	18,6	28,8	28,8	22,0
	Ajustadas a diferentes actividades, de acuerdo en la relevancia del tema	1,7	11,9	22,0	28,8	35,6
	promedio	2,8	19,5	22,0	26,9	28,8

Figura 18. Mis actividades más frecuentes de enseñanza son

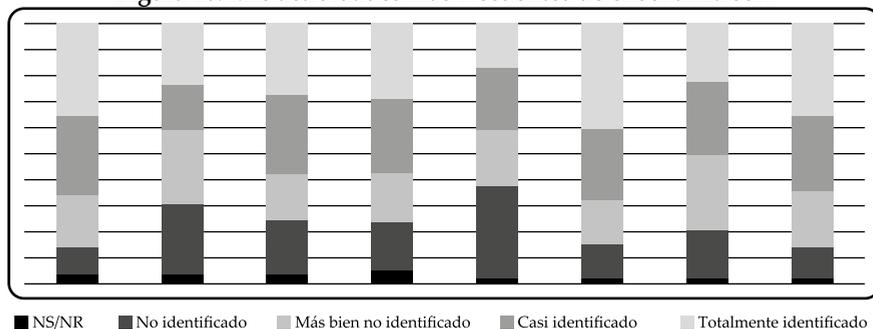


Tabla 31. En qué momento son importantes las preguntas en mi clase

preg.	Item 3	NS/NR	No identificado	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado
En qué momento son importantes las preguntas en mi clase	Al final de la exposición. Prefiero que las preguntas se formulen al terminar la clase	1,7	27,1	28,8	25,4	16,9
	Cuando estoy exponiendo, prefiero que las preguntas que formulan los estudiantes, sean discutidas durante mi intervención	13,6	15,3	16,9	54,2	54,2
	Al inicio de la clase baso mi enseñanza en las preguntas, interrogantes y los comentarios derivados del tema de estudio	1,7	23,7	22,0	22,0	30,5
	En mi clase generalmente no se hacen preguntas	3,4	47,5	16,9	20,3	11,9
	promedio	5,1	28,4	21,2	30,5	28,4

Figura 19. En qué momento son importantes las preguntas en mi clase

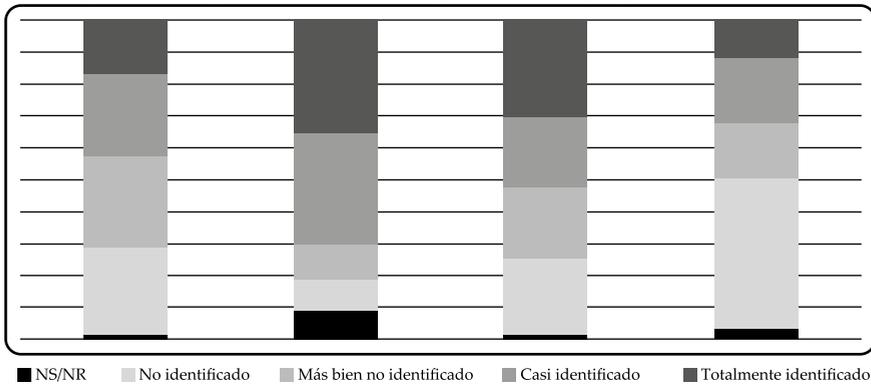


Tabla 32. Mis estudiantes favoritos son aquellos

preg.	Item 4	NS/NR	No identificado	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado
Mis estudiantes favoritos son aquellos	Orientados al trabajo, los que reconocen instrucciones claramente y se relacionan con adultos y son confiables	1,7	25,4	28,8	27,1	16,9
	Centrados en el conocimiento y con propósitos académicos bien definidos	1,7	6,8	30,5	28,8	32,2
	Entusiastas, críticos y conscientes de los asuntos importantes	1,7	18,6	6,8	13,6	59,3
	Sensibles, los que establecen relaciones rápidamente y buscan la autenticidad personal	1,7	32,2	22,0	27,1	16,9
	Comparten mi forma de pensar, mis ideas y los planteamientos que ofrezco sobre el tema de estudios	1,7	35,6	23,7	18,6	20,3
	Saben escuchar, tienen en cuenta mi punto de vista como maestro/a	0,0	13,6	28,8	32,2	25,4
	Problematisan y discuten el objeto y la temática de enseñanza y entran en constantes controversia	0,0	11,9	22,0	22,0	44,1
	Piensan con sentido interdisciplinar y desarrollan procesos de búsqueda individual y aplican procesos de investigación científica	0,0	20,3	10,2	28,8	40,7
	promedio	1,1	20,6	21,6	24,8	32,0

Figura 20. Mis estudiantes favoritos son aquellos

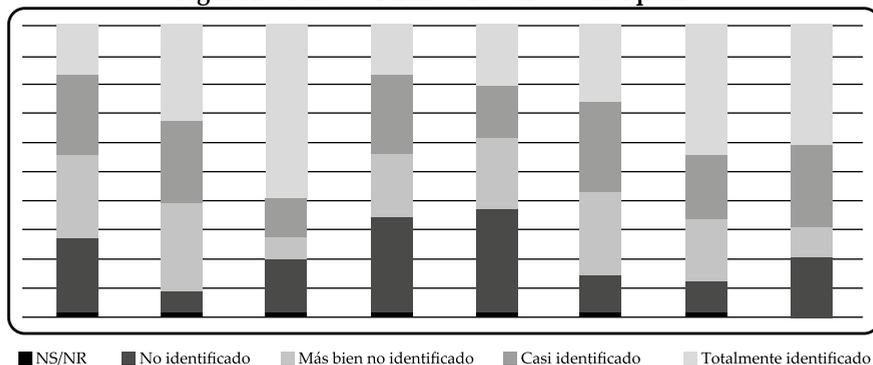


Tabla 33. Mi clase se destaca por propiciar

preg.	Item 5	NS/NR	No identificado	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado
Mi clase se destacan por propiciar	El interés del estudiante, conectándolo con los contenidos temáticos	0,0	22,0	27,1	27,1	23,7
	El desarrollo de los temas principales de mi asignatura y en enseñar conceptos necesarios para dominar los temas	0,0	10,2	30,5	23,7	35,6
	La aplicación de temas principales encaminados a resolver los problemas y las necesidades de la comunidad	0,0	15,3	22,0	25,4	37,3
	Habilidades y desarrollo de conceptos a lo largo de la asignatura con el uso de guías, de libros, textos reglamentarios, Páginas web especialistas en el tema	0,0	22,0	10,2	33,9	33,9
	promedio	0,0	17,4	22,5	27,5	32,6

Figura 21. Mi clase se destaca por propiciar

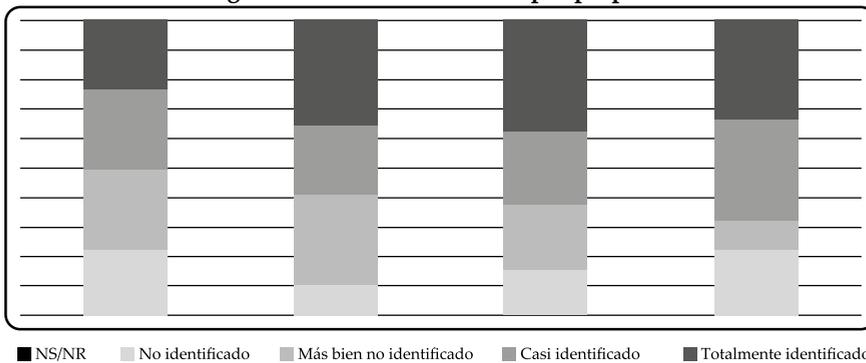


Tabla 34. Mis metas para los estudiantes se focalizan en

preg.	Item 6	NS/NR	No identificado	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado
Mis metas para los estudiantes se focalizan en	La importancia de que los /las estudiantes sean joyas intelectuales y tengan la mente activa	1,7	27,1	18,6	30,5	22,0
	Que desarrollen auto-conceptos y auto-actualizaciones	0,0	16,9	32,2	23,7	27,1
	Que tengan responsabilidad social para actuar en/con el mundo	0,0	11,9	15,3	23,7	49,2
	Que sean competentes y desarrollen habilidades, y tengan un desempeño eficiente	1,7	22,0	15,3	11,9	49,2
	La necesidad de que los/las estudiante demuestren que aprendieron haciendo una devolución literal de la información suministrada	1,7	39,0	23,7	18,6	16,9
	La capacidad que tengan de demostrar el aprendizaje de los temas a través de la evaluación y de las situaciones prácticas	0,0	13,6	23,7	27,1	35,6
	La capacidad que tengan para la asimilación de la información, como para el desarrollo del pensamiento autónomo de los estudiantes	0,0	13,6	13,6	13,6	59,3
	Fomentar la búsqueda de información e investigación acerca del tema de conocimiento	0,0	18,6	13,6	39,0	28,8
	promedio	0,6	20,3	19,5	23,5	36,0

Figura 22. Mis metas para los estudiantes se focalizan en

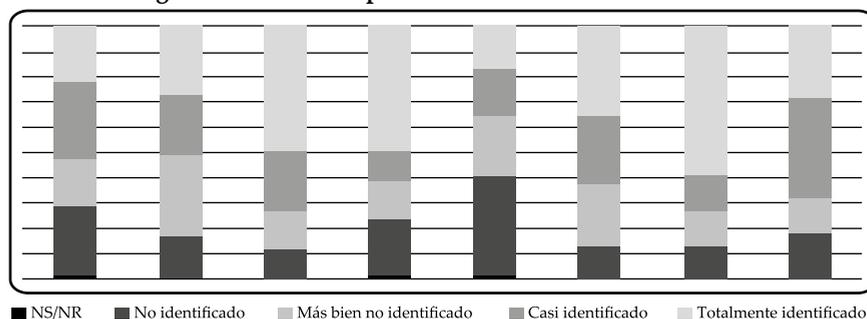


Tabla 35. Los criterios para determinar contenidos y estrategias en mi asignatura son

preg.	Ítem 7	NS/NR	No identificado	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado
Los criterios para determinar contenidos y estrategias en mi asignatura son	Centro mis enseñanzas en los contenidos específicos y particulares que requiere el curso	0,0	22,0	23,7	32,2	22,0
	Propongo temas y problemas interdisciplinarios, los cuales generan de parte de los alumnos proyectos para buscar soluciones	0,0	16,9	20,3	25,4	37,3
	Apoyo mi enseñanza en los resultados de investigación relacionados con el tema, de manera interdisciplinaria y con base en problemas	0,0	20,3	32,2	32,2	100,0
	Utilizo diferentes estrategias didácticas para asegurar el logro de los objetivos, tales como los proyectos personalizados de trabajo y tutorías individuales y en pequeños grupos	0,0	15,3	22,0	30,5	32,2
	promedio	0,0	18,6	24,6	30,1	47,9

Figura 23. Los criterios para determinar contenidos y estrategias en mi asignatura son

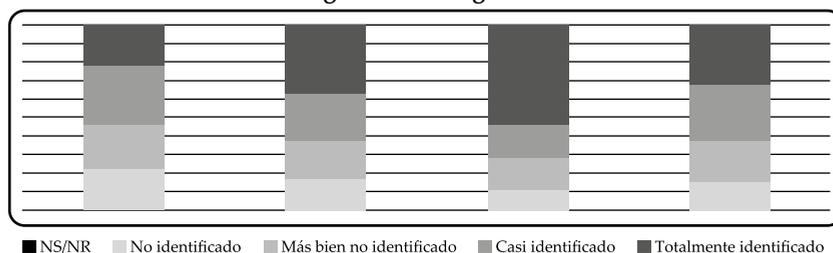


Tabla 36. Expectativas con el saber

preg.	Ítem 8	NS/NR	No identificado	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado
Expectativas con el saber	Exijo de los estudiantes ejemplo de hechos y detalles de los temas vistos en clases, y evaluó la claridad del pensamiento secuencial y organizado	1,7	15,3	22,0	37,3	23,7
	Demando de los estudiantes rapidez en las respuestas de sus interrogantes tanto verbales como escritas	0,0	27,1	22,0	28,8	22,0
	Utilizo las dificultades observadas en clases y los resultados de las evaluaciones, como nuevo referentes de enseñanza	0,0	18,6	16,9	20,3	44,1
	Concibo el error como una opción normal para el aprendizaje	0,0	18,6	25,4	23,7	32,2
	promedio	0,4	19,9	21,6	27,5	30,5

Figura 24. Expectativas con el saber

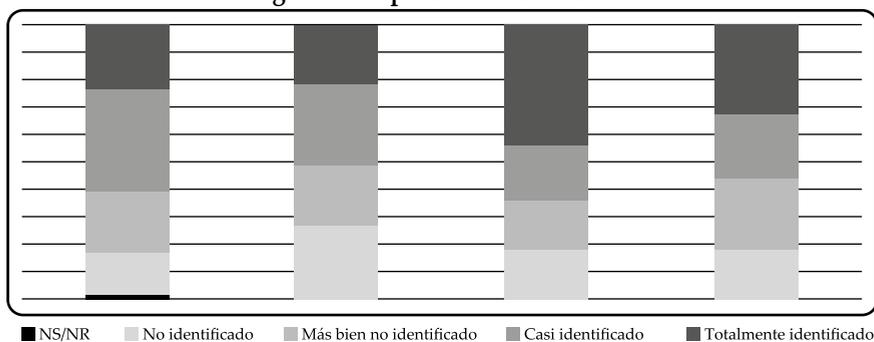


Tabla 37. La prioridad importante para mejorar la pedagogía es que

preg.	Ítem 9	NS/NR	No identificado	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado
La prioridad importante para mejorar la pedagogía es que	Haya mayor integración del currículo universitario y la vida de la comunidad	0,0	16,9	15,3	30,5	37,3
	Se promuevan más habilidades relacionadas con las necesidades de la vida real	0,0	13,6	18,6	27,1	40,7
	Tenga mayor énfasis en el entendimiento conceptual	0,0	20,3	22,0	33,9	23,7
	Que esté más enfocado al desarrollo individual del alumno	0,0	25,4	32,2	15,3	27,1
	promedio	0,0	19,1	22,0	26,7	32,2

Figura 25. La prioridad importante para mejorar la pedagogía es que

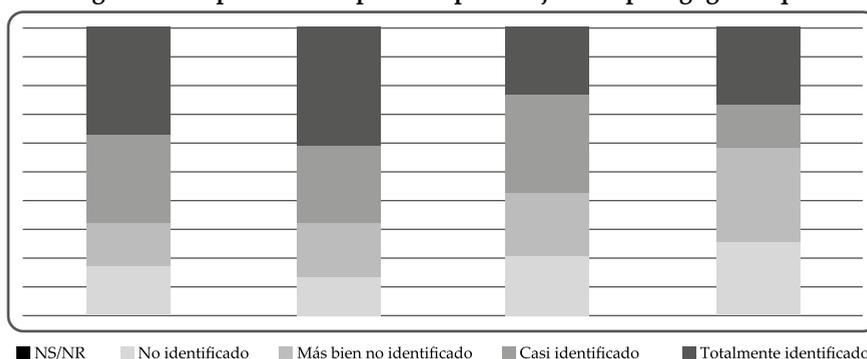


Tabla 38. El principal rol del maestro es ser

preg.	Ítem 10	NS/NR	No identificado	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado
El principal rol del maestro es ser	Un proveedor de información y entrenador de habilidades	0,0	11,9	35,6	30,5	22,0
	Una persona conocedora e involucrada en asuntos de interés público	0,0	11,9	32,2	23,7	32,2
	Un facilitador que se preocupe por sus alumnos	0,0	18,6	13,6	23,7	44,1
	Un erudito	0,0	44,1	18,6	28,8	8,5
	El responsable de orientar la enseñanza, porque domina el tema	0,0	20,3	33,9	27,1	18,6
	Un experto que reconoce los preconceptos (conocimientos previos) o hipótesis que tienen los estudiantes frente al tema de estudio enseñado	1,7	23,7	16,9	22,0	35,6
	Un investigador con disposición para examinar con sentido crítico y sistemático su propia actividad práctica	0,0	15,3	23,7	22,0	39,0
	Un promotor de la autonomía intelectual del estudiante, esto es, que asuman responsabilidades y sentido crítico en su proceso de aprendizaje	1,7	16,9	13,6	27,1	40,7
	promedio	0,4	20,3	23,5	25,6	30,1

Figura 26. El principal rol del maestro es ser

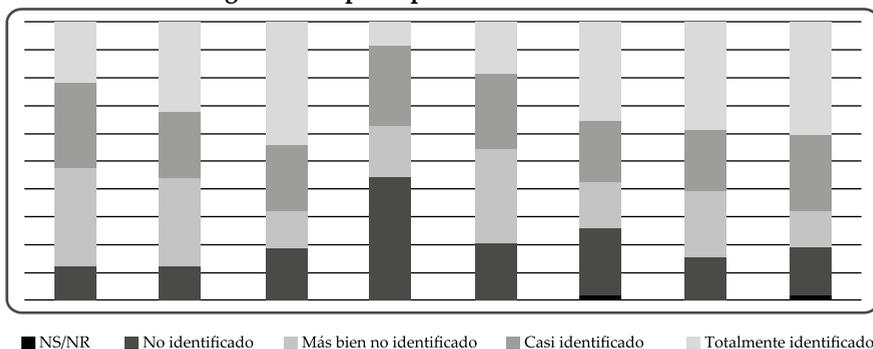


Tabla 39. La excelencia educativa produce

preg.	Ítem 11	NS/NR	No identificado	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado
La excelencia educativa produce	Una auto-conciencia balanceada	1,7	18,6	23,7	27,1	28,8
	Experticia para la resolución de problemas y responsabilidad	3,4	10,2	23,7	20,3	42,4
	Un orden superior de pensamiento	1,7	32,2	18,6	25,4	22,0
	Individuos efectivos orientados hacia el interés público	5,1	8,5	18,6	32,2	35,6
	promedio	3,0	17,4	21,2	26,3	32,2

Figura 27. La excelencia educativa produce

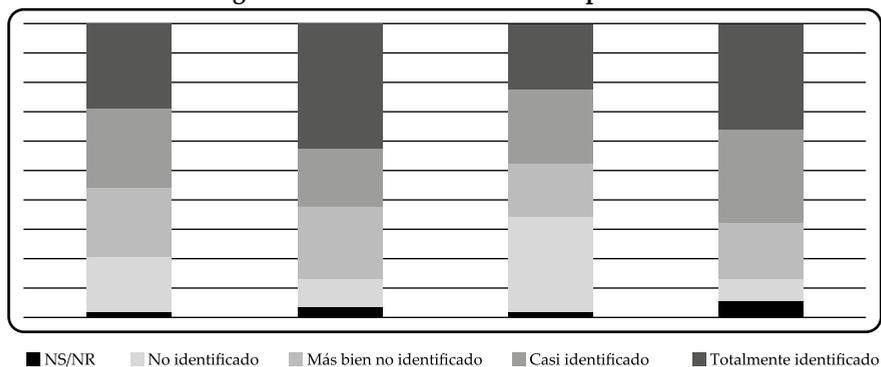


Tabla 40. Mis métodos de evaluación se concentran en

preg.	Ítem 12	NS/NR	No identificado	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado
Mis métodos de evaluación se concentran en	Participación grupal, clarificación de valores, expresión personal auténtica	6,8	16,9	18,6	22,0	35,6
	Exámenes relativos al entendimiento de conceptos, resolución de problemas y críticas sobre artículos	5,1	13,6	11,9	33,9	35,6
	Exámenes rápidos, cuestionarios, tareas, demostración de habilidades	6,8	23,7	32,2	16,9	20,3
	Autodiagnósticos, portafolio de proyectos	6,8	23,7	30,5	27,1	11,9
	Dar mayor importancia a los resultados de los exámenes de los estudiantes, que al proceso llevado a cabo en el transcurso del semestre	6,8	23,7	25,4	32,2	11,9
	Atender las particularidades del estudiante, valorando su proceso	6,8	15,3	25,4	20,3	32,2
	Seguir la normativa estipulada por la universidad diseñando exámenes para medir el rendimiento de los alumnos, de acuerdo con criterios basados en los objetivos de la asignatura	6,8	20,3	15,3	28,8	28,8
	Evaluar de forma constante, realizando un seguimiento valorativo del aprendizaje para retroalimentar los procesos	5,1	10,2	15,3	11,9	57,6
	promedio	6,4	18,4	21,8	24,2	29,2

Figura 28. Mis métodos de evaluación se concentran en

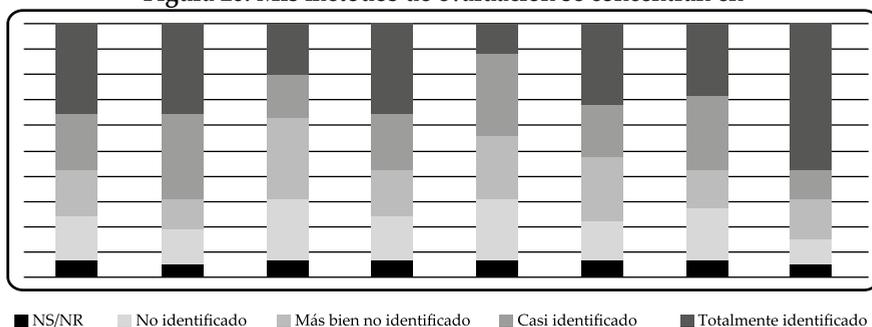


Tabla 41. El concepto de programa y de planeación curricular es

preg.	Ítem 13	NS/NR	No identificado	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado
El concepto de programa y de planeación curricular es	Elaborar por anticipado el programa de la asignatura y hacer cumplir las normas y criterios de trabajo y de evaluación que los estudiantes han de desarrollar durante el curso	10,2	13,6	18,6	27,1	30,5
	Entregar oportunamente los temas, materiales necesarios para el desarrollo de las actividades de los estudiantes	10,2	11,9	15,3	25,4	37,3
	Elaborar el programa, reglas y los criterios de evaluación en consenso con el grupo, de modo que los estudiantes participen activamente de la planeación de actividades	8,5	20,3	23,7	18,6	28,8
	Planear con los estudiantes las actividades que a futuro se van a desarrollar en clases	8,5	28,8	20,3	23,7	18,6
	promedio	9,3	18,6	19,5	23,7	28,8

Figura 29. El concepto de programa y de planeación curricular es

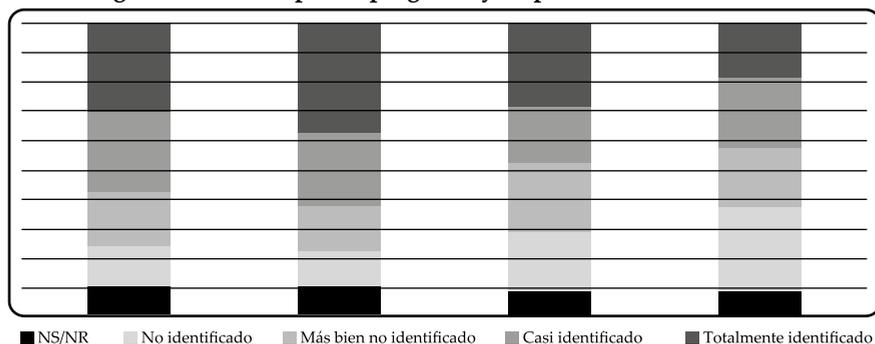


Tabla 42. Promedio de los resultados

Ítem	NS/NR	No identificado	Más bien no identificado	Casi identificado	Totalmente identificado
1 El ambiente de enseñanza dentro de mi salón de clases es	1,9	19,1	21,8	24,4	32,8
2 Mis actividades más frecuentes de enseñanza son	2,8	19,5	22,0	26,9	28,8
3 En qué momento son importantes las preguntas en mi clase	5,1	28,4	21,2	30,5	28,4
4 Mis estudiantes favoritos son aquellos	1,1	20,6	21,6	24,8	32,0
5 Mi clase se destaca por propiciar	0,0	17,4	22,5	27,5	32,6
6 Mis metas para los estudiantes se focalizan en	0,6	20,3	19,5	23,5	36,0
7 Los criterios para determinar contenidos y estrategias en mi asignatura son	0,0	18,6	24,6	30,1	47,9
8 Expectativas con el saber	0,4	19,9	21,6	27,5	30,5
9 La prioridad importante para mejorar la pedagogía es que	0,0	19,1	22,0	26,7	32,2
10 El principal rol del maestro es ser	0,4	20,3	23,5	25,6	30,1
11 La excelencia educativa produce	3,0	17,4	21,2	26,3	32,2
12 Mis métodos de evaluación se concentran en	6,4	18,4	21,8	24,2	29,2
13 El concepto de programa y de planeación curricular es	9,3	18,6	19,5	23,7	28,8

Figura 30. Promedio de los resultados

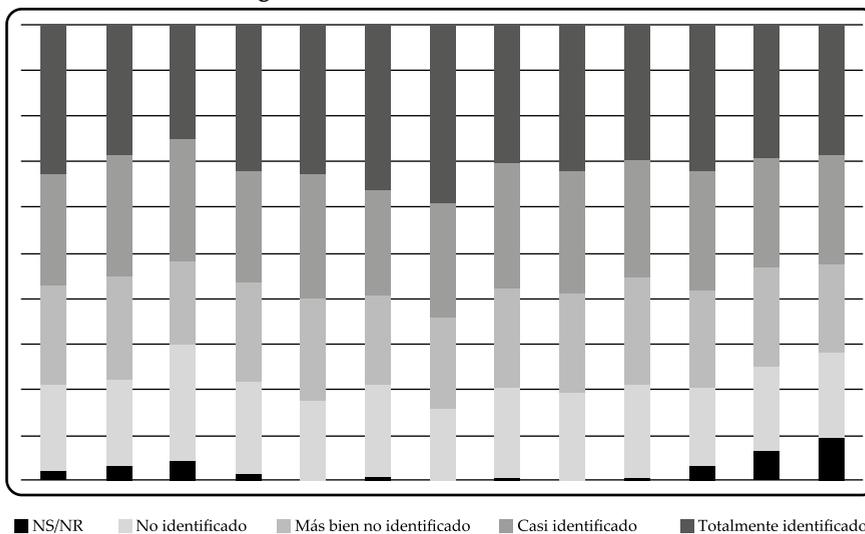
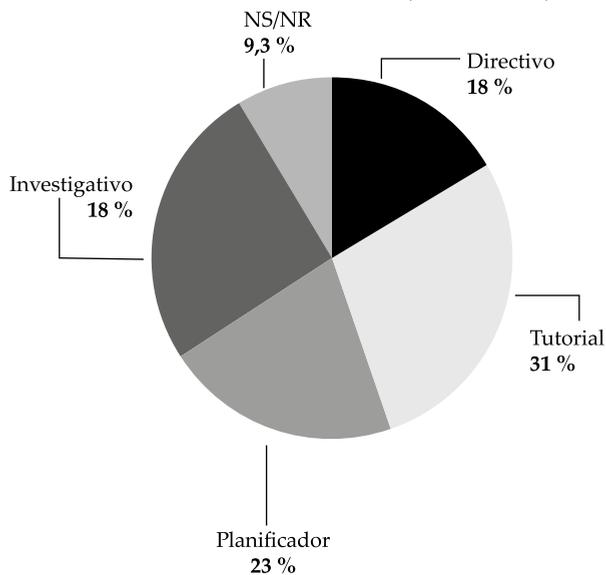


Figura 31. Estilos de enseñanza de los docentes de la Escuela de Derecho USA (Santa Marta)



2. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los datos obtenidos y lo expuesto con anterioridad, nos permite realizar las siguientes consideraciones finales:

1. El planteamiento de la investigación, el diseño metodológico y la utilización de un sistema estadístico con una alta validez de datos cuantitativos han permitido identificar y analizar las características principales que orientan las prácticas docentes en la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta, a la vez que se logró elaborar un perfil de estilos de enseñanza interrelacionando varios ítems que han permitido establecer las cuatro estilos de enseñanza que coexisten en la Escuela de Derecho (Estilo Tutorial, Investigativo, Planificador y Directivo).
2. La propuesta de las cuatro categorías diferenciadoras de la concepción de estilos de enseñanza, no son estrictos. No se puede hablar radicalmente de un estilo predominante en los docentes de la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas, Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta, sino que es necesario hablar de estilos mixtos ya que como los resultados lo muestran, los docentes se identifican con todos los estilos de enseñanza que se han establecido como categorías en la investigación.
3. Al identificar y examinar los estilos de enseñanza predominantes en los/as docentes presentes en la muestra de profesores/as en la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta, en base a las dimensiones consideradas de forma integrada, (creencias, tareas instructivas y de gestión). Los y las docentes de la Escuela de Derecho, en un porcentaje de un 31 % se autoconsideran que tiene un estilo tutorial de enseñanza, seguido de un estilo investigativo con un 28 %, un planificador con un 23 %; es notable el alejamiento de los/as docentes del estilos directivo (de acuerdo a su autopercepción 18 %) y solo un 9,3 de toda la muestra, se identificó total-

mente con los estilos de enseñanza propuestos como categorías, lo que corrobora que los estilos de enseñanza en los docentes de la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas, Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta, deben percibirse como mixtos.

4. No se logró realizar una triangulación completa, para elaborar el perfil de los estilos de enseñanza en la interacción maestro/a-alumno/a-maestro/a durante el proceso de enseñanza, por el bajo presupuesto asignado a la investigación, por lo que esta etapa queda pendiente de aplicación.
5. La correlación indica que sí hay diferencias entre el perfil de los estilos de enseñanza con variables como: Sexo, Edad, Tiempo servicio, Formación disciplinar, Formación posgradual y tipo de vinculación; esta etapa queda pendiente de sistematización.
6. Es importante resaltar que los indicadores propuestos en el instrumento de recogida de la información (encuesta) conformaron un conjunto para cada categoría, lo que permitió establecer un perfil independiente del número de indicadores para cada perfil, que una vez validado por los investigadores de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda, sumado a pruebas de aplicación a la comunidad de docentes para su comprensión; este instrumento se somete a una medición psicométrica para determinar el coeficiente que calculará la fiabilidad de la misma. La medida arroja como resultado que la encuesta tiene un Alfa de Cronbach de .715, considerado arriba de lo aceptable lo que nos permite concluir que el cuestionario es apto para medir lo que queremos medir. Con este grado de confianza analizamos los resultados de 59 docentes de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta que nos permitió inferir con un margen de error del 5 % y un 95 % de confianza hacia la población, los diferentes estilos de enseñanza en la Escuela de Derecho.

7. El enfoque cualitativo a partir del cual se propicia la articulación de la información cualitativa y cuantitativa obtenida en el trabajo de campo permitió profundizar sobre la naturaleza y el significado de los estilos.
8. Con la presente investigación confirmamos la hipótesis, la cual fue distribuida en los diferentes ítems y en la que se revalida, que existe una relación directa entre las acciones instructivas, la gestión en el aula y las creencias psicopedagógica. La investigación arroja como resultado que existen coincidencias y relaciones en estos tres factores, lo que permitió a la investigación determinar los diferentes estilos de enseñanza, y agruparlos en categorías que identifican la práctica docente del profesorado de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda seccional Santa Marta.

3. RECOMENDACIONES

Se hace necesario continuar con la triangulación sobre los estilos de enseñanza, para que se pueda elaborar el perfil de los estilos de enseñanza en la interacción maestro/a-alumno/a durante el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Objetivo de la investigación no logrado, por factores externos al presente estudio, lo que no permitió la extensión en tiempo, para aplicar y analizar todos los instrumentos inicialmente diseñados.

Es importante realizar un estudio comparado con otros datos y sus correspondientes criterios como los que puede aportar las evaluaciones docentes, procesos de autoevaluación, institucional en cuanto docencia, *ranking* de pruebas académicas, son necesarios para ampliar los criterios y conceptos de estilos de enseñanza en la Escuela de Derecho.

Se recomienda continuar con el segundo momento de la investigación: Análisis del discurso de tipo hermenéutico.

En vista de que los objetivos de la presente investigación buscan interpretar los sentidos y los significados que le dan los actores docentes-estudiantes a su actividad académica, se hace necesario implementar la segunda fase que contempla las técnicas de recopilación de datos, que permitan descubrir esos elementos en la voz de sus actores; así, el análisis del discurso de tipo hermenéutico es que arrojará posibilidades de una mayor interpretación de los estilos de enseñanza.

Para esta fase de la investigación, se pretendía utilizar centrado en el método fenomenológico los siguientes instrumentos:

Para docentes: la observación participante, las entrevistas semi-estructurada y en profundidad (Registro de la acción docente/bitácora).

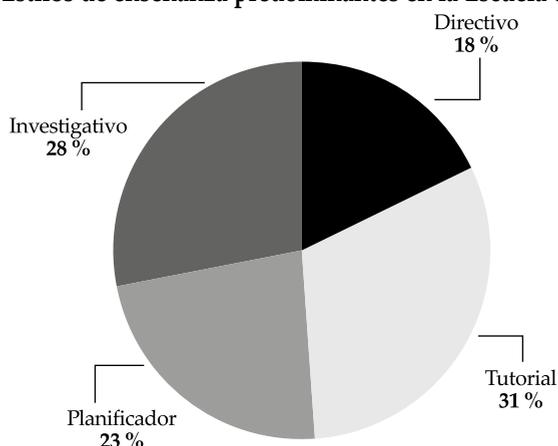
Para los estudiantes: Instrumento de apoyo: Encuesta a estudiantes. Es recomendable, realizar la segunda etapa para la ampliación de sus criterios de validez.

Capítulo V
RELACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CON LOS PLANES DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL
EN EL PLAN DE DESARROLLO PROFESORAL

DIDÁCTICA INTERDISCIPLINARIA Y DIALOGANTE PARA
LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE DERECHO

Siendo la formación disciplinar mayoritaria la de abogado/a con un 61 %, y los estilos de enseñanza predominantes los estilos tutorial (31 %) e investigativo (28 %) la presente investigación trabaja la primera propuesta, titulada: *Didáctica interdisciplinaria y dialogante para la formación de docentes de Derecho.*

Figura 32. Estilos de enseñanza predominantes en la Escuela de Derecho



1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, DIDÁCTICAS JURÍDICAS Y FORMACIÓN DOCENTE

La actividad docente es sin lugar a dudas el factor decisivo en los procesos dinamizadores de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, sin embargo, es de suma importancia conocer las posibles estrategias que pueden llegar a consolidar un currículo facilitador de una verdadera función social del estudio del derecho durante el proceso de formación de un/a abogado/a con competencias en las distintas disciplinas de formación. De esta manera, el educando desarrolla de manera adecuada los objetivos de formación, respondiendo acertadamente a los problemas jurídicos y socio-jurídicos desde los escenarios tendenciales de su contexto, siendo capaz de asumirlos con sentido profesional, ético y humanístico.

Por otra parte, muchas de las variantes presentadas en el ámbito de la enseñanza del derecho responden a las expectativas del desarrollo humano y cognitivo de los/as estudiantes en las Instituciones de Educación Superior (IES). Sin embargo, no todas estas variantes resultan ser efectivas al momento de configurar una enseñanza adecuada y un proceso de formación acorde con el momento histórico y la perspectiva futura, debido a los intereses manejados, de manera abierta, ante las estructuras políticas y economías en materia de desarrollo sostenible.

Así las cosas, reaccionar al concepto de calidad educativa y desarrollo humano con un nivel de profundidad desde la formación jurídica, implica la transversalidad pedagógica de la práctica dialógica en la enseñanza del derecho, articulación necesaria para el logro de una visión estructural de la educación, asumida desde una perspectiva totalizante de los procesos de aprendizaje (*producto-trabajo-satisfacción*).

Este desarrollo emergente desde las perspectivas pedagógicas y didácticas busca conjugar las posibilidades de la excelencia, la eficiencia y la eficacia en los procesos educativos. De tal suerte, los elementos se conjugan dentro de la pedagogía dialógica, orientación epistémica hacia la enseñanza del derecho estructurada como una actitud de liderazgo dentro del arraigo cultural clásico del contexto y de la práctica profesional del/a abogado/a.

No obstante, su proceso de construcción sólido busca de manera acertada, la construcción, cooperativa y colaborativa, de profesionales multidisciplinares, académicos/as, investigativos/as y con proyección social, apuntalado sobre la base de la gestión de saberes y conocimiento científico, con una consistente perspectiva pedagógica y didáctica de las prácticas jurídicas y sus formas eficientes de empoderamiento, potenciando la incursión de nuevas formas de análisis y contextualización desde el conocimiento práctico e investigativo. Es así, cómo la pedagogía dialógica demuestra la calidad de la educación en un sentido transformador y coherente con la realidad material de nuestro contexto moderno e integracionista.

2. DIDÁCTICA INTERDISCIPLINARIA Y DIALOGANTE PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE DERECHO

El proceso de formación del/a abogado/a constituye un eje de integración entre los elementos que hacen de la práctica jurídica una profesión social, resignificador e interdisciplinar. De esta forma, la eficiencia de este proceso supone una inmersión del/a profesional del derecho en una dinámica humanizante del contexto a partir de las relaciones y conexiones entre la pedagogía jurídica y la enseñanza del derecho.

La enseñanza del derecho y la pedagogía jurídica han sido materia

de análisis por parte de muchos ámbitos (*universidad, norma, colegios de abogados, escuelas de derecho, jurisprudencia, entre otros*), no obstante, su vinculación con los escenarios tendenciales del derecho moderno ha sido escasa, por cuanto su papel en el desarrollo teórico, conceptual y epistémico, solo ha sido abordado a partir de las disciplinas y áreas de derecho sin tener en cuenta la posibilidad histórica de la integración disciplinar y su contexto.

De tal manera, el abordaje de la formación jurídica a partir de propuestas formativas y dicóticas dialógicas, plantean como vehículo de transversalización el saber, la gestión y construcción del conocimiento, mediante la investigación, la potenciación de competencias y el desarrollo de habilidades en estudiantes y docentes (*en doble vía*). Esta dinámica formativa implica la combinación de diversas estrategias didácticas en procura de la formación integral, humanista, ética, estructurada y transdisciplinar, capaz de estimular a quienes intervienen en él hacia la transformación y la resignificación conceptual, teórica, epistémica y jurídica.

Este fenómeno multicausal, multivariable y multidisciplinar, involucra a todos los elementos subyacentes desde las relaciones y conexiones entre contextos formativos y emergentes sociales, generando espacios de reflexión en torno a la formación del/a abogado/a y su rol en el desarrollo y sostenibilidad de los procesos sociales.

Así las cosas, el análisis y reflexión frente a las condiciones didácticas para la formación y desarrollo profesional del/a abogado/a, constituyen su objeto de estudio, tratando de asumirlo desde la percepción de todos sus protagonistas. Dadas las condiciones sociales, investigativas, prácticas, y las fenomenológicas de desarrollo tendencial del derecho, la pertinencia de una revaloración del proceso formativo y sus estrategias de mediación son un instrumento de

mediación suficiente para generar cambios estructurales en la formación y los resultados visibles del sistema judicial en contextos de pertinencia e inclusión.

Es necesario entonces, partir de la reflexión acerca de la influencia de los modelos pedagógicos en los programas de derecho y su desarrollo, haciendo énfasis en las formas de enseñanza y su contrastación con la realidad del/a estudiante de este campo disciplinar. Así mismo, de la búsqueda de elementos invisibles del proceso de formación desde el horizonte misional, revelan el carácter y funcionalidad del proceso formativo, visibilizándose el sentido y orientación formativa. Dicha caracterización, permite emerger elementos identitarios propios de los estilos de gestión, formación y aprendizaje del maestro/estudiante, haciendo más eficiente la naturaleza práctica de la gestión de saberes profesionales y su articulación con las competencias logrando la concreción de conocimiento científico pertinente, verificable y aplicable.

Esta concepción del modelo educativo pretende posibilitar el desarrollo del potencial humano mediante su búsqueda (*conceptual, epistémica y práctica*), la formación integral del/a estudiante y del docente, determinando la forma de asumir el carácter del aprendizaje, a partir de la flexibilidad, integralidad del currículo, la participación activa y la concertación entre los distintos actores, tomando como referencia la necesidad de construcción de comunidad de aprendizaje y de gestión del conocimiento para la transformación del contexto.

En consecuencia, la incorporación didáctica, asume aspectos propios de la subjetividad del ser, del modelo curricular, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la construcción del saber jurídico, facilitando una educación centrada en la investigación, de

calidad, contextual y transformadora. Por tanto, el estudio del derecho y la redefinición de su valor conceptual, epistémico y sustancial, se configuran como ejes de acción de las mediaciones y del proceso formativo mismo, más allá de la simple reflexión temporal, centrada en el juego de roles maestro/estudiante, sino que definen su participación en la sociedad y su incidencia en el desempeño futuro como profesional (*abogado/a titulado/a*).

3. LÓGICAS, DIDÁCTICA Y DIALÓGICA INTERDISCIPLINAR Y SISTÉMICA PARA LA FORMACIÓN DE ABOGADOS/AS

Mientras algunos de los problemas más representativos del proceso de enseñanza del Derecho confluyen en la esfera de lo procedimental, se puede observar en el acceso a metodologías emergentes desde la práctica cotidiana y la reflexión crítica, tal es el caso de la dialógica, sistémica e interdisciplinaria didáctica, enmarcada en un nivel de profundización de conocimientos para el desarrollo de competencias en contexto desde el pensamiento crítico, la oralidad y la reflexión.

Algunas experiencias dinámicas como la norteamericana, muestran la lucha en contra de la idea de la homogenización del derecho, la cual ha venido perdiendo cierta significación al momento de evaluar la situación de los centros de enseñanza *–reconocidos o no–*; en este sentido, se parte de la base de la configuración geográfica y la dinámica social de los países (*Estados*) evidenciando un avance para la perspectiva crítica del derecho frente a la distinción de estructuras curriculares que provean al estudiante de mecanismos idóneos para el tratamiento de los problemas en contexto. En este tipo de organizaciones, “la distinción entre facultades de Derecho «estatales» y «nacionales» se basa fundamentalmente en la orientación de su curriculum, según se enfatice el Derecho del Estado donde radican,

de donde reclutan y donde colocan a sus estudiantes” (Pérez Ll. 1992, p. 44).

Pero en contextos de didácticas y practicas pedagógicas efectivas, el/a abogado/a debe responder a motivaciones de justicia y de principios éticos para fortalecer el desempeño profesional, la consecución del bien común y la vida en comunidad, por cuanto es necesario ir más allá, siendo este capaz de reivindicar el carácter eficiente del sistema jurídico y generar una Escuela de Derecho capaz de establecer nuevas tendencias teóricas y epistémicas, así como la gestión de saberes en beneficio de la teoría y la historia del derecho. Si bien es cierto, los comportamientos de los estudiantes y docentes de derecho, frente al problema de la enseñanza, giran en torno a la relación ética del desempeño profesional, no quiere decir esto que la existencia de una preocupación acerca de cómo se establece el diálogo académico para la construcción de conocimiento sea el único vehículo en el cual se desplazan los actores dentro del proceso jurídico y de formación.

4. FUNDAMENTOS GENERALES

Es reconocido el carácter importante de las mediaciones didácticas para la construcción de conocimiento en el aula y fuera de ella. No obstante, su configuración teórica y práctica responde a las necesidades de un contexto formal de investigación, donde la fundamentación pedagógica y su correlato la práctica, juegan un papel de primer orden.

Así las cosas, los modelos de aprendizaje se asumen desde la visión conjunta e interdisciplinaria de las ciencias, en donde los actores del proceso de construcción y gestión del conocimiento interactúan desde las relaciones dialógicas y las mediaciones cognitivas. De esta manera, los recursos para lograr un aprendizaje eficiente, de cali-

dad y posibilitador del pensamiento crítico contextual, se generan a partir del proceso planificador de la formación y los posibles resultados que subyacen en la integración del currículo, las concepciones teóricas y epistemológicas de la pedagogía y el derecho y las necesidades de la organización escolar, entendida esta desde su interacción con el contexto y su prospectiva respecto a los escenarios tendenciales del derecho.

La formación jurídica está mediada por una serie de acciones de construcción conceptual y procesos de proposición, interpretación y argumentación, las cuales constituyen el eje medular de la formación del/a abogado/a, indistintamente del área (*jurídica o socio-jurídica*) en el cual se quiera hacer énfasis. En este sentido, la formación del/a abogado/a ha sido objeto de construcciones y deconstrucciones a lo largo del proceso histórico mediante la implementación y acomodación de currículos, modelos pedagógicos y didácticos, muchas veces por fuera de las reales necesidades formativas del profesional del derecho en un momento histórico determinado.

De este modo, se definen como líneas de acción didáctica, de construcción y gestión de conocimientos los siguientes constructos:

- a. Diálogo interdisciplinar entre las formas de asumir el derecho y las ciencias jurídicas desde la investigación y la reflexión.
- b. Articulación de las tendencias del derecho y su integración al contexto en sus distintas manifestaciones (*normativa, oral, jurisprudencial, doctrinaria, entre otras*).
- c. Naturaleza del hecho jurídico y el social como instrumentos de mediación entre el carácter objetivo de la norma y la subjetividad del sujeto.

La concreción de estos elementos en el proceso formativo, modifica la estructura sustancial de los contenidos y unidades didácticas

planeadas para la formación del/a abogado/a, debido a los niveles de rigurosidad y compromiso del/a estudiante y el/a docente, en el sentido de imprimir en el estudiante de derecho una marcada tendencia hacia el análisis desde la epistemología del derecho y su diálogo con las realidades en las que interactúan.

Los fundamentos en los cuales se soporta la propuesta se señalan a continuación:

4.1. Epistemológicos

El proceso de formación del/a abogado/a se fundamenta en la posibilidad de acceder a las formas de asumir la formación profesional del/a abogado/a a partir de la integración de la norma y las tendencias del derecho a la vida social y comanditaria del sujeto. En este sentido, quienes intervienen en dicho proceso, deben procurar sumergirse en un sistema conversacional con la realidad, facilitador del desarrollo de formas de reflexión del entorno de manera responsable.

Así las cosas, la enseñanza y el aprendizaje, procesos que se integran en la formación, son orientados *“sobre las tareas generales de la enseñanza”* (Klimberg, 1985, p. 37), razón por la cual, tanto reglas como los principios didácticos, suponen un encuentro expresivo en el acto pedagógico, de donde se desprende su efectividad a partir de los métodos y técnicas que se derivan de la formación interdisciplinar y que constituyen la posibilidad didáctica dialógica, sistémica e interdisciplinar. De este modo, la formación *“se convierte en el objeto de estudio de la didáctica como disciplina”* (Camilloni, 2008, p. 24), dando un significado diferente a la *“teoría de la enseñanza”* (p. 27) generando un discurso cuya relevancia relaciona al estudiante y al maestro, en una acción pedagógica multipartidaria, de acción social y de gestión del conocimiento.

Esta construcción, de naturaleza compleja, se entrelaza con la investigación como vía de agilización de los procesos mismos, en el sentido de dar luces acerca de la definición de soluciones por la vía dialógica, científica y sistémica.

Desde una visión didáctica de la formación jurídica, el ser dialogante se estructura desde su relación sistémica, reflexiva y activa en el desarrollo del pensamiento crítico, autónomo y social de los participantes frente al contexto (Burbles, 1999). Es por ello que para Mora (2008) se hace necesario renovar la práctica jurídica desde un marco de flexibilidad que permita analizar la práctica jurídica de manera multidisciplinar como estrategia para fortalecer la cohesión y la interdisciplinariedad.

De este modo, se evidencia una fuerte relación entre la formación del educando y las manifestaciones didácticas dentro y fuera del aula; de esta manera, los aspectos fenomenológicos de los hechos y actos, se vislumbran como medios recurrentes de análisis por parte de la didáctica, por cuanto son materiales de estudio en los currículos, planes de estudio y en las unidades didácticas, aspectos determinantes en las condiciones de formación.

4.2. Pedagógicos

La construcción, gestión, desarrollo y sostenibilidad del conocimiento y su aplicación, se asume desde la participación de todos y todas en el proceso formativo. No obstante, los aspectos para su articulación son los saberes disciplinares, los cuales deben responder a la emergencia de su carácter dinámico. Por tanto, la estructura didáctica *“se concibe como una categoría pedagógica de primer orden”* (Correa C., 2004, p. 235), dando una reorientación a la participación del/a estudiante y el/a maestro/a en el proceso de formación, generando una verdadera integración entre la teoría y la práctica, a

partir de la construcción de saberes interdisciplinarios, teniendo en cuenta la subjetividad del ser y los demás elementos subyacentes del objeto de estudio y del acto pedagógico mismo. De esta manera, la legitimación de un “diálogo vivo” (Cummins, 2003, p. 268) construye un camino propio del desarrollo humano y social del individuo sometido a los devenires históricos, en donde el maestro y el estudiante potencian su consciencia en relación a los elementos y objetivos comunes de la formación, haciendo necesaria una planificación suficiente a fin de conseguir resultados aplicables y eficientes en la resolución de problemas teóricos, sociales, contextuales o epistemológicos (*flexibles y articulables*).

4.3. Filosóficos

La orientación de la dinámica dialógica de construcción de conocimiento y resignificación del ser, encuentra su punto de partida en la concepción interaccionista socio-discursiva (Bronckart, 2004; González, 2013) en donde el lenguaje como característica del ser humano y valor social activo de interlocución, reflexión y gestión de conocimiento desde la *madurez de los juicios* (Habermas, 2004), supone un lenguaje que reconoce la voluntad profunda, aislada de apresuramientos y conceptos cerrados que no aceptan cambios a partir de la reflexión colectiva. En este orden de ideas, la acción dialógica (Freire, 1970) proyecta un horizonte institucional, formativo, didáctico y epistémico asociado al contexto, dando como resultado proposiciones, juicios e inferencias en torno a pretensiones de validez y estableciendo estrategias para la transformación, haciendo uso de los valores comunes y elementos complementarios (Vygotsky, 1995), en donde la comunicación, la subjetividad y la reflexión juegan un papel importante en el proceso formativo del/a abogado/a, a partir del desarrollo de competencias fundamentales; esta perspectiva concibe la didáctica como una guía del proceso formativo del profesional de Derecho.

4.4. Antropológicos

El sujeto que interviene en el desarrollo y transformación del contexto es mirado desde la intersubjetividad y las relaciones con este. En este orden de ideas, la estructura que se configura por medio del proceso de comunicación, la integración disciplinar, el estudio del ser y deber ser del derecho y la práctica cotidiana estimula el cambio en el lenguaje y la acción (Habermas, 1998), por lo tanto la interconexión y la conectividad del docente/estudiante en la realidad del acto pedagógico, orientan la construcción y de-construcción del sujeto consiente y reflexivo, que reconoce la cultura, el rol político, el papel histórico y el carácter epistémico de la resignificación en la formación jurídica y su impacto en el desarrollo profesional del/a abogado/a, desde la perspectiva de los hechos culturales materiales e inmateriales que permean la concepción y práctica de una didáctica emergente para la formación de abogados/as.

La cultura, se constituye en el escenario en el cual se configura el entretreído formativo a la luz de los principios, valores y emergentes tendencias que caracterizan las propuestas didácticas que a diario se emplean en la formación del/a abogado/a, teniendo en cuenta la cultura universal, las caracterizaciones culturales particulares (*sentido identitario*) tanto del profesional del derecho local como del global, aspectos a tener en cuenta a la hora de configurar una propuesta significativa y efectiva.

4.5. Sociológicos

El papel del/a abogado/a en la sociedad está determinado por su protagonismo en el destino de la justicia y la equidad. Una práctica didáctica formativa en contexto, promueve una acción crítica y reflexiva del sujeto social, quien asume su condición ética, autónoma y ciudadana en la multiplicidad de escenarios de los cuales es protagonista. De esta manera, el acto pedagógico didáctico, sistémico

e interdisciplinar permite al individuo desarrollar un propósito de cambio y transformación a partir de la resignificación del saber disciplinar (González, 2012).

4.6. Principios

Las relaciones y conexiones entre el proceso de formación y la construcción del conocimiento desde la pedagogía dialógica, implica empoderar los siguientes principios:

4.6.1. Principio de construcción de conocimiento interdisciplinar

Este principio tiene su fundamento en la construcción y la gestión del conocimiento como mecanismo de orientación del proceso de integración entre el sujeto, el hecho social y el acto jurídico, por lo tanto, debe ser asumido desde el contexto y los escenarios tendenciales del derecho.

4.6.2. Principio de transversalidad compleja de la formación investigativa

Los actores del proceso formativo deben apoyarse en la investigación como elemento posibilitador y potenciador del desarrollo de competencias propias de las ciencias jurídicas. Así las cosas, estos deben concebirse como elementos pedagógicos viabilizadores en una relación permanente, sistémica y religante entre conocimientos científicos y estrategias didácticas.

4.6.3. Principio de desarrollo y resignificación teórica

La práctica argumentativa, interpretativa y propositiva se consolida como mediación didáctica de orden investigativo, en la medida en que existe una estrecha relación entre las unidades de formación, las unidades didácticas y la pertinencia del conocimiento construido a partir del proceso de resignificación.

4.6.4. Principio de fundamentación ética de la justicia y del diálogo discursivo

El diálogo, el reconocimiento del otro y la intercomunicación, configuran el eje de concreción de la validez racional de las acciones de los actores del proceso formativo. Es entonces el discurso teórico, racional, ponderado y contextual, el elemento que posibilita la acción comunicativa y su aplicación práctica. Es el punto de partida de una propuesta reflexiva, orientada hacia la comprensión del acto pedagógico desde el carácter epistémico del concepto de derecho en el contexto de la democracia y su relación con el rol político del sujeto.

4.6.5. Principio de interpretación, validación y lógica de solución de problemas

Las partes que constituyen el proceso de comunicación entre el contexto y el juicio lógico, mantienen una relación sistémica, dialógica e interdisciplinar con los principios que orientan la actuación jurídica posibilitando espacios de construcción de saberes disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares que permitan concretar una lógica de proposiciones suficiente para dar respuestas eficientes a los problemas propios del ejercicio del derecho, dadas las condiciones materiales y simbólicas de la interacción entre estos.

4.6.6. Principio dialógico, sistémico e interdisciplinar

Se concibe como transversal del proceso de formación, así como de la construcción pedagógica y didáctica del currículo jurídico y de las mediaciones didácticas consecuentes con el rol de los participantes, los cuales se reconocen desde su rol y propósitos frente al contexto.

5. VALORES

Las condiciones estructurales parten del desarrollo social y humano

hasta la concreción de los contenidos propios de las ciencias jurídicas y su papel en el contexto; en este orden de ideas, la subordinación axiológica y su relación deontológica con el ser social, no son la razón de ser de su presentación dada su condición sistémica e interdisciplinar. Estos valores son los siguientes:

5.1. Responsabilidad profesional y comunitaria

El contexto de la universidad se asume desde una actitud proactiva para la transformación, lo cual supone implicaciones intensas desde la multiplicidad de intereses que mueven la comunidad y determinan la calidad del tejido social. Esta nueva dimensión de la “*sociabilidad*”, implica la “*capacidad de convivencia, pero también de participar en la construcción de una sociedad justa*” (Cortina A., 2005, p. 46). Toda vez que la proximidad de ambientes responsables y comprometidos con el desarrollo y avance de la comunidad y sus concepciones de la realidad, descubre en el sujeto su papel preponderante en la superación de las condiciones de injusticia e inequidad, y el redescubrimiento de su carácter ciudadano y humanitario, declarando una nueva dinámica de inclusión desde la relación dialógica de sus actores.

5.2. Pensamiento crítico y análisis contextual

El estudiante se encuentra inmerso en una práctica reflexiva que le permite mostrarse crítico desde el análisis de los problemas más sentidos de su contexto, implica la superación del ejercicio retórico y demagógico de transmisión de conocimientos, superando la superposición racional de conceptos, promoviendo el conocimiento racional como producto de la integración disciplinar del acto pedagógico dialógico, sistémico e interdisciplinar.

5.3. Respeto e igualdad desde la diferencia

La inclusión se entiende desde la multiplicidad de valores y prin-

cipios que guarda el sujeto en sus ritmos y estilos de aprendizaje, de manera tal que la articulación de estos supone una didáctica integradora, dialógica, interdisciplinar, constituyéndose en el motor de la transformación y refuerzo de las relaciones y conexiones del sujeto y su contexto, produciendo giros conceptuales, hermenéuticos y epistemológicos en quienes interactúan en el acto pedagógico.

5.4. Convivencia ciudadana y responsabilidad política

Esta responsabilidad social, ética, política y ciudadana, integra un proceso formativo cuya incidencia está mediada por la reciprocidad y simetría entre el concepto que se produce y su relación con los demás interlocutores. Es la comunicación y la articulación sistémica entre la realidad y el sujeto quien permite trazar un horizonte comunicativo, teórico, dialógico e interdisciplinar, transformador y resignificador del rol del sujeto.

5.5. Lógica proposicional desde la investigación

La formación investigativa y la investigación en sentido estricto, configuran el vehículo facilitador de la práctica interpretativa y argumentativa del/a abogado/a, a partir de las cuales se promueve la resignificación del ser del derecho y se comprometen maestro y estudiante en la generación de una teorización jurídica y sociojurídica capaz de desarrollar una dinámica transformadora, epistémica y conceptual.

5.6. Autonomía y respeto por el ser del derecho

La prevalencia de las tensiones entre el sujeto y las manifestaciones del contexto (*moral, ético y jurídico*) satisfacen las necesidades conjuntas mediante una acción universalizante. El ser del derecho articula su realización, a partir de la idea de justicia individual y social.

6. ENFOQUE DE LA PROPUESTA

El desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, autónomo, interdisciplinar y transdisciplinar se erige como el eje que articula la pedagogía jurídica y la enseñanza del derecho desde la visión sistémica, integradora de elementos propios del saber disciplinar para la puesta en escena de estrategias de valoración lógica, narrativa, interpretativa y propositiva, a partir del objeto de estudio que se concreta en la transformación de la realidad del sujeto.

Esta sinergia promueve un conjunto de elementos que hacen que el sujeto corresponda con su papel en la sociedad, siendo este fin inacabado en sí mismo, es decir, se configura en una guía para el desempeño satisfactorio de su papel en sociedad.

7. ESTRUCTURA

7.1. ¿Cómo, qué y para qué se aprende? Una mirada de la pedagogía dialógica

Existen muchas posturas frente a la enseñanza del derecho, sin embargo, todas confluyen en su importancia práctica debido a los constantes enfrentamientos de los egresados con el proceso litigioso. De esta manera, la formulación de estrategias claras en relación con el acto pedagógico, posibilitan la eficiencia del aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas del/a abogado/a (*argumentativa, propositiva, interpretativa y ecologizante*), toda vez que los distintos actores del proceso de formación del/a abogado/a desempeñan un papel decisivo en la dinámica dialógica del contexto.

En este sentido, la pedagogía dialógica propicia la consolidación de escenarios de concertación y consenso para la formación de un profesional integral, capaz de responder adecuadamente a las exigencias del contexto y de las oportunidades históricas.

Un proceso formativo coherente, responde a las expectativas del contexto, y solo es posible en la medida en que se asuman compromisos serios en cuanto a su estructuración y desarrollo. Los programas formativos del Derecho, en términos generales, se encuentran ubicados históricamente como los artífices del desarrollo político de los estados en el mundo, al tiempo que integran las necesidades de control sobre el poder del Estado y la satisfacción de la nación frente al acceso a la justicia, positivado en el ordenamiento jurídico y categorizado por la constitución como derecho fundamental.

Este elemento, común en todos los procesos complementarios del acto pedagógico, supone la implementación de medidas con el fin de controlar la ausencia de una teorización sobre la evaluación y el empirismo entre los docentes evaluadores. Esta fenomenología de la educación cobra vigencia bajo el postulado de la enseñanza basada en el diálogo crítico, constituido por elementos como la autorregulación, la responsabilidad y la convivencia, entre otros, los cuales propician la construcción colectiva, consciente, crítica y contextual de las distintas disciplinas que componen el plan de estudios del Derecho. El objetivo de esta distinción metodológica supone la concreción de juicios, producto de la reflexión para comprender, entender, reflexionar y transformar la enseñanza del derecho, hacia un propósito común, el sostenimiento de la perspectiva social de este estudio.

Esta perspectiva crítica basada en la comunicación, la reivindicación de la intersubjetividad y la reflexión, juega papel importante en el proceso formativo del/a abogado/a, en la medida en que se generan espacios de desarrollo social y cognitivo desde las competencias necesarias para su desempeño profesional y la humanización de lo humano (Morin, 2000). La corresponsabilidad y el consenso entonces, surgen como elementos de interacción entre los hechos

y actos jurídicos, la activación del aparato judicial, la construcción de comunidad científica y la sostenibilidad y sustentabilidad de la sociedad, en la medida en que, directa o indirectamente, se introducen otros actores sociales en el proceso reflexivo y participativo que hacen más rico el sistema formativo y contextualizan sus saberes.

En efecto, este tipo de construcción influye en los proceos cognitivos, manifestados en la sinergia de los saberes disciplinares, negociando su participación según los problemas y necesidades teóricas, conceptuales y prácticas del contexto, y su eficiente resolución y satisfacción, respectivamente. Cabe resaltar las ventajas de las estrategias evaluativas que se desarrollan, las cuales parten de la base de la comunicación y la relación social de los actores y sus distintos roles, poniendo de manifiesto la importancia didáctica de la educación y la investigación, debido a la concreción de ideas conexas entre unos u otros modelos, logrando por ejemplo, la realización de diagnósticos institucionales a partir de la incidencia interdisciplinar y la transdisciplinar de la investigación.

Un modelo didáctico, dialógico, jurídico, sistémico e interdisciplinar establece la posibilidad de que los actores del proceso mismo construyan y reconstruyan sus conceptos y pre-conceptos, mediante la *resignificación* de sus elementos constitutivos. Por tanto, la incorporación de aspectos propios de la intersubjetividad del ser, implican la puesta en escena de un modelo curricular que permita la integración, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad del saber jurídico, cuyas formas de acción se entrelacen desde la educación de calidad, contextual e investigativa, logrando de esta manera la transformación, por parte de los estudiantes y docentes, de la forma en cómo se asume el estudio del derecho y la redefinición de su valor conceptual, epistémico y sustancial, así como de los ejes de discusión, que van más allá de la simple valoración temporal entre

las escuelas o tendencias del derecho, sino que se centran en su papel y nivel de incidencia en el desempeño futuro como profesional del derecho (*abogado/a o jurista*).

En este orden de ideas, posibilitar el desarrollo del potencial humano mediante la búsqueda del sentido (*conceptual, epistémico y práctico*) debe ser el deber de la didáctica jurídica, su saber objeto de estudio, en donde la formación integral del estudiante/docente resignifican las formas de asumirla y amplían su carácter frente al aprendizaje, ya sea desde la flexibilidad e integralidad del currículo o desde la participación activa y concertada de los distintos actores que de este intervienen, visibilizando la necesidad de la construcción de una comunidad de aprendizaje y de gestión del conocimiento, por cuanto estos resultados son elementos decisivos en la transformación del contexto y evidencian el grado de compromiso de la organización escolar.

Figura 33. Articulación sistémica de los elementos básicos de la formación de abogados/as



Silvera, (2011). Pedagogía dialógica en los procesos formativos del/a estudiante de derecho

8. ROLES DE LOS AGENTES DEL PROCESO EDUCACIONAL

8.1. Docente

8.1.1. *Acompañamiento docente*

El docente actúa como *facilitador-mediador* en el proceso de gestión y construcción del conocimiento. La condición igualitaria de los actores, no es sinónimo de ausencia de autoridad por parte del docente como figura de identidad en el aula y del acto pedagógico en sí mismo, maestro y estudiante ajustan sus objetivos de acuerdo a los estilos y ritmos de aprendizaje y al interés de construcción en cada uno de los sistemas y mediaciones propuestos.

No obstante, este diálogo igualitario implica el respeto de los roles y su diferenciación en la perspectiva de la organización del acto mismo y de su significación; la construcción del conocimiento desde la intersubjetividad, sus relaciones y conexiones hacen parte de la formalidad del proceso.

8.1.2. *Formación permanente*

El proceso de formación es inacabado, es decir, tanto docente como estudiante se encuentran en un proceso permanente de estudio, reflexión y proposición en el desarrollo de habilidades y de potencialidades del saber disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinariamente, su condición ciudadana y autónoma en el ámbito de la práctica investigativa y profesional. La generación de condiciones de superación de las brechas epistemológicas, conceptuales, teóricas y prácticas se hacen menos evidentes en el momento en que los procesos de formación e investigación de ambos se potencian, haciendo de la labor formativa un sistema robusto, generando re-

sultados evidentes al momento de afrontar la realidad material del hecho social o hecho jurídico.

8.1.3. Docente

Cada participante asume una postura *bi-dimensional* y multivariada de su rol, en donde cada uno expresa su postura reflexiva para construir y de-construir los conceptos que se presentan en el análisis de la realidad objeto de estudio. Así las cosas, la resignificación del rol del docente transmisionista de saberes, cambia a un escenario más complejo de construcción colectiva y concertada de saberes interdisciplinarios y transdisciplinarios en contexto.

8.2. Estudiante

8.2.1. Estudiante transformador de su contexto

Esta condición determina el rumbo de las acciones en las que el estudiante soporta su proceso formativo: es entonces, ese papel ético y político del/a estudiante el elemento que media entre la labor formativa del docente y el reconocimiento y visibilización, a partir de la autonomía y la responsabilidad social, de la necesidad de articulación de los saberes a la vida comunitaria y al fortalecimiento del tejido social.

8.2.2. Estudiante gestor de su saber disciplinar e interdisciplinar

La resignificación teórica, epistemológica y conceptual, es un proceso continuo durante todo el recorrido del/a estudiante por la universidad y se complementa con el ejercicio profesional, en sus diversas manifestaciones, permitiendo que el individuo se entrelace en el universo de posibilidades que el contexto le brinda para construir un saber interdisciplinar y transdisciplinar gestor de nuevas teorizaciones y emergente de nuevas posturas frente al derecho y la sociedad.

8.2.3. *Estudiante mediador en la gestión y construcción del conocimiento*

El estudiante es la vía de acceso a la sociedad, a partir de la integración del docente con el estudiante, es posible integrar su contexto a la disciplina y al saber. Las posibilidades y mediaciones didácticas surten un efecto relacional dialógico en la educabilidad, en procura de la ruptura de la brecha que existe entre las acciones de poder, saber y resistencia.

Así las cosas, las siguientes estrategias se promueven como posibilitadoras de una formación dialógica, sistémica e interdisciplinar; no obstante ello no significa que sean los únicos mecanismos y mediaciones posibilitadores de la gestión, construcción sustentabilidad del conocimiento disciplinar e interdisciplinar; a continuación se muestran algunas propuestas conceptuales de mediaciones, a saber:

Tabla 43. Articulación de las mediaciones didácticas desde la pedagogía dialógica

Mediaciones didácticas	Descripción	Técnicas	Articulación dialógica	Evaluación/ retroalimentación
SPRI V Heurística Pregunta problemática Socialización ABP (PBL) Socialización y gestión de saberes	El instrumento posibilitador del proceso formativo es el trabajo cooperativo y colaborativo, reconocido como un espacio para la concreción del saber disciplinar mediante la articulación de redes integradoras de trabajo dentro y fuera del aula y del acto pedagógico. En este orden de ideas, todos los actores generan una acción dialógica inter-subjetiva en donde la acción comunicativa ge-	- Identificación y selección de las ideas principales. - Registro escrito de las ideas principales. - Diálogo de saberes. - Matrices de sistematización de contenidos y constructos.	Trabajo cooperativo y colaborativo: El trabajo cooperativo y colaborativo se consolidan como un espacio para la concreción del saber disciplinar mediante la articulación de redes integradoras de trabajo dentro y fuera del aula	- Proceso y procedimientos. - Moderación y gestión de la información. - Construcción de conceptos. - Síntesis conceptual. - Articulación del grupo. - Protocolos de trabajo. - Calidad de las intervenciones.

Mediaciones didácticas	Descripción	Técnicas	Articulación dialógica	Evaluación/ retroalimentación
	<p>nera una colaboración en la producción de acciones para la construcción y la gestión del conocimiento.</p>		<p>y del acto pedagógico. Así las cosas, todos los actores propician una acción dialógica inter-subjetiva en donde la acción comunicativa genera una colaboración en la producción de acciones para la construcción del conocimiento.</p>	<p>- Intencionalidad del trabajo cooperativo y colaborativo.</p>
	<p>La V Heurística se utiliza, bien sea como un instrumento de resolución de un problema o como mecanismo para entender un procedimiento. Así mismo, los estudiantes y profesores se poyan en esta para clarificar la naturaleza, integración y articulación del objeto de estudio al contexto.</p> <p>Como instrumento de evaluación es válido, en cuanto se determina una calificación y/o puntuación a cada uno de sus elementos constitutivos, es decir se da una valoración a cada uno de los componentes dependiendo de su aplicación, teórica o práctica (interpretación, argumentación proposición).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - V heurística. - Elaboración de mapas conceptuales subyacentes y/o complementarios. - Mentefactos y diseños emergentes. 	<p>Articulación de la V heurística a las prácticas discursivas e investigativas para la formulación de preguntas de investigación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia de la pregunta. - Posibilidades de resolución. - Integración disciplinar. - Generación de conceptos. - Fundamentación epistemológica.

Mediaciones didácticas	Descripción	Técnicas	Articulación dialógica	Evaluación/ retroalimentación
	Desde esta perspectiva, el objeto de estudio no se encuentra desvinculado de su contexto, por tanto está articulado al contenido de los cursos. Así mismo, esta orientación metodológica implica el rechazo a la crítica desde la exterioridad del hecho, ya que es el sujeto quien se adentra en el hecho mismo desde la práctica liberadora de la visibilización de los elementos subyacentes en el proceso de reflexión.	- Pedagogía de la pregunta (ver Freire, 2002: "pedagogía de la pregunta").	Se marca la diferencia entre la técnica mayéutica tradicional, por cuanto las respuestas a los problemas analizados surgen del ejercicio dialógico del acto pedagógico, situación que permite la integración y la interdisciplinariedad del saber, en el sentido de dar una orientación liberadora y propiciar espacios para la resignificación de los conceptos.	- Validez teórica. - Validez práctica. - Confiabilidad. - Transferibilidad. - Lógica proposicional. - Articulación con el ser y el deber ser del derecho.
	Es un proceso de diálogo en donde todos tienen oportunidad de participar en la interacción, información, generación y gestión del conocimiento y todos pueden ver las aportaciones de los demás, profesores, estudiantes, expertos invitados.	- Técnica "muchos-a-muchos". - Seminario alemán. - Comunicación asincrónica (foros, diálogos, wikis). - Comunicación sincrónica (radiocomunicación, vi-	El diálogo, en su concepción estructurada se plantea como un elemento de mediación entre el conocimiento de la realidad, su análisis, asunción, re conceptualización y resignificación, y los sujetos intervinientes dentro del pro-	- Movilización estudiantil (docente). - Participación activa. - Gestión de la información. - Gestión del conocimiento. - Interconectividad e interactividad. - Capacidad de síntesis y proposición lógica.

Mediaciones didácticas	Descripción	Técnicas	Articulación dialógica	Evaluación/ retroalimentación
		deollamada, audiollamada, chats). - Multi-mensaje - voz WhatsApp/ Blacberry/ Face Messenger/ Tango/Line	ceso formativo (directos o indirectos).	
	Esta estrategia para el desarrollo de habilidades de razonamiento y comunicación eficiente, promueve la construcción de saberes facilitadores del aprendizaje. Así las cosas, el papel del maestro y estudiante gira en torno al debate académico de las ideas que surgen de la ideación de mecanismos para la resolución eficiente de las ideas, producto de la estimulación de la asunción de roles responsables, éticos y disciplinares en los participantes, producto de la incursión de problemas complejos desarrollados en entornos reales al sujeto y que son reflejo de su contexto (Torp, 1999: 25).	1. Enunciado anticipado. 2. Recogida de información (pesquisa). 3. Identificación de los roles (estudiante, docente, ciudadano, ser). 4. Propuestas de solución (matrices, resoluciones, sistematizaciones, entre otros). 5. Evaluación. a. Niveles de pensamiento. b. Aprendizajes (contextuales, disciplinares). c. Apropiación epistémica.	Todo este proceso supone la comunicación permanente del docente y el estudiante se sumerja en la problemática difusa de discusión, razón por la cual se hará necesaria su investigación y profundización, elementos claves para el desarrollo de habilidades y la potenciación de competencias.	- Examen escrito. - Examen práctico. - Mapas conceptuales. - Evaluación del compañero. - Autoevaluación. - Evaluación al tutor. - Presentación oral. - Reporte escrito.

Mediaciones didácticas	Descripción	Técnicas	Articulación dialógica	Evaluación/ retroalimentación
	<p>El diálogo, desde la concepción estructurada, se plantea como un elemento de mediación entre el conocimiento de la realidad, su análisis, asunción, reconceptualización y resignificación, y los sujetos intervinientes en el proceso formativo (directos o indirectos).</p> <p>Esta estructura dialógica, orienta el discurso formativo (docente-estudiante) hacia la estructuración de relaciones que superen las formas de hegemonía transmisionista de conocimientos y la reorganización de una serie de procedimientos para su control u organización <gestión y construcción> (Bernstein, 1994).</p>	<p>d. Resignificación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aula virtual. - Videoconferencias. - Audio-conferencias. 	<p>Escenarios virtuales y escenarios dialógicos interpersonales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión del conocimiento. - Interconectividad. - Interactividad.

Fuente: Investigación Pedagogía dialógica en los procesos formativos del profesional del derecho. Investigador Astelio Silvera Sarmiento Maestría en Educación Sue Caribe 2009-2011

9. MEDIACIONES DIDÁCTICAS DIALÓGICAS

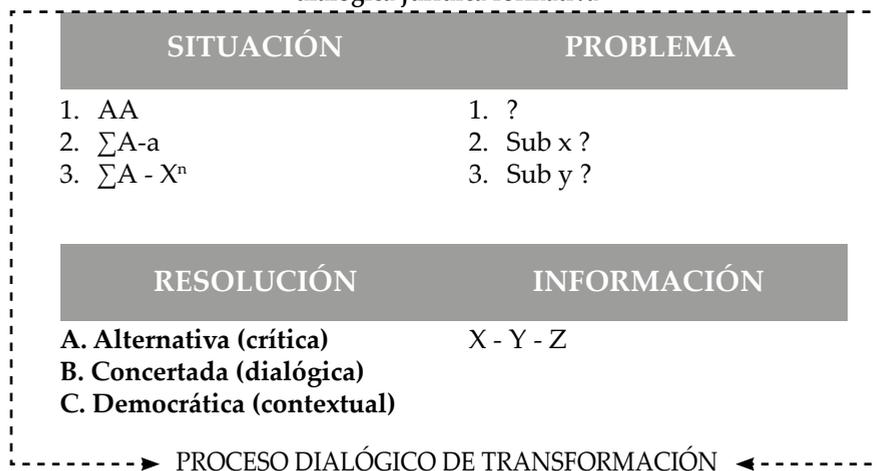
9.1. SPRI

El instrumento posibilitador del proceso formativo es el trabajo cooperativo y colaborativo, reconocido como un espacio para la concreción del saber disciplinar mediante la articulación de redes integradoras de trabajo dentro y fuera del aula y del acto pedagógico.

En este orden de ideas, todos los actores generan una acción dia-

lógica inter-subjetiva en donde la acción comunicativa genera una colaboración en la producción de acciones para la construcción y la gestión del conocimiento:

Figura 34. Técnica del SPRI articulada con la pedagogía dialógica jurídica formativa



Observaciones: las siguientes convenciones explican el ejercicio del SPRI dialógico

AA,	Hechos
$\sum A-a$	Situaciones
$\sum A-X^n$	Soportes teóricos, epistémicos de facto
Sub x, Sub y	problemas identificados y formulación de preguntas
A	Alternativas desde el paradigma crítico
B	concertación desde posturas dialógicas
C	construcción de conocimientos (<i>democratización del currículo</i>)
X-Y-Z	aspectos informativos (<i>bibliografías y fuentes</i>)

Fuente: Investigación Pedagogía dialógica en los procesos formativos del profesional del derecho. Investigador Silvera (2011).

Este instrumento de mediación supone acciones tendientes hacia la observación, evaluación sistematización y proyección de soluciones eficientes y contextuales. De esta manera, la información se dirige hacia la postura de interés–reflexión–proposición por parte de estudiantes y docentes, logrando facilitar la resignificación de las prácticas pedagógicas mediante el ejercicio reflexivo e investigativo, transversalizados en el componente disciplinar mediante la dialógica y la interdisciplinariedad de los saberes complementarios propios del ejercicio jurídico (*argumentación, proposición, interpretación*).

Así mismo, la generación de problemas científicos y operativos que ayudarán a la construcción y posterior resignificación conceptual en el aula, por tanto, las soluciones previstas a este tipo de problemas debe estar ajustada al contexto en el cual se desarrolla material y epistémicamente, así como las razones por las cuales se adopta dicha opción.

En consecuencia, la prospectiva de la información suministrada y requerida para la resolución es consecuencia lógica de las posibles formas y procedimientos para esta, resultando una construcción conceptual, metodológica y epistémica que responde acertadamente a la problemática y al contexto.

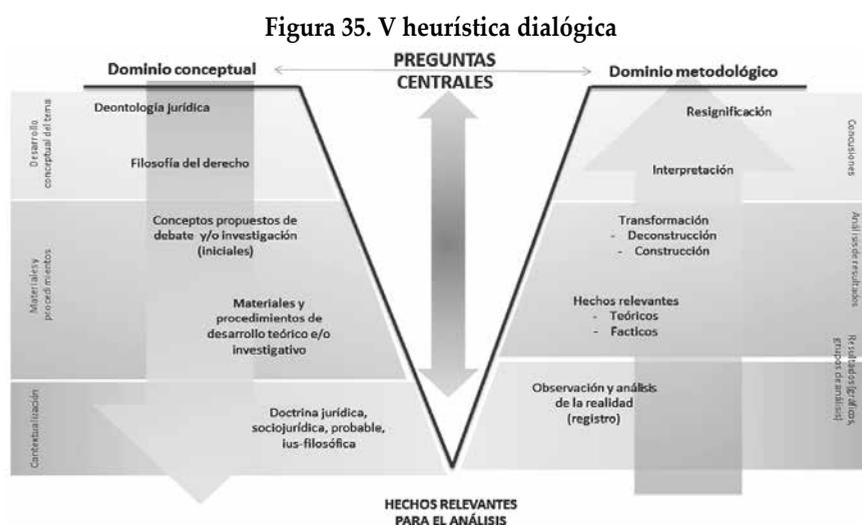
9.2. V Heurística Dialógica, Sistémica e Interdisciplinar

La V Heurística se utiliza, bien sea como un instrumento de resolución de un problema o como mecanismo para entender un procedimiento. Así mismo, los estudiantes y profesores se apoyan en esta para clarificar la naturaleza, integración y articulación del objeto de estudio al contexto.

Este instrumento de aprender a aprender, potencializa las estructuras cognitivas y genera conocimiento a partir de la reflexión científ-

fica e investigativa. Como instrumento de evaluación es válido, en cuanto se determina una calificación y/o puntuación a cada uno de sus elementos constitutivos, es decir, se da una valoración a cada uno de los componentes dependiendo de su aplicación teórica o práctica (interpretación, argumentación proposición).

A continuación se plantea la estructura dialógica de su articulación al proceso formativo:



Fuente: Investigación pedagogía dialógica en los procesos formativos del profesional del Derecho. Investigador Silvera (2011)

Es importante desarrollar una actividad formativa investigativa que permita a los estudiantes y maestros propiciar espacios de interacción e integración disciplinar e interdisciplinar (*deontología jurídica*). Así mismo, las distintas teorías y fundamentaciones (*filosofía del derecho*) que hacen del ser del derecho una verdadera actividad reflexiva, por cuanto su construcción conceptual y debates (*científicos e investigativos*) derivan una nueva visión de las concepciones (*doctrina*) en relación con los hechos sociales (*jurídicos y sociojurídicos*) generando interés crítico, reflexivo y participativo de la comunidad

académica dentro y fuera del aula, transformando el acto pedagógico en un espacio con nuevas significaciones y alcances, el cual se entrelaza en el tejido social de la universidad y el contexto mediante la acción científica de la investigación y el desarrollo humano y social.

Todo acto de reflexión está soportado en el desarrollo de formas acertadas de incursión al objeto de estudio y su correcta articulación con el contexto. En este orden de ideas, las observaciones preliminares e informaciones recopiladas (*registro*) imprimen en el investigador, docente y estudiante una impronta de necesidad de tratamiento de problemáticas, al tiempo que incide en su manejo, codificación, identificación, clasificación, categorización (*transformaciones*) logrando de esta manera, acciones lógicas y propositivas acordes con la naturaleza metodológica de cada situación, vistas a partir de su función social y necesidad humana.

En este sentido, las interpretaciones razonables (*interpretación*) se soportan en el ejercicio dialógico, sistémica e interdisciplinar producto de la proyección de la naturaleza del problema y su incidencia en el desarrollo del ser. Toda vez que, se proclaman respecto de las observaciones válidas, y su importancia frente a la función resignificadora del proceso reflexivo, argumentativo y propositivo del/a estudiante y del docente (hacer).

Preguntas centrales: corresponden a la problemática en concreto, lo que se quiere saber. Estas preguntas (*científicas*) se articulan dialógica y sistémicamente a las formas teóricas y prácticas de su resolución, logrando así, acciones contextuales frente al fenómeno concreto y a los objetos de estudio disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinares. El comportamiento de espiral de la V heurística, evidencia los niveles de complejidad de su estructura funcional, investigativa y epistémica, razón por la cual su incidencia en el desarrollo académi-

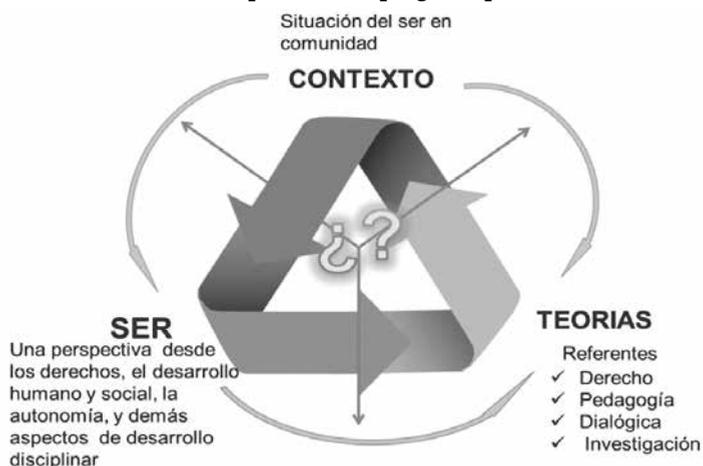
co y profesional del/a abogado/a se visibiliza en la puesta en marcha de la resignificación teórica y conceptual de la ciencia jurídica y de sus disciplinas conexas.

9.3. Pregunta Problemática

Desde esta perspectiva, el objeto de estudio se articula dialógicamente tanto al contexto, como a los contenidos de los cursos. Así mismo, la orientación metodológica implica el rechazo a la crítica desde la exterioridad del hecho, ya que es el sujeto quien se adentra en el hecho mismo a partir de una práctica liberadora de la visibilización de los elementos subyacentes dentro del proceso de reflexión (Freire, 2002, pedagogía de la pregunta).

Se marca la diferencia entre la técnica mayéutica tradicional, por cuanto las respuestas a los problemas analizados surgen del ejercicio dialógico del acto pedagógico, situación que permite la integración y la interdisciplinariedad del saber, en el sentido de dar una orientación liberadora y propiciadora de espacios para la resignificación de los conceptos.

Figura 36. Diagrama de articulación dialógica, sistémica e interdisciplinar de la pregunta problema



Evaluación (criterios): Validez teórica, Validez práctica, Confiabilidad, Transferibilidad, Lógica proposicional, Articulación con el ser y el deber ser del Derecho.

La relación dialógica, sistémica e interdisciplinar entre el contexto-sujeto-teoría, demuestra el sentido de orientación del desarrollo del acto pedagógico, visibilizando el verdadero interés de construcción y gestión del conocimiento por parte de la comunidad educativa, motivando la disruptividad creativa y la reflexión acerca del objeto de estudio. Esta complementariedad entre valores y principios formativos, suponen la intervención de acciones dialógicas y articulaciones sistémicas docente-estudiante-saber, por cuanto su proyección teórica, metodológica, investigativa y epistémica, se fortalece en la medida en que todos los participantes se sumerjan en la distribución de responsabilidades, de manera autónoma, propiciando espacios para el trabajo colaborativo y la construcción colectiva de saberes.

Este proceso ilustrativo de deliberación y participación activa, de juego de roles, de contenidos y resultados teóricos y conceptuales, genera alguna serie de confusiones por cuanto es necesario tener claro el concepto de didáctica de la ciencias jurídicas desde sus implicaciones epistemológicas.

En este sentido, el componente didáctico interdisciplinar, dialógico y crítico del derecho, se configura a manera de estructura de caracterización de los estudiantes en formación para poder construir de manera adecuada cada uno de los conocimientos que le son propios al saber disciplinar y que cada uno de los estudiantes necesita en medidas dispares. En consecuencia, la didáctica del derecho implica una precisión, desde los procesos de formación, orientada desde los símbolos y signos que subyacen en el acto pedagógico, que co-

rresponden a la identificación lógica de los elementos intersubjetivos y objetivos del objeto de estudio.

En consecuencia la didáctica jurídica debe asumir el proceso de formación, desde sus procesos y elementos constitutivos, en donde la intencionalidad es explícita y específica, por cuanto las estructuras modeladas de orientación curricular imprimen en la sociedad un sentido de transformación, siendo esta capaz de expresar, desde lo argumentativo, propositivo e interpretativo, un elemento causal y representacional de los hechos jurídicos, los actos jurídicos, los actos del ser y la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad de los saberes disciplinares.

9.4. Socialización

El diálogo, desde la concepción estructurada, se plantea como un elemento de mediación entre el conocimiento de la realidad, su análisis, asunción, reconceptualización y resignificación, y los sujetos intervinientes en el proceso formativo (directos o indirectos).

Esta estructura dialógica, orienta el discurso formativo (*docente-estudiante*) hacia la estructuración de relaciones que superen las formas de hegemonía transmisionista de conocimientos y la reorganización de un aserie de procedimientos para su control u organización (*gestión y construcción*) (Bernstein, 1994). De esa maera, las prácticas pedagógicas se tornan más integradas y complejas, en el sentido del abordaje de la realidad a partir del trabajo cooperativo.

Técnicas y acciones para la gestión y construcción del conocimiento

- Técnica “muchos-a-muchos”
- Seminario alemán
- Comunicación asincrónica (foros, diálogos, wiki's)
- Comunicación sincrónica (radiocomunicación, video-llamada, audio-llamada, chat)
- Multi-mensajes WhatsApp / Blacberry, Messenger

La siguiente gráfica muestra las vías de integración del proceso de socialización, gestión y construcción del conocimiento disciplinar e interdisciplinar.

Figura 37. Modelo de gestión de conocimiento desde la concepción dialógica



Fuente: investigación Pedagogía dialógica en los procesos formativos del profesional del derecho. Investigador Astelio Silvera Sarmiento (2011)

ABP-Aprendizaje Basado en Problemas (articulación dialógica)

Esta estrategia para el desarrollo de habilidades de razonamiento y comunicación eficiente, promueve la construcción de saberes facilitadores del aprendizaje. Así las cosas, el papel del maestro y estudiante gira en torno al debate académico de las ideas que surgen de la ideación de mecanismos para la resolución eficiente de las ideas, producto de la estimulación de la asunción de roles responsables, éticos y disciplinares en los participantes, producto de la incursión de problemas complejos desarrollados en entornos reales al sujeto y que son reflejo de su contexto (Torp, 1999, p. 25). Este esfuerzo individual, articulado a la práctica colaborativa y cooperativa del dialogo intergrupalo, representa la superación de las planeaciones respecto de la preparación de posibles respuestas de los estudian-

tes, propias de los cursos programados y estructurados para tales efectos.

Esta acción didáctica, imprime en los estudiantes y docentes una impronta de nuevas tendencias en la manera en cómo se asumen los paradigmas y sus incidencias en el desarrollo cognitivo, doctrinal, teórico, conceptual y epistémico de la disciplina objeto de estudio, en donde el docente se asume como parte de la solución y no como el elemento de solución.

A continuación observaremos cómo esta estructura didáctica se articula a la práctica pedagógica mediante el ejercicio dialógico de construcción de conocimientos y resignificación conceptual, teórica y epistémica:

Tabla 44. Articulación práctica pedagógica

Estructura del proceso formativo	Necesidades en la formación jurídica	ABP	Articulación dialógica	Evaluación
Dimensión pedagógica - Métodos - Técnicas - Metodologías - Conocimientos - Relaciones Dimensión organizativa - Planes de trabajo - Estamentos - Horizonte misional Dimensión cognitiva - saberes ¿Qué se aprende? ¿Cómo se aprende? ¿Para qué se aprende?	Competencias - Argumentativas - Propositivas - Interpretativas Habilidades - Dialógica - Interdisciplinar - Transdisciplinar	1. Enunciado anticipado 2. Recogida de información (pesquisa) 3. Identificación de los roles (estudiante, docente, ciudadano, ser) 4. Propuestas de solución (matrices, resoluciones, sistematizaciones, entre otros) 5. Evaluación a. Niveles de pensamiento b. Aprendizajes (contextuales, disciplinares) c. Apropiación epistémica d. Resignificación	Las formas democráticas, participativas, colaborativas y cooperativas de gestión de la información y del conocimiento inciden en la sustentabilidad del saber disciplinar en la medida en que los actores del proceso formativo se empoderan y convergen en la promoción de dichos conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Examen escrito • Examen práctico • Mapas conceptuales • Evaluación del compañero • Autoevaluación • Evaluación al tutor • Presentación oral • Reporte escrito

Todo este proceso supone la comunicación permanente del docente y el estudiante para que se sumerja en la problemática difusa de discusión, razón por la cual se hará necesaria su investigación y profundización, elementos claves para el desarrollo de habilidades y la potenciación de competencias (*interpretativas, argumentativas y propositivas*) de donde se desprende su valor metodológico para la práctica de acciones de ejercicio profesional futuro y la creación de nuevas estrategias para el análisis y la síntesis conceptual, la formulación de problemas y la búsqueda de soluciones eficientes para cada contexto y hecho concreto.

De esta manera, los conocimientos necesarios para la vida profesional emergen de la resignificación de las cosas, razón por la cual la apropiación de estos nuevos conceptos se da de forma natural e inacabada, siendo el motivo para su constante revisión, construcción y deconstrucción por parte de los actores intervinientes.

Fases ABP (PBL)

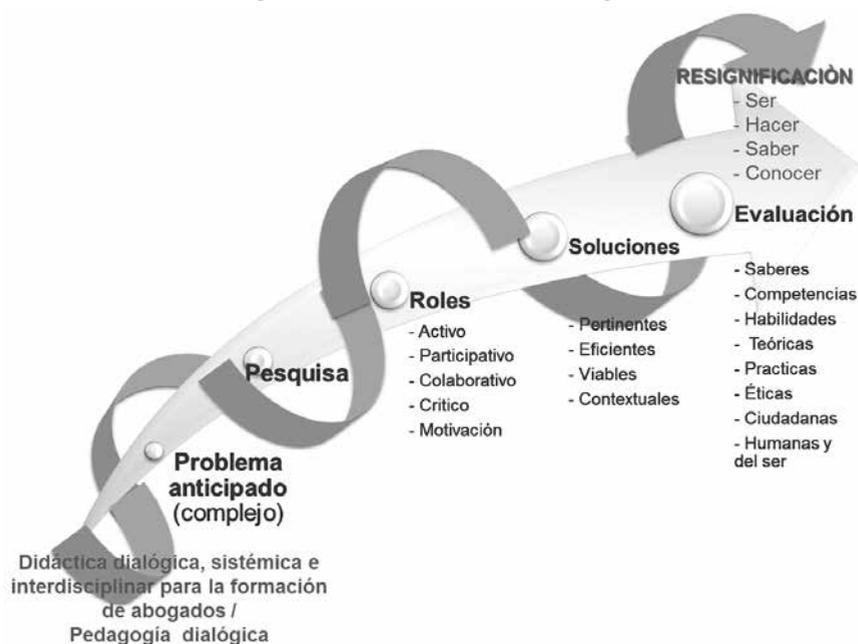
1. *Enunciado anticipado*: corresponde al proceso de diagnóstico por parte del docente; este proceso constituye parte esencial de la planeación y preparación de la clase.
2. *Recogida de información (pesquisa)*: se orienta hacia el interés de los participantes hacia la comprensión del sentido de las cosas, así como de los factores que determinan la caracterización de los hechos y sus consecuencias a partir de la reflexión disciplinar
3. *Identificación de los roles (estudiante, docente, ser)*: el tutor (*maestro*) propone escenarios de diálogo, reflexión y análisis de los hechos mediante acciones dirigidas hacia la investigación y la innovación, procurando la creación de acciones disruptivas en cada una de las proposiciones y resultados de los estudiantes
4. *Propuestas de solución (matrices, resoluciones, sistematizaciones, entre otros)*: conforme a las adaptaciones y asimilaciones de la

metodología por parte de los docentes, respecto a su manejo disciplinar y área específica, debe gestionar la construcción del conocimiento contextual mediante la identificación inequívoca de los propósitos del aprendizaje.

5. *Evaluación*: este proceso puede ser evidente, sobreentendido o transversalizada en los resultados de los estudiantes, docentes y comunidad académica, razón por la cual su gestión debe ser acorde con las proyecciones e implementación teórica, epistémica y metodológica del problema planteado:
 - a. *Niveles de pensamiento*: deben determinarse los distintos niveles de complejidad de las proposiciones y los niveles de dificultad en la resolución de problemas ya creación de nuevos a partir de su operacionalización.
 - b. *Aprendizajes (contextuales, disciplinares)*: la concreción de elementos conceptuales en nuevas teorías grupales, comunitarias y disciplinares, generará nuevas expectativas respecto del desarrollo de las mismas, razón por la cual su evolución, seguimiento y control será necesaria para su validación y posterior reconocimiento.
 - c. *Apropiación epistémica*: uno de los elementos más importantes de esta metodología es la identificación de conocimientos prácticos y saberes necesarios para la vida profesional, el progreso social sostenible y el desarrollo social y humano. Toda vez que el aprendizaje es pensado como una actividad social de construcción y resignificación, potenciado competencia y desarrollando habilidades para la vida profesional y comunitaria.
6. *Resignificación*: esta categoría emerge de las distintas formas de asumir el conocimiento (*investigación, proyección social, docencia*). De esta manera, la formación investigativa que se incorpora en el imaginario de los sujetos genera una nueva dinámica de pensamiento reflexivo, crítico y significativo, mediante la puesta en

escena de escenarios propios, contextos y dimensiones que van de la mano con la intencionalidad del sujeto y del conocimiento mismo.

Figura 38. ABP-Articulación dialógica



Fuente: Investigación Pedagogía dialógica en los procesos formativos del profesional del derecho. Investigador Silvera (2011)

Como resultado, el sentido pedagógico y profesional de la formación entrelaza factores, estructuran téis del desempeño del profesional y ausculta su verdadera vocación hacia la sostenibilidad de sus procesos, entendidos estos últimos como la articulación eficiente (sistémica) de la labor profesional, la formación permanente, la investigación y el saber disciplinar. Ahora bien, la negación de los aspectos intersubjetivos del individuo frente a los escenarios tendenciales del ámbito universitario moderno (Tuning, Bolonia, entre otros) comportan la falta de integración entre los al saber dispositivo propio del positivismo jurídico. No obstante, en casi todos los escenarios de nuestro contexto, el proceso de formación se encuentra

condicionado a la orientación finalista del derecho y sus disciplinas auxiliares, más aun, cuando existe una contrastación respecto al direccionamiento naturalista del acto pedagógico.

De esta manera, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad de los saberes propios del derecho y de los conocimientos, en su ejercicio se construyen mediante la puesta en escena de las distintas competencias y habilidades de los estudiantes-maestros, conocimientos que su fin último, generan cambios y transformaciones de la manera en cómo se articula el sujeto y la norma, dentro del constante y permanente juego de roles (*bien jurídico tutelado, sujetos activo/ pasivo, fenomenología y carácter vinculante*).

En este orden de ideas, se plantea una contracción entre la percepción del buen maestro/a y el profesional especialista, pedagogo y didacta. Toda vez que, las formas de asumir la carga formativa y las estrategias de integración disciplinar se confunden en medio de acciones segmentadas y fragmentarias, en donde el derecho parece ser una especie de "lego" en donde las piezas fundamentales solo son articularles en la medida en que los modelos de comportamiento, desarrollo y formación se asemejen a quienes los imparten y no a las estructuras pedagógicas y didácticas planteadas en los diseños curriculares. Es así cómo, la implementación de sistemas democráticos, activos, participativos y concertados de formación generan la ruptura de este tipo de problemas metodológicos, en el sentido de lograr y posibilitar la consecución de un constructo disciplinar capaz de materializar el sentir académico, humanístico, epistémico y pedagógico de toda la comunidad u organización escolar (IES).

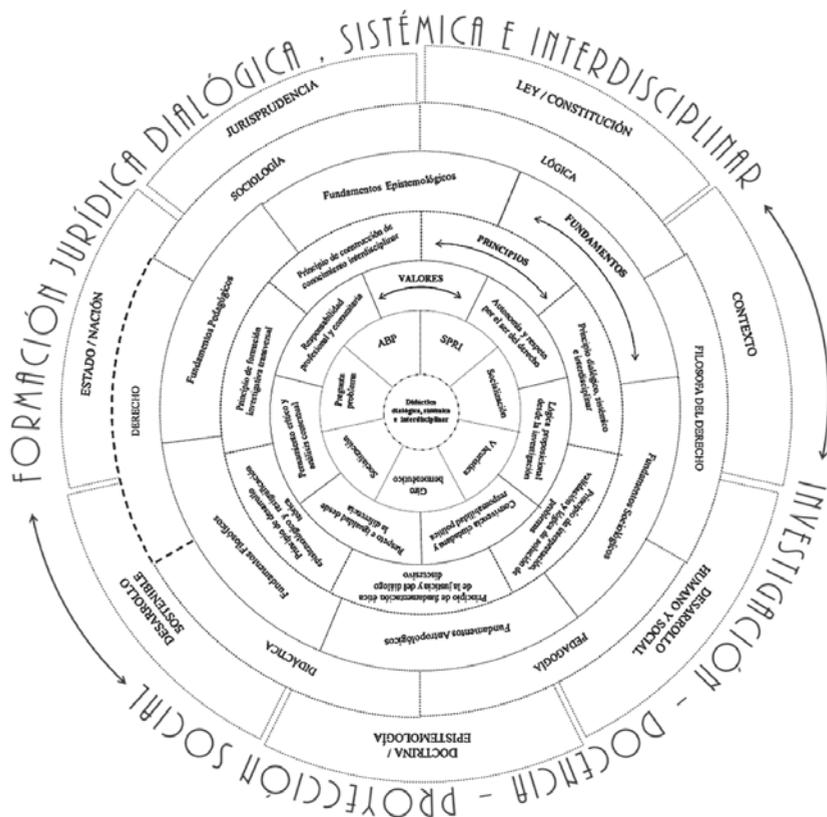
Todo este acumulado de proposiciones se deriva de una lógica inferencial producto de la contrastación entre los modelos hegemónicos de formación y las distintas alternativas pedagógicas (*curriculares*)

que se derivan de la emergencia de ciertas categorías epistémicas que juegan papel fundamental en el desarrollo profesional del/a abogado/a. Tal es el caso de la oralidad, la argumentación y la interpretación, elementos que estructuran tés de una nueva teoría jurídica propositiva, acorde con la realidad histórica de nuestro contexto y fruto de la integración disciplinar e interdisciplinar que dará paso a la construcción de un saber transdisciplinar, cuyos niveles de concreción y complejidad genera expectativas en la orientación del acto pedagógico y en el desarrollo profesional del/a abogado/a.

Para situarnos en el plano de la concreción material de estas afirmaciones, a manera de ejemplo, vemos cómo algunos juicios de valor promovidos por abogados/as en ejercicio, jueces y cuerpos colegiados, incluidas las altas cortes, evidencian una marcada tendencia política mediática, generando inseguridad jurídica, por cuanto se debe desarrollar una operación judicial acorde con las necesidades contextuales del Estado-Nación, lo cual no quiere decir, se desarrolle un ejercicio exegético del derecho o se promueva su espíritu anarquista; todo lo contrario, se necesita un ejercicio interpretativo acorde con una realidad circundante, decisiones capaces de generar una condición de seguridad y estabilidad del orden jurídico, y no contemplen el simple lleno de requisitos formales para satisfacer procedimientos estructurados y/o semi-estructurados, que convergerán a problemáticas similares, cuyas consecuencias deben ser tratadas en su integridad por estos cuerpos de consulta jurídica, lo cual indica que se promueve un círculo no-virtuoso de desarrollo normativo, sino que se promueve un espíritu de modelado y acomodación frente a los problemas que afectan a la nación y que deben ser tratados con celeridad y eficiencia.

Toda interacción de acciones, comportamientos, conductas, ideas, reflexiones, conceptos, procesos y procedimientos articula-

Figura 39. Transversalidad compleja en el proceso formativo del profesional del Derecho desde la perspectiva de la didáctica dialógica, sistémica e interdisciplinar



Fuente: Investigación Pedagogía dialógica en los procesos formativos del profesional del Derecho. Investigador Astelio Silvera Sarmiento (2011)

dos, cuya mutación y multidimensionalidad imprime en los sujetos componentes disciplinares capaces de construir propuestas teóricas, prácticas, conceptuales y epistémicas suficientes para el desarrollo humano y social en contexto. De tal manera, esta relación sistémica de saberes posibilita la resignificación de los valores, principios y estructuras epistemológicas facilitadores de conocimientos, con miras hacia la contrición, de-construcción y sustentabilidad del conocimiento científico, entendido a partir de la reflexión y el ejercicio dialógico del sujeto y el contexto.

Entonces, ¿Cuál es el abogado/a que se promueve en la escuela de derecho? ¿Cuál es el abogado/a que debe formarse? ¿Qué herramientas poseen las IES para su construcción? Desde la práctica pedagógica y el acto pedagógico mismo, el advenimiento de nuevas perspectivas de formación jurídica, consolidará los fines esenciales de la educación, y en consecuencia el pensamiento superior, caracterizado por el desarrollo de la reflexión crítica, reflexiva y transformadora en el estudiante-docente-contexto, a partir del enriquecimiento intelectual, ético, epistémico y cognitivo del/a abogado/a.

Por tanto, el horizonte misional de la IES y del programa de Derecho, coherente y responsable, estará encaminado hacia la formación del ser, estableciéndolo como agente integral, revestido de calidades académicas como la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, fruto de la cultura del estudio y la investigación, a través de intervenciones pedagógicas, didácticas, científicas, jurídicas y tecnológicas que respondan al desarrollo de las competencias que requiere el contexto.

Esta solidez conceptual, epistémica e interdisciplinar asumirá los valores sociales y profesionales desde la solidez de las estructuras normativas, teóricas y doctrinales de las escuelas de Derecho, respetando su alcance práctico, pero resinificando su carácter y valor social respecto de las necesidades de su contexto, no queriendo decir con esto que se planteará una amalgama bizarra acomodativa de la teoría jurídica, sino que más bien se contextualizarán los valores propios de las estructuras filosóficas y jusfilosóficas de estas, en pro de su fortalecimiento y acercamiento de estas a la práctica jurídica y a la administración de justicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M. (2007). *Estudio de variables relacionadas con la escritura de la lengua inglesa en alumnos de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila*. Tesis Doctoral. España.
- Alonso, C. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimiento de diagnóstico y mejora*. España: Mensajero.
- Alvarado, B. & Panchi, V. (2003). *Importancia de conocer los estilos de pensamiento para educar a distancia*. WEB World Bank. Global Distance. Education Net.
- Álvarez, H. (2004). Influencia de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, (334), 21-32.
- Angulo, F. & Pérez, A. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Ausubel, D. (1986). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baron, J. (1987). What kinds of intelligence components are fundamental? En S.F. Chipman, J.W. Segal y R. Glaser (Comp.), *Thinking and learning skills*, vol. 2. Research and open questions hillsdale. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Beltrán, J. y otros (1990). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema Universidad.
- Bennet, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid.
- Bernard, H. (1980). *Para una Teoría de la Formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.
- Bernstein, B. (1995). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Colección Pedagogía Educación Crítica. Fundación Paideia. Ediciones Morata.
- Bigge, M. (1985). *Teorías del aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Boyce, B. (1992). The Effects of Tree Styles of Teaching on University Students' Motor Performance. *Journal of Physical Education*, 11(4), 389-401.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bricall, J. (2000). http://intra.pre.gva.es/convera/docpdf_castellano/monografias/bricall2000.pdf. Recuperado el 20 de julio de 2006.
- Brihghman, H. (2001). *GSU Master Teaching Program: on Learning styles; Student Learning and the Miers Briggs Type Indicator*. Disponible en Gergia State University <http://www.gsu.edu/aseh-jb/wwwmbit.html>. Recuperado el marzo de 2001.

- Bronckart, J. (2004). Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo. *Cultura y conciencia*. España: Editorial, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Brophy, J. (2006). *Enseñanza*. México: Unesco.
- Brovelli, M. (1990). *Aportes acerca del problema de la didáctica, cuaderno de formación docente, 11*. (pp. 1-19). Universidad Nacional del Rosario.
- Burbles, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Argentina: Amorrortu editores.
- Burke, P. & Garger, S. (1988). Marching to different drummers. *Revista Mexicana de Orientación Educativa Site. Rev. Mex. Orient. Educ.* 5(13). México fev. 2008 Jarboe Printing Company. Recuperado de <http://www.remo.ws/>. Marching to different drummers
- Callejas, M. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria CEDEDUIS*, 3(1). Universidad Industrial de Santander.
- Callejas, M. (2005). *Los estilos pedagógicos de los profesor/ae universitarios*. Universidad Industrial de Santander. En: <http://www.universia.net.co/docentes/articulosdeeducacionsuperior/lo-sestilospedagogicosdelosprofesor/aesuniversitarios.html>
- Callejas, M. & Corredor, M. (2003). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria CEDEDUIS*, 3(1).

- Callejas, M. y otros (2006). Los estilos pedagógicos y la investigación-acción: implicaciones en el desarrollo profesional docente de los profesor/aes de la Universidad Pedagógica Nacional. En: *Pedagogía y Saberes*, V(23), 39-44. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Camilloni, A. (2008). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Barcelona, España: Paidós.
- Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Casas, F. (1998). Hacia la transformación de la Universidad Venezolana: ¿Disfuncionalidad de un modelo universitario? *Cuadernos del Cendes*, segunda época, 15(37), 205-220.
- Castañeda, F. & López, O. (1996). *Antología: Aprendiendo a aprender*. México: UNAM.
- Centeno, A. y otros (12 de 2007 de abril de 2005). *Identificación de estilos de enseñanza en la universidad*. Obtenido de www.austral.edu.ar/oei/archivos/07.pdf
- Clark, C. & Peterson, P. (1990). *Procesos de pensamientos de los docentes*. Barcelona: M. Wittcock.
- Coll, C. & Marti, E. (1991). *Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje*. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Comps.), Madrid: Alianza.
- Connelly, M. & Clandini, J. (2004). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En VVAA, *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesor/ado*. Madrid: Akal.
- Coronado, H. (1993). *Caracterización de los estilos pedagógicos predominantes en la enseñanza en las Ciencias Biológicas en el noveno grado de educación básica*. Trabajo de grado de Maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Maturín.
- Correa, C. (1997). *Administración estratégica y calidad integral en las instituciones educativas*. Colección Aula Abierta. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Correa, C. (2004). *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar: Subjetividad y desarrollo humano*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cruz, J. (1996). *Identificación en conductas, actitudes y valores relacionados con el Fair-Play en deportistas jóvenes*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Consejo Superior de Deportes).
- Cuéllar, M. & Delgado, M. (2005). Estudio sobre los estilos de enseñanza. *efdeportes*, 1-4.
- Cummins, J. (2003). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Volumen 38 de Educación Infantil y Primaria Series. Edición ilustrada. España: Ediciones Morata.
- De León, I. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57, 69-97.

- Delgado, M. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, M. (1996). Aplicaciones de los estilos de enseñanza en la educación primaria. En C. Romero (Comp.), *Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de Educación Física Escolar* (pp. 73-86).
- Díaz, B. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México: ANUIES.
- Díaz, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Díaz-Aguado, M. (1985). Estilos de enseñanza. En Beltrán, J. *Psicología educacional*. Madrid: UNED.
- Domenech, F. (2004). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Castelló: Universitat Jaume I.
- Domenech, F. & Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Grao.
- Fernández, A. (1998). *El deporte en la escuela. Diferentes modelos para la enseñanza del deporte*. Elide.
- Fernández, A. & Sarramona, J. (1987). La educación. Constantes y problemática actual. Barcelona: CEAC. En *Módulo Psicopedagogía para la Tecnología Educativa, compilada*. México.

- Franks, N. (1992). The Spectrum of Teaching Styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 35-36.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil.
- Freitas, A. (2012). *Estilos de enseñanza del profesorado de educación superior: Estudio comparativo España-Brasil*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fuegel, C. (2000). *Cora interacción en el aula*. Barcelona: Praxis.
- Furlan, A. (1989). Metodología de la enseñanza y Remedi, V.E.: Construcción de la estructura metodológica, en *Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior, UNAM-ENEP*. México: Iztacala.
- Gadotti, M. (2002). A Boniteza de um Sonho: aprender e ensinar com sentido. *Abc educatio*. Ano III(17), 30-33.
- Gage, N. (1978). *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- Gerney, P. & Dort, A. (1992). The Spectrum Applied: Letters from the Trenches. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 36-39.
- Gimeno, S. (1981). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno, S. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Goldberger, M. (1984). Effective Learning, Through a Spectrum of Teaching Styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 55, 8, 17-21.

- Goldberger, M. & Howart, K. (1993). The National Curriculum in Physical Education and the Spectrum of Teaching Style. *British Journal of Physical Education*, 24(1), 23-28.
- González, M. (2012). Reflexiones par a la construcción de una comunidad discursiva en torno a la categoría de identidad de género en el discurso educativo latinoamericano. *Educación y Fumanismo* 14(23), 16-30.
- González, M. (2012). La noción de justicia como herramienta explicativa de los vínculos entre las prácticas discursivas educativas y las políticas sociales. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 12(2), 35-46.
- González, M. (2013). ¿Qué hacer con la identidad de género? Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Grasha, A. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching*, 42, 142-149.
- Greenspan, M. (1992). The Spectrum Introduced: A Fists - Year Teacher's Project. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 60, 1, 40-41.
- Gregorc, A. (1982). *Teaching's Style (Gregorc mediation abilities)*. Virginia USA: Association for Supervition and Curriculum Development.
- Grigorenko, E. & Stemberg, R. (1995). Thinking styles. En Saklofske, D. y Zeidner, M. (Comps.). *International handbook of personality and intelligence*. New York: Plenum Press.

- Guerrero, B. (1988). *Estilos de enseñanza y formación profesional docente en educación superior en Venezuela. El estilo de enseñanza de docentes en institutos y colegios universitarios*. Teques: Trabajo de Ascenso a Docente Titular. Colegio Universitario de los Teques.
- Guerrero, N. (1996). *Evaluación de los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje como vía para mejorar la calidad de la instrucción en el colegio universitario de los Teques Cecilio Acosta* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto. Venezuela.
- Habermas, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I – racionalidad de la acción y racionalidad social*. España: Taurus.
- Hervas, R. & Castejón, J. (1999, 2003). ¿Están relacionados los modos de acceso al conocimiento y los tipos psicológicos? Análisis de su influencia en el logro académico. *Bordón*, 55(4).
- Johnston, C. (1995). *Estilos de enseñanza*. Recuperado en febrero de 2002, de <http://www.promece.mepago.cr/capituloVII%20ESTARP.htm>
- Joyce, B. & Weil, N. (1985). *Modelos de enseñanza*. New Jersey: Anaya.
- Klimberg, L. (1985). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Kolb, D. (1974). *On management and the learning process*. En D. A. Kolb, I. Rubin y J. McIntyre (Eds.), (pp. 239-252). New Jersey.
- Landsheere, G. (1997). *Cómo enseñan los profesor/ae*s. Análisis de las interacciones verbales en clase. Madrid: Santillana.

- Leino, A., Leino, J. & Lindtsedt, J. (1989). A study of learning styles. *Research Bulletin 72*. University of Helsinki. Helsinki: Monográfico.
- Manterola, C. (2005). Teoría culturalista de la escuela y de la enseñanza. En Manterola, C., Casado, E. y Calonge, S. *Construcciones representacionales y educación* (pp. 13-64). Caracas: Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV.
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesor/ae principiantes*. Madrid: C.I.D.E.
- Marrero, T. (2004). Hacia una educación para la emancipación. Núcleo abierto. *UNESR*, 11, 7-15.
- Martin, M., Margalef, L. & Rayon, L. (2000). *La respuesta a la diversidad en la Enseñanza Obligatoria: los modelos de planificación y organización*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Martínez, P. (2009). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(3), 3-19.
- MEN, M. D. (2007). *Referentes internacionales sobre los niveles de educación superior y su conexión con la formación para el trabajo*. Bogotá: MEN.
- Miller, A. (1991). Personality types, learning styles and educational goals. *Educational psychology*, 11, 217-238.
- Miras, M. (1996). *Psicología de la instrucción: componentes contextuales y relacionales de la práctica de aula*. Barcelona: EUB.

- Montero, M. (1991). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica, en Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Mora, J. (2006). *La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento*. www.rieoei.org/rie35a01.pdf. Recuperado el 3 de agosto de 2006.
- Mora, R. (2008). *Currículo, docencia e investigación en la formación de abogados*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa Editores.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Eaching Physical Education*. New York: Macmillan Publishing.
- Mueller, R. & Mueller, S. (1992). The Spectrum of Teaching Styles and its Role in Conscious the Liberate Teaching. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 5, 48-53.
- Muñoz-Seca, B. & Sánchez, L. (30 de noviembre de 2001). *IESE Universidad de Navarra*. Recuperado el 14 de 12 de 2013, de http://web.iese.edu/BMS/GESCO_02/Documentaci%F3n/4c_01978400.pdf
- Palomino, L. (2001). *Algunos estilos docentes y curriculares*. Recuperado en febrero de 2002, de [http://A:}C-052%20Estilo%20Docentes\(PALOMINO\).HTLM](http://A:}C-052%20Estilo%20Docentes(PALOMINO).HTLM)
- Pankratius, W. (1997). Preservice teachers construct a view on teaching and learning styles. En Cuéllar, M. J. y Delgado, M.A. (2000). Obra citada.

- Pérez, C. (1996). *Las normas en el curriculum escolar*. Madrid: EOS.
- Pérez, J. (1992). La filosofía del derecho en Estados Unidos: problemas actuales. En revista *DOXA* No. 12. Universidad de Alicante. ISSN: 0214-8676. [Versión de Springer] Recuperado www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02417288433804617422202/index.htm
- Pieron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa.
- Pinedo, F. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 17-24.
- Pinelo, F. (2008). Estilos de enseñanza de los profesor/aes de la carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 17-24.
- Pujol, J. & Fons, M. (1981). *Los métodos de enseñanza en educación superior*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Rendón, M. y otros (2010). *Informe final los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (Primera Fase Facultad de Educación)*. Medellín.
- Riechan & Hrusca, S. (1984). Learning styles and individual differences in learning. *Equity and excellence*, 24(3).
- Rodríguez, T. (1999). *Teorías y modelos de enseñanza: posibilidades y límites*. Lleida: Millenio.

- Rué, J. (1998). El aula. Un espacio para la cooperación, en Mir, C. (Coord.). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Grao.
- Ruiz, L. (1998). Género y coordinación motriz entre los escolares españoles, en *IAD: la enseñanza de la educación física y el deporte escolar* (p. 52). Almería: Instituto Andaluz del Deporte.
- Sales, A. (2004). *Atención a la diversidad. Construyendo la escuela inclusiva e intercultural*. Proyecto docente. Valencia.
- Sánchez, S. y otros (1983). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Tomos I y II. Madrid: Santillana.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. M.C. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Simon, H. & Newell, A. (1996). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge: The MIT Press.
- Sisilia, A. & Delgado, M. (2002). Educación física y estilos de enseñanza. España: Publicaciones Inde. Suárez, C. C. y otros (2006). *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos*, Universidad Sergio Arboleda Bogotá. Grupo de Investigación Invedusa.
- Smith, N. (2001). *Ecología*. Madrid: Pearson Education.

- Smith, N. & Murray, S. (1986). Un modelo para la enseñanza a niños indígenas, en Gallagher, J. y otros (edit.). *La enseñanza de la ciencia y los ambientes culturales en las Américas* (pp. 22-28). Michigan: National Science Teachers Association.
- Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer la capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, C. y otros (octubre de 2005). *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos Universidad Sergio Arboleda Bogotá. Grupo de Investigación Invedusa*. Obtenido de [Http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/Revista5/Avance_No_2_%20estilos.Doc](http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/Revista5/Avance_No_2_%20estilos.Doc)
- Tabachinick, B. & Zeichner, K. (1985). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives, en Tabachinick, B. y Zeichner, K. *The Development of Teacher Perspectives: Final*.
- Traver, J. (2004). Diferencias individuales y aprendizaje escolar. La diversidad como problema, en Adrián, J. y Clemente, R. *Convivencia escolar en secundaria*. Valencia: Educación Sport.
- Unesco (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción.
- Uria, E. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Varios (2003). Una organización sometida a vaivenes, *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 95-98.

- Viciano, J. & Delgado, M. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apuntes*, 17-24.
- Villar, L. (1988). *Conocimientos, creencias y teorías de los profesor/ae: implicación para el currículo y la formación del profesor/ado*. Alcoy: Marfil.
- Wakefield, A. (1992). *An investigation of teaching style and orientation to reading instruction*.
- Weber, M. (1976). *Estilos de educación*. Barcelona: Herder.
- Weil, M. & Murphy, J. (1982). *Instruction Processes*. 5th. Ed. New York: Encyclopedia of Educational Research.
- Witkin, H. (1979). *Psychological differentiation: current status*. *Journal of personality and social psychology*, 37, 1127-1145.
- Witkin, H., Oltman, P., Raskin, E. & Karp, S. (1987). *Tests de Figuras Enmascaradas: Forma colectiva-GEFT*. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Zabala, A. (1990). El currículum en el centro educativo. ICE de la UB/Horsori, col.: *Cuadernos de Educación* (pp. 125-167). Barcelona.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



Este libro presenta los resultados de la investigación Caracterización de los Estilos de Enseñanza de los y las Docentes de la Escuela de Derecho Rodrigo de Bastidas, Universidad Sergio Arboleda, seccional Santa Marta: Un estudio para determinar criterios de formación para el plan de capacitación docente. El trabajo fue realizado por los grupos de investigación Joaquín Aarón Manjarrez de la Universidad Sergio Arboleda; Estudios de Género, Familia y Sociedad; Sinapsis Educativa y Social; Religación Educativa Compleja y Estudios Sociales en Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Tuvo como objetivo: Identificar y analizar las características principales que orientan las prácticas docentes en la Escuela de Derecho para elaborar un perfil de estilos de enseñanza de los y las docentes, y desarrollar a partir de ello, planes de capacitación para el Programa de Desarrollo Profesional.

Lilia Angélica Campo Ternera

Psicóloga, Magíster en Psicología y Especialista en Psicología Clínica de la Universidad del Norte. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Coordinadora departamental del programa Ondas de Colciencias, departamento del Atlántico. Docente investigadora de la Universidad Simón Bolívar.

María Nohemí González Martínez

Doctora en Filosofía Social de la Universidad de Cádiz, España. Magistra en estudios de Género, Identidad y Ciudadanía. Socióloga, Investigadora de la Universidad Simón Bolívar y de la Universidad de Cádiz. Coordinadora de la RED-HILA.

Carlos Federico Miranda Medina

Psicólogo de la Universidad Simón Bolívar. Magíster (C) en Psicología con Enfoque Sistémico de la Universidad Simón Bolívar. Profesional de publicaciones de la Universidad Simón Bolívar. Gestor de procesos editoriales y de escritura científica de la RED-HILA.



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA



ISBN 978-958-8715-60-5



9 789588 715605